

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales



**Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de
segundo primaria**

(Informe de Proyecto Investigación Acción)

Marta María Batz Socop

Erica Elena Martínez Chun

José Luís Batz García

Juan Miguel Tzoc Tumax

Guatemala

2019

**Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de
segundo primaria**

(Informe de Proyecto Investigación Acción)

Marta María Batz Socop

Erica Elena Martínez Chun

José Luís Batz García

Juan Miguel Tzoc Tumax

Magíster Miriam Araceli Enríquez de Serech (**Asesora**)

Magíster María Eugenia Valdés Tock (**Revisora**)

Guatemala

2019



Este material es posible gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos de América a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este material es responsabilidad exclusiva de sus autores y el mismo no necesariamente refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América

Autoridades Universidad Panamericana

M. Th. Mynor Augusto Herrera Lemus

Rector

Dra. Hc. Alba Aracely Rodríguez de González

Vicerrectora Académica

M.A. César Augusto Custodio Cobar

Vicerrector Administrativo

EMBA. Adolfo Noguera Bosque

Secretario General

Autoridades Facultad de Ciencias de la Educación

M.A. Sandy J. García Gaitán

Decana

M.A. Wendy Flores de Mejía

Vicedecana

DICTAMEN DE APROBACIÓN
INFORME DE PROYECTO INVESTIGACIÓN ACCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ASUNTO: Marta María Batz Socop
Erica Elena Martínez Chun
José Luís Batz García
Juan Miguel Tzoc Tumax

Estudiante de la carrera de Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales, de esta Facultad, solicita autorización para realizar Informe de Proyecto Investigación Acción para completar requisitos de graduación.

Dictamen No. 054 02012019

Después de haber estudiado el anteproyecto presentado a esta Decanatura para cumplir los requisitos para elaborar Informe de Proyecto Investigación Acción, que es requerido para obtener el título de Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales. Se resuelve:

1. El anteproyecto presentado con el nombre de: **Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria**. Está enmarcado dentro de los conceptos requeridos para la elaboración del Informe de Proyecto Investigación Acción
2. La temática se enfoca en temas sujetos al campo de investigación con el marco científico requerido.
3. Habiendo cumplido con lo descrito en el reglamento de egreso de la Universidad Panamericana en opciones de Egreso, artículo No. 5 del inciso a) al g).
4. Por lo antes expuesto, los estudiantes, descritos en el asunto, reciben la aprobación de realizar Informe de Proyecto Investigación Acción, solicitado como opción de Egreso con el tema indicado en numeral 1.


M.A. Sandy Johana García Gaitán
Decana

Facultad de Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APROBACIÓN DE TEMA

Estimados Licenciados

1. Marta María Batz Socop
2. Erica Elena Martínez Chun
3. Juan Miguel Tzoc Tumax
4. José Luis Batz García

Presente

Distinguidos Licenciados:

En relación a la solicitud, para la aprobación del tema: *Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria* con el eje de investigación *Lectoescritura en la etapa inicial* del proyecto de investigación acción, como sistema de egreso para optar al título de *maestría en lectoescritura para ambientes bilingües e interculturales*, nos permitimos informarles que dicho tema ha sido aprobado, el cual cuenta con el visto bueno de la asesora Mgtr. Miriam Enríquez de Serech.

En virtud de lo anterior se emite el presente **DICTAMEN FAVORABLE** para que continúen con la elaboración del proyecto.

Guatemala, 13 de julio de 2018



Dra. Anabella Cerezo Alécio
Coordinadora de Investigación y Sistemas de Egreso
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Panamericana



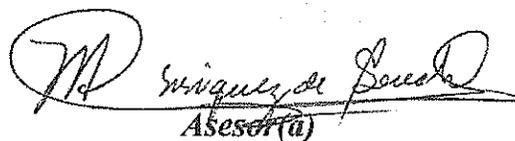
Licenciada Tania Eguizabal de Villela
Directora Maestría en Lectoescritura
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Panamericana

cc. archivo/ asesor

 UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Facultad de Ciencias de la Educación
Coordinadora de Investigación y
Sistemas de Egreso
Dra. Anabella Cerezo A.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,
Guatemala, 14 de enero de 2019.

En virtud de que el Informe del Proyecto de Investigación Acción, con el tema: *Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria*. Presentado por los estudiantes: *Marta María Batz Socop, Erica Elena Martínez Chun, José Luís Batz García, Juan Miguel Tzoc Tumax* Previo a optar al Grado Académico de *Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales*, cumple con los requisitos técnicos y de contenido establecidos por la Universidad, se extiende el presente dictamen favorable para que continúe con el proceso correspondiente.



Asesor(a)

Mgtr. Miriam Araceli Enríquez de Serech
Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación
Master en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
Posgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red

Colegiado 5,819

UNIVERSIDAD PANAMERICANA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
Guatemala 08 de febrero, del 2019

En virtud de que el Informe de Investigación Acción con el tema: **Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria. Presentado por los estudiantes: Marta María Batz Socop, Erica Elena Martínez Chun, José Luis Batz García y Juan Miguel Tzoc Tumax. Previo a optar al Grado Académico de Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales, cumple con los requisitos técnicos y de contenido establecidos por la Universidad, se extiende el presente dictamen favorable para que continúe con el proceso correspondiente.**



Firma

Revisora

Magíster María Eugenia Valdés Tock
Colegiado 11050

UNIVERSIDAD PANAMERICANA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Guatemala, veinte de febrero dos mil diecinueve.

En virtud del Informe de Proyecto Investigación Acción con el tema: **Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria**, presentado por los estudiantes: **Marta María Batz Socop, Erica Elena Martínez Chun, José Luís Batz García, Juan Miguel Tzoc Tumax**; previo a optar al grado académico de Maestría en Lectoescritura para Ambientes Bilingües e Interculturales, reúnen los requisitos técnicos y de contenido establecidos por la Universidad, y con el requisito de Dictamen de Asesor (a) y Revisor (a), se autoriza la **impresión** del Informe de Proyecto Investigación Acción.


M.A. Sandy Johana García Gaitán
Decana Facultad de Ciencias de la Educación



Nota: *Para efectos legales únicamente los sustentantes son responsables del contenido del presente trabajo.*

Contenido

Resumen	i
Introducción	iv
Capítulo 1	1
Marco contextual	1
1.1 Descripción	1
Capítulo 2	4
Marco teórico	4
2.1 La lectoescritura en L1 y L2 en el marco curricular nacional y sus implicaciones didácticas	4
2.2 Estándares de la lectoescritura del primer ciclo del nivel primario, en L1 y L2	4
2.3 Estándares de la lectoescritura del primer ciclo del nivel primario, español como L2	6
2.4 Las competencias de grado y de área relacionadas con lectura y escritura en L1 y L2	8
2.5 Los indicadores de logro correspondientes a las competencias relacionadas con lectura y escritura en L1 y L2	10
2.6 Lectoescritura	12
2.7 Enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües e interculturales en Guatemala	14
2.8 Perfil lingüístico de primer ciclo del nivel primario para la lectoescritura en L1 y L2	15
2.9 Tipos de bilingüismo	16
2.10 Persona hablante monolingüe, bilingüe y multilingüe	17
2.11 Enseñanza de la lectoescritura en un segundo idioma, según el nivel de bilingüismo	17
2.12 Transferencia e interferencia de L1 y L2 en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura	21
2.13 Transferencia positiva de algunos aspectos de L1 (k'iche') a L2 (español)	22
2.14 Secuencia didáctica de aprendizaje	23
2.15 La decodificación en el idioma materno de los niños	23
2.16 Codificación fonológica	25
2.17 Idioma k'iche'	25
2.18 Importancia del idioma k'iche'	25
2.19 Leer (comprensión escrita)	26

2.20 Escritura (expresión escrita)	27
2.21 Código escrito en español y en k'iche'	27
2.22 Relación entre escritura en segundo idioma y el idioma materno	29
Capítulo 3	28
Marco metodológico	29
3.1 Propósitos de la investigación	29
3.2 Hipótesis de acción	30
3.3 Preguntas de evaluación	30
3.4 Descripción de la intervención	30
3.5 Plan de investigación	34
3.6 Población participante	36
3.7 Tabla metodológica	36
3.8 Alcances y límites	40
3.9 Consideraciones éticas	40
Capítulo 4	41
Análisis de resultados	42
4.1 Descripción de los resultados, primer ciclo, idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación	42
4.2 Descripción de resultados del pretest del primer ciclo, idioma k'iche' ambos grupos, enfoque y comparación	45
4.3 Descripción de resultados, posttest, primer ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación	47
4.4 Análisis de resultados, posttest del primer ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque, comparación	49
4.5 Análisis de resultados del segundo, ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación	52
4.6 Descripción de resultados posttest, segundo ciclo, idioma k'iche', ambos grupos enfoque y comparación	54
4.7 Comparación entre pretest y posttest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II idioma español	56

4.8 Comparación entre pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II idioma k'iche'	59
Reflexiones	63
Conclusiones	64
Recomendaciones	65
Referencias	66
Anexos	68

Índice de imágenes

Imagen No.1	
Momentos fundamentales para el aprendizaje en el aula	18
Imagen No.2	
Elementos de la lectoescritura inicial	19

Índice de tablas

Tabla No. 1	
Estándares de lectoescritura del primer ciclo de educación primaria	5
Tabla No. 2	
Estándares educativos de leer y escribir	7
Tabla No. 3	
Componentes educativos	8
Tabla No. 4	
Competencias del Área Comunicación y Lenguaje L1	9
Tabla No. 5	
Competencias de Área de Comunicación y Lenguaje L2	10
Tabla No. 6	
Cuadro comparativo de indicadores de segundo grado en L1 y L2	11
Tabla No. 7	
Código escrito para el idioma español	27
Tabla No. 8	
Código escrito para el idioma k'iche'	27
Tabla No. 9	
Letras propias y comunes del idioma k'iche' y español	28
Tabla No. 10	
Modelo lógico de la intervención	32
Tabla No. 11	
Tabla metodológica	36

Tabla No. 12	
Referencia de evaluación EBC	38
Tabla No. 13	
Descripción de los resultados, primer ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación	42
Tabla No. 14	
Descripción de resultados del pretest del primer ciclo, idioma k'iche' ambos grupos, enfoque y comparación	44
Tabla No. 15	
Descripción de resultados, postest, primer ciclo idioma español, ambos grupos enfoque y comparación	46
Tabla No. 16	
Descripción de resultados, postest primer ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque, comparación	48
Tabla No. 17	
Descripción de resultados, postest, segundo ciclo, idioma español, ambos grupos enfoque y comparación	50
Tabla No. 18	
Descripción de resultados postest, segundo ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque y comparación	52
Tabla No. 19	
Comparación de resultados entre pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II, idioma español	55
Tabla No. 20	
Comparación entre pretest y postest de ambos grupos, el de enfoque y comparación, ciclo I y II idioma k'iche'	58

Resumen

El propósito de esta Investigación - Acción se centró en determinar qué efecto produce aplicar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para lograr la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche', en estudiantes de segundo primaria que aprendieron a leer y escribir en español, teniendo como idioma materno el k'iche'.

El contexto educativo guatemalteco actualmente afronta varios retos debido a su diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, esto no puede constituir una barrera para seguir avanzando en las mejoras educativas del país, especialmente en las áreas rurales con referencia al aprendizaje del idioma materno.

La hipótesis de acción que se planteó al inicio de la investigación se basó en el supuesto que si el docente aplica una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético en idioma k'iche', logrará la transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria, pregunta que solo se puede responder mediante la ejecución de un marco metodológico de Investigación - Acción, para obtener resultados concretos, objetivos y poder determinar si efectivamente una secuencia didáctica es lo que se necesita para desarrollar lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales.

La primera pregunta de evaluación fue de carácter cuantitativo: ¿Cuánto mejoraron los estudiantes de segundo grado del grupo enfoque a diferencia del grupo comparación en la decodificación del idioma k'iche'? La pregunta de enfoque cualitativo fue: ¿Qué efectos tiene la aplicación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para la transferencia de la decodificación del español al k'iche'?

Las preguntas de evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, permitieron investigar y profundizar sobre el quehacer de los docentes como pilar fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, así como obtener resultados objetivos a través de la aplicación de la Evaluación Basada

en Currículo -EBC-. Esta herramienta es útil para medir el nivel de logro en lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales. Es un instrumento de medición validado por docentes del país. La Evaluación Basada en Currículo -EBC- permitió verificar cuál era el nivel de decodificación de los estudiantes tanto en idioma español como en idioma k'iche'.

El marco metodológico permitió establecer dos grupos para esta investigación: el primero, con cuatro establecimientos educativos denominados “escuelas enfoque” y otros cuatro establecimientos educativos denominados “escuelas comparación”. A ambos grupos se les aplicó la evaluación del Perfil Lingüístico y EBC.

Después de obtener un diagnóstico se estableció el siguiente ciclo de Investigación - Acción: suministración del pretest, aplicación del proceso de intervención, postest y análisis de resultados para responder a las preguntas de carácter cuantitativo. Para las preguntas de carácter cualitativo se utilizaron las hojas de observación del aula del Ministerio de Educación. Los resultados más significativos se evidenciaron al comparar el pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II idioma k'iche' con respecto a la transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'.

En el componente de principio alfabético, las escuelas enfoque, según pretest del primer ciclo, obtuvieron un promedio de -4, mientras que en postest de segundo ciclo superaron a las escuelas comparación hasta por 13 puntos. En conciencia fonológica, en el postest del primer ciclo obtuvieron un promedio de -8, en tanto que, en el postest del segundo ciclo mejoran considerablemente hasta 16 puntos, a diferencia del grupo comparación con relación a la lectura de fonemas del idioma k'iche'.

En el componente de lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque, según pretest del primer ciclo, obtuvieron un promedio de -13, a comparación del postest del segundo ciclo, superando a las escuelas comparación con un promedio de 9 puntos a favor de las escuelas enfoque, lo que demostró un efecto positivo en la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético, el cual dio lugar a la lectura de palabras familiares.

Finalmente, en el componente de palabras para decodificación, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio de -8; mientras que en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio de 5, superando el promedio de las escuelas comparación.

En conclusión, las variantes fueron cambiando a favor de las escuelas enfoque conforme se fue desarrollando la intervención relacionada con la transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'. En la enseñanza de la lectoescritura L1 es importante para el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de la transferencia de la lectoescritura a un L2.

Introducción

La Investigación - Acción se realizó con el propósito de fortalecer la práctica docente y apoyar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes del primer ciclo en lectoescritura. El informe cuenta con cuatro capítulos, en el capítulo 1, marco contextual, se hizo referencia a las características básicas de los centros educativos donde se desarrolló la investigación. Se identificó que en ellos los estudiantes aprendieron a leer y a escribir en idioma español y su idioma materno es k'iche', motivo por el cual se desarrolló el proyecto de intervención denominado "Transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo primaria".

En el capítulo 2 se desarrolló el marco teórico, donde se exponen las diferentes definiciones de los temas más relevantes trabajados durante el desarrollo de la intervención, tales como: lectoescritura, conciencia fonológica, principio alfabético, enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües e interculturales, tipos de bilingüismo, perfil lingüístico, lectoescritura en L1 y L2 en el marco curricular nacional y sus implicaciones didácticas.

En el capítulo 3 se abordó el marco metodológico, que indica el propósito y el resultado que se obtiene al utilizar una secuencia didáctica en el proceso de transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche' en estudiantes de segundo primaria, además se indican las herramientas se utilizaron durante el proceso de intervención para asegurar el éxito escolar.

En el capítulo 4 se expuso el análisis de resultados obtenidos durante todo el proceso al aplicar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético, logrando de tal manera la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche' en estudiantes de segundo grado del nivel de educación primaria. De acuerdo con los resultados obtenidos, la aplicación de una secuencia didáctica efectivamente logra la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche', en contextos donde, por alguna razón, los estudiantes aprenden a leer en otro idioma que no es su idioma materno.

Capítulo 1

Marco contextual

1.1 Descripción

La presente investigación se realizó en el departamento de Totonicapán, en el municipio de San Bartolo Aguas Calientes, este lugar debe su nombre a su patrono San Bartolo y a las aguas termales que existen en la localidad. La zona tomó la categoría de municipio al desanexarse de Momostenango el 9 de enero de 1949. Los ríos Palmeras y Pala abastecen de agua a San Bartolo, el clima predominante es el templado, pero el frío es intenso en los meses de noviembre a febrero, la temperatura media es de 16 grados centígrados.

Un 35% de los habitantes viven de las divisas que sus familiares les mandan de los Estados Unidos de Norte América, de los cuales un 55% pertenecen al área urbana. Por otro lado, un 25% se dedican al comercio formal e informal, un 25% se dedica al trabajo jornalero y otro 7% se dedica al trabajo profesional o académico, por mencionar algunos: maestros, peritos contadores, industriales, doctores, licenciados entre otros, de los cuales un 90% habita en el área urbana. Finalmente, un 8% se dedica a otras ocupaciones tales como albañilería, carpintería, pintura, trabajo de campo entre otros.

Según trabajo de campo realizado por estudiantes del Programa Académico de Desarrollo Profesional PADEP, de la Escuela de Formación de Profesores de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 2010, los habitantes del municipio de San Bartolo Aguas Calientes en un 90 % son descendientes del pueblo k'iche' los cuales en la actualidad han perdido costumbre y tradiciones, según dicen por la anterior sistematización que exigía hablar el español, por lo que en el área urbana han perdido un 90% el idioma. Existen aldeas como Parraxchaj, Tierra Blanca, Patulup y Xeabaj, que en un 60% hablan solamente el español, según el informe de los directores de cada escuela en la comunidad.

No existe una sola aldea en la que se hable únicamente k'iche', ya que se le da más importancia al español. El otro 10% de los pobladores son ladinos, garífunas y extranjeros, según trabajo de campo realizado.

Respecto a educación, según el Sistema de Registro Educativo -SIRE-, las escuelas del municipio de San Bartolo Aguas Calientes son: 5 escuelas monolingües -español-, 24 escuelas bilingües -k'iche'/ español-. Todas se ubican en el área rural. Ambas modalidades, bilingües y monolingües, cuentan con el nivel de educación preprimaria y primaria, divididas de la siguiente manera: 29 de primaria y 31 de preprimaria, haciendo un total de 60 códigos educativos del sector oficial. Para el ciclo básico se cuenta con seis establecimientos, también del sector oficial, todos bajo la administración de la Coordinación Distrital 08-08-15, que no cuenta con establecimientos del sector privado.

El trabajo de Investigación - Acción se realizó en 8 establecimientos educativos, cuatro fueron seleccionados como escuelas de enfoque y cuatro de comparación. Las escuelas de enfoque fueron: EORM A1, EORM A2, EORM A3, EOUM A4 y las escuelas de comparación: EORM B1, EORM B2, EORM B3, EOUM B4, todas del nivel primario. El grupo seleccionado fue segundo grado de primaria.

A los estudiantes de las escuelas mencionadas se les aplicó la evaluación diagnóstica Perfil Lingüístico y se determinó que son bilingües equilibrados k'iche'-español, sin embargo, aprendieron a leer y escribir únicamente en idioma español y no en su idioma materno que es el idioma k'iche'. Se trabajó con 8 docentes, 7 de género femenino y 1 masculino, y 169 estudiantes, 91 de género masculino y 78 de género femenino.

Los establecimientos educativos que formaron parte del grupo comparación en la investigación realizada han sido apoyados de manera constante de parte del Proyecto de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID- Leer y Aprender, facilitándoles materiales que fortalecen la labor docente, específicamente en el tema de lectoescritura en ambientes bilingües e

interculturales. Asimismo, cuentan con el programa de Kemon Ch'ab'al, que facilita libros de texto a los diferentes centros educativos en el nivel primario en español y k'iche'.

Por otra parte, actualmente los cuatro establecimientos educativos que fueron seleccionados como escuelas de enfoque no tienen mayor apoyo de ONG, razón que permitió desarrollar el proceso de Investigación - Acción de forma objetiva al momento de hacer un proceso de comparación en el avance del desarrollo de la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 La lectoescritura en L1 y L2 en el marco curricular nacional y sus implicaciones didácticas

Según el Ministerio de Educación, en Currículum Nacional Base -CNB- (2005), aprender una lengua o idioma, es aprender un mundo de significados culturales. Desde temprana edad los niños y niñas aprenden un idioma materno (L1) en las interacciones con las personas de su entorno, por tal razón, es necesario darle seguimiento y lograr que los estudiantes entrelacen sus conocimientos previos con nuevos conocimientos haciendo uso de su idioma materno, que será la base para aprender un segundo idioma. Sus implicaciones didácticas se basan en la enseñanza- aprendizaje de una lengua o idioma en la escuela, produciéndose a partir de contextos reales de comunicación, no de materiales artificiales, entonces el docente puede aplicar una secuencia didáctica para enseñar a leer y escribir en el idioma materno de los estudiantes, luego realizar un proceso de transferencia a un L2.

2.2 Estándares de la lectoescritura del primer ciclo del nivel primario, en L1 y L2

El ser humano utiliza la comunicación como el medio más eficaz para manifestar sus ideas, sentimientos y emociones. El proceso comunicativo debe ser lo más claro y preciso para transmitir un buen mensaje.

Para el desarrollo de la lectoescritura es importante que los docentes preparen y desarrollen una clase que responda a los estándares educativos que se establecen en el Currículum Nacional Base -CNB-, para lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse efectivamente desde su idioma materno y un segundo idioma. Debe trabajarse según el CNB, que hace referencia al desarrollo de

habilidades comunicativas (escuchar y hablar), actitudes comunicativas, leer y escribir, así como producción comunicativa.

A continuación, se muestra una tabla con los estándares de lectoescritura del primer ciclo de educación primaria, los cuales se deben alcanzar en idioma maya como L1.

Tabla No. 1
Estándares de lectoescritura del primer ciclo de educación primaria

Componente			PREPRIMARIA	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
LEER, ESCRIBIR, CREACIÓN Y PRODUCCIÓN COMUNICATIVA	LEER Y ESCRIBIR	Vocabulario	<i>Estándar ***</i> Utiliza en su comunicación palabras de su entorno escolar y familiar, y le suma significados nuevos valiéndose del contexto y de sus conocimientos previos.	<i>Estándar ***</i> Utiliza en su comunicación palabras nuevas generadas a partir de contexto y de sus conocimientos previos.	<i>Estándar ***</i> Utiliza en su comunicación: antónimos, sinónimos, palabras generadas con el auxilio de claves de contexto y del diccionario.	<i>Estándar ***</i> Utiliza en su comunicación palabras generadas con el auxilio de prefijos y sufijos, usos figurados de las palabras y del diccionario.
		Creación	<i>Estándar ****</i> Representa gráficamente historias, anécdotas y situaciones de su medio familiar y escolar.	<i>Estándar ****</i> Redacta narraciones, anécdotas y chistes, con oraciones breves y con letra legible.	<i>Estándar ****</i> Redacta un escrito informativo y otro creativo por mes, a partir de una lista de ideas y elaborando los borradores y correcciones necesarias.	<i>Estándar ****</i> Redacta un escrito informativo y otro creativo por mes, de más o menos tres párrafos o estrofas, siguiendo un esquema, con el formato adecuado (márgenes, tipo de letra, etc.).

Fuente: Estándares Educativos para Guatemala (USAID, 2007, p. 24).

2.3 Estándares de la lectoescritura del primer ciclo del nivel primario, español como L2

Según USAID (2007)

Los estándares educativos se trabajaron con base en los componentes: 1. Comprensión y expresión oral y 2. Comprensión y expresión escrita, del CNB. Los estándares por ser de contenido, no abarcan al 3er componente del CNB: Desarrollo de valores y formación de actitudes. En el nivel oral se encuentran las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar; y en las del nivel escrito las de leer y escribir, por esta razón, se trató de hacer énfasis en el componente de L 1 (p.26).

Esto implica que el docente debe planificar una secuencia didáctica con los elementos claves de la lectoescritura, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectora, entre otros, que le permita facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de un segundo idioma con los estudiantes, con el propósito de alcanzar los estándares educativos que buscan hacer un proceso de calidad por medio de sus componentes de lectoescritura. A continuación, otros estándares que fortalecen la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales, que se deben tomar en cuenta al momento de planificar una clase.

Tabla No. 2

Estándares educativos de leer y escribir

COMPRESIÓN Y EXRESIÓN ESCRITA		<i>Estándar ***</i> Relaciona ilustración con texto (lectura de imagen).	<i>Estándar ***</i> Interpreta símbolos, signos y señales de la L-2; y escucha textos narrativos y recreativos formulando preguntas de información específica (qué, quién, cuándo, dónde) e información explicativa (cómo y por qué).	<i>Estándar ***</i> Establece la relación de la palabra con su forma escrita; y lee textos narrativos, descriptivos y recreativos sobre los cuales formula y responde a preguntas de información específica y explicativa.	<i>Estándar ***</i> Lee textos narrativos, descriptivos y recreativos sobre los cuales: formula y responde a preguntas; identifica ideas principales y personajes; y establece relación causa efecto entre eventos.
	Leer				

Fuente: Estándares Educativos para Guatemala (USAID, 2007, p. 29).

Tabla No. 3
Componentes educativos

Componentes		Preprimaria (6 años)	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
		<i>Estándar ****</i> Escucha textos recreativos de al menos 100 palabras en cada período de clase.	<i>Estándar ****</i> Escucha textos recreativos de al menos 200 palabras en cada período de clase.	<i>Estándar ****</i> Lee, en voz alta, un texto recreativo de al menos una página, apropiado a su nivel de lectura, semanalmente.	<i>Estándar ****</i> Lee, en voz alta, con fluidez, un texto recreativo de al menos dos páginas, apropiado a su nivel de lectura, semanalmente.
	Escribir	<i>Estándar —</i> Representa cuentos gráficamente.	<i>Estándar —</i> Representa cuentos gráficamente, y escribe palabras del vocabulario visual básico.	<i>Estándar —</i> Redacta oraciones afirmativas y negativas, utilizando mayúscula inicial y punto final.	<i>Estándar —</i> Redacta textos de dos párrafos (dos a tres oraciones), respetando el orden de los elementos de la oración (sujeto + predicado).

Fuente: Estándares Educativos para Guatemala (USAID, 2007, p. 30).

2.4 Las competencias de grado y de área relacionadas con lectura y escritura en L1 y L2

Existe una estrecha relación entre las competencias de grado y de área con los estándares educativos que se establecen en el Currículo Nacional Base -CNB- que todos los docentes deben tener presente para fortalecer el desarrollo de la lectoescritura en el idioma materno L1 y en su segundo idioma L2, para planificar una secuencia didáctica para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

A continuación, se muestra una tabla con las competencias del área de comunicación y lenguaje L1 y su relación con los estándares o aprendizajes esperados, que muestran claramente la importancia del idioma materno.

Tabla No. 4

Competencias del área Comunicación y Lenguaje L1

Competencias	Estándares o aprendizajes esperados
<p>4. Utiliza estrategias de lectura para verificar o ratificar información y como recreación.</p> <p>5. Se expresa por escrito de acuerdo con los cambios que sufren las palabras al relacionarse unas con otras.</p> <p>6. Utiliza, con propiedad, un vocabulario abundante en su comunicación oral y escrita.</p> <p>7. Redacta textos informativos y literarios apegándose a las normas del idioma.</p> <p>8. Utiliza el lenguaje oral y escrito para adquirir información con respecto a los elementos de la vida cotidiana.</p>	<p>Estándares de lenguaje oral</p> <p>1. Estructura, expone o responde oralmente a mensajes informativos emitidas por otras personas</p> <p>2. Utiliza gestos en su comunicación oral e interpreta los gestos utilizados por otros.</p> <p>Estándares de Lectura</p> <p>4 Lee en voz alta, con fluidez y precisión diferenciando textos literarios e informativos, haciendo inferencias y predicciones; detalles importantes, diferencia entre el personaje principal y los secundarios y entre idea principal y secundaria.</p> <p>5. Lee diez libros recreativos apropiados a su nivel de lectura por año, con comprensión.</p> <p>Estándares de Escritura</p> <p>6 Utiliza la forma y función de las palabras, respetando el orden básico/lógico del idioma en la redacción de párrafos breves utilizando oraciones simples de varios tipos.</p> <p>7 Utiliza la mayúscula, el punto y los dígrafos al comunicarse por escrito.</p>

Fuente: Modelo EBI basado en estándares de lectoescritura para preprimaria a tercer grado.

De la misma manera se muestran las competencias y estándares o aprendizajes esperados en el área de Comunicación y Lenguaje L2.

Tabla No. 5
Competencias de Área de Comunicación y Lenguaje L2

Competencias	Estándares o aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el lenguaje verbal y no verbal en la expresión de sus ideas y emociones. • Utiliza la lectura de oraciones y relatos sencillos en la búsqueda de información o como recreación. • Utiliza conocimientos básicos del sistema fonológico y ortográfico propio de la L-2. • Redacta textos cortos siguiendo las normas de la L 2. 	<p>Estándar 3 Establece la relación de la palabra con su forma escrita; y lee textos narrativos, descriptivos y recreativos sobre los cuales formula y responde a preguntas de información específica y explicativa.</p> <p>Estándar 4 Lee, en voz alta, un texto recreativo de al menos una página, apropiado a su nivel de lectura, semanalmente.</p> <p>Estándar 5 Redacta oraciones afirmativas y negativas, utilizando mayúscula inicial y punto final.</p>

Fuente: Modelo EBI basado en estándares de lectoescritura para preprimaria a tercer grado.

Con ambos cuadros se evidencia la riqueza cultural que existe entre el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura desde el idioma materno, el cual, facilitará el aprendizaje de un segundo idioma. Entonces, la educación bilingüe intercultural debe responder a estas competencias y estándares que harán de los estudiantes personas bilingües y, por consiguiente, la riqueza cultural existente en el país no se perderá.

2.5 Los indicadores de logro correspondientes a las competencias relacionadas con lectura y escritura en L1 y L2

Monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües e interculturales, como cualquier otro contexto, es fundamental que se realice a través de la verificación de los indicadores que se establecen en Currículum Nacional Base del país de Guatemala, para saber si se está avanzado o necesita ser reforzado. A continuación, se muestra un cuadro comparativo entre los indicadores de logro de la lectoescritura tanto de L1 como de L2 del

grado segundo primaria. En él se observa que los indicadores son más marcados en L1 que en L2, por tal razón, iniciar el proceso de enseñanza de lectoescritura definitivamente debe ser desde L1, para luego aprender una L2.

Tabla No. 6

Cuadro comparativo de indicadores de segundo grado en L1 y L2

Principios para la adquisición de la lectoescritura	Indicadores para segundo grado de primaria Comunicación y Lenguaje L1	Indicadores para segundo grado de primaria Comunicación y Lenguaje L2
Conciencia fonológica	3.2. Utiliza sonidos onomatopéyicos para reforzar sus mensajes orales. 6.2. Utiliza el análisis fonético para reconocer palabras nuevas.	3.2. Identifica y pronuncia con claridad palabras con fonemas de L2.
Principio alfabético	5.1. Aplica los principios de la caligrafía al expresarse por escrito.	3. 1. Utiliza en la lectura patrones de entonación y ritmo propios de L 2.
Fluidez	4.2. Demuestra fluidez en su lectura oral. 4.3. Demuestra fluidez en lectura silenciosa.	
Vocabulario	4.4. Identifica palabras con diferentes significados demostrando comprensión de los conceptos que representan. 6.1. Utiliza el análisis de la estructura de las palabras para ampliar su vocabulario. 6.3. Utiliza el contexto para identificar los significados de palabras nuevas. 4. Utiliza eficientemente el vocabulario adquirido en la interacción con los y las demás.	
Comprensión lectora	4.5. Identifica los hechos y detalles o elementos importantes en lo que lee y sus implicaciones para anticipar los eventos en un texto determinado. 4.7. Lee para obtener información.	2.1. Identifica detalles importantes, secuencia de los eventos, sentimientos y emociones de los personajes en el material de lectura.

Fuente: elaboración propia.

2.6 Lectoescritura

Es el proceso en que el estudiante desarrolla habilidades para leer y escribir. Estos dos procesos están conectados. La lectura y la escritura son fundamentales en el aprendizaje de toda la vida. Los docentes deben desarrollar los componentes que permitan o faciliten su adquisición autónoma y, de preferencia, en ambientes bilingües interculturales competentes como la conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectora, vocabulario, comprensión lectora, producción escrita, etcétera, componentes que tanto para el idioma español, como para un idioma maya son base.

2.6.1 Conciencia fonológica

Según División of Research and Policy (2002), citado en USAID (2013a), “La conciencia fonológica es la comprensión que el niño o niña adquiere acerca de que las palabras habladas están compuestas de pequeños segmentos de sonidos y fonemas” (p.52). Asimismo, Linan-Thompson (2004), citada también en USAID (2013a), “Es la habilidad de escuchar, identificar y manipular sonidos en el lenguaje oral” (p.52).

Lo que implica que todo docente debe estar consciente que previo a iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales es muy importante desarrollar la conciencia fonológica en los estudiantes, como base para aprender a leer y escribir. Esta habilidad permitirá al estudiante comprender que la palabra hablada está compuesta por unidades mínimas de fonemas, que al unirse forman una palabra y, que a su vez, pueden ser trasladadas al lenguaje escrito.

“La conciencia fonológica es un componente universal de cualquier idioma alfabético, sea este español, k’iche’, inglés, o francés” (USAID, 2013a, p.52). Esto es la ruta más fácil para jugar con los sonidos y lograr que los estudiantes posteriormente identifiquen fonemas sin dificultad.

2.6.2 Principio alfabético

El principio alfabético es el proceso en el que los estudiantes logran relacionar el nombre de la letra con su respectivo sonido. Según afirma Linan-Thompson (2004), citada por USAID (2014), “es un enfoque de la enseñanza de la lectoescritura que enfatiza en la relación de letra y fonema, así como, la relación de sonidos con las reglas generales de ortografía” (p.60).

2.6.3 Fluidez

La fluidez lectora es otro elemento clave en el desarrollo de la lectoescritura, es la habilidad que tiene un buen lector al leer con precisión y elocuencia. Para Rasnik (2004), en Borrero (2008), citado en USAID (2013a) “La fluidez con que se lee es un puente entre la decodificación y la comprensión de lectura” (p.75). Es decir, para comprender un texto es muy importante tener fluidez lectora, una habilidad aplicable para una lectura en cualquier idioma del mundo incluyendo idiomas mayas como el idioma k'iche'. Un niño alcanza la fluidez lectora cuando lee con precisión adecuada (leer con entonación, ritmo y velocidad).

2.6.4 Vocabulario

El vocabulario implica enriquecer el léxico personal día a día, esto facilitará la comprensión de los textos al momento de leerlos. “Se ha demostrado que el vocabulario está relacionado con el aprendizaje en general y facilitar la comprensión de textos. En otras palabras, a mayor vocabulario (oral o escrito) mejor comprensión del texto (Jiménez y Cols, 2008)” (USAID, 2013a, p.81).

El aprendizaje del vocabulario en los estudiantes beneficia y profundiza sus saberes y conocimientos desde el lenguaje oral y escrito, así como el significado de cada palabra como su uso, lo que permite la comprensión de los textos.

2.6.5 Escritura

La escritura es una competencia elemental y fundamental para el desarrollo del ser humano. USAID (2013a) define la escritura con dos aspectos, el primero como el trazo de las letras que corresponde y los sonidos y, por otra parte, producir textos breves (primero oraciones y luego párrafos) los cuales son útiles para expresar sus ideas y sentimientos. Es decir, cada idea puede ser

transferida haciendo uso del lenguaje oral como del lenguaje escrito. Finalmente, la escritura es la concreción de las ideas mediante signos gráficos que se vuelven decodificables mediante la unión de fonemas.

2.7 Enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües e interculturales en Guatemala

Guatemala se caracteriza por ser un país, multiétnico, multilingüe y multicultural, por lo que, es importante responder a las necesidades educativas con pertinencia cultural.

Según Acuerdo Gubernativo 526-2003, art. 2

El Viceministro de Educación Bilingüe Intercultural, además de lo que la Constitución Política de la República de Guatemala y las leyes específicas prevén, desarrollará, básicamente, las funciones de: a) Velar por el desarrollo de las personas y de los pueblos indígenas. b) Establecer las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural. c) Impulsar enseñanza bilingüe, multicultural e intercultural. d) Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas, con base a su idioma y cultura propia. e) Contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural. f) Impulsar el estudio, conocimiento de las culturas e idiomas indígenas. g) Velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas. h) Promover la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros para fortalecer la comunicación mundial. i) Todas aquellas funciones técnicas que le sean asignadas por el Ministro de Educación.

Con base en este artículo y en otras leyes, es importante sensibilizar al gremio docente sobre la importancia de empezar el proceso de lectoescritura a partir del idioma materno de los educandos.

Cumpliendo, además, con una de las propuestas del Currículo Nacional Base -CNB- el cual pretende “el desarrollo de la educación multicultural y del enfoque intercultural para que todas y todos los guatemaltecos reconozcan y desarrollen la riqueza étnica, lingüística y cultural del país”

(Ministerio de Educación, 2005, p. 15). Es decir, que en Guatemala los centros educativos deben estar comprometidos en el cumplimiento de las políticas educativas actuales en beneficio de los estudiantes.

2.8 Perfil lingüístico de primer ciclo del nivel primario para la lectoescritura en L1 y L2

Determinar el perfil lingüístico de los estudiantes del primer ciclo de educación primaria es fundamental, a través de ello el docente puede empezar a planificar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

En Guatemala existe un instrumento para determinar este perfil en el nivel de educación preprimaria y primer grado de primaria, que también es útil en segundo y tercer grado. Según USAID (2013b), en la Guía de implementación del modelo de lectoescritura en contextos bilingües interculturales se establecen los siguientes procedimientos e instrumentos para obtenerlo:

- Entrevista a padres de familia o tutores encargados, que permite conocer el idioma materno que se hablan en la familia.
- Entrevista a estudiantes, que en un lapso de 5 a 10 minutos permite conocer cuál o cuáles son los idiomas que utiliza el estudiante para comunicarse en los contextos donde se desenvuelve.

Con el resultado obtenido se determina en qué idioma se aplicará la evaluación diagnóstica, que en este caso puede ser en un idioma maya o en idioma español. La evaluación diagnóstica tiene dos instrumentos, uno para idioma maya y otro para idioma español, para cada uno incluye las siguientes series:

- Interacción
- Expresión
- Interacción oral
- Vocabulario (precisión y producción)
- Sonidos específicos de gramática del idioma (género y número)

El instrumento en general tiene instrucciones escritas en idioma español para facilidad del docente. Luego de aplicar cada uno de los instrumentos y la evaluación diagnóstica, el docente puede verificar el nivel de bilingüismo de sus estudiantes, el cual es útil para saber en qué idioma debe iniciar el proceso de lectoescritura. Según USAID (2013b), en la Guía de implementación del modelo de lectoescritura en contextos bilingües interculturales, entre los niveles de bilingüismo se puede mencionar: bilingüe, bilingüe incipiente, monolingüe maya, monolingüe español. Cuando el docente ya tenga la información completa de sus estudiantes, sabrá en qué idioma debe iniciar la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

2.9 Tipos de bilingüismo

Según el instrumento Perfil Lingüístico, una persona puede ubicarse en cuatro categorías.

- Monolingüe maya: cuando el estudiante tiene dominio oral del idioma maya.
- Monolingüe español: cuando el estudiante solo tiene dominio oral del español.
- Bilingüe incipiente: cuando un estudiante tiene dominio oral de un idioma y está aprendiendo otro.
- Bilingüe: cuando el estudiante utiliza dos idiomas para comunicarse en diferentes contextos.

El bilingüismo en la enseñanza de la lectoescritura es clave no solo para el éxito escolar, si no también, para el desarrollo integral de la persona. La enseñanza de un segundo idioma debe empezar tan temprano como sea posible.

Sousa (2006), citado en Aprendizaje de la lectoescritura, explica

Contribuye al desarrollo mental, le da mayor flexibilidad al pensamiento, mejora su comprensión del idioma materno, contribuye a incrementar la habilidad para comunicarse con otras personas, ayuda a comprender y valorar a las personas de otras culturas, abre oportunidades de aprendizaje y de desarrollo en diferentes ámbitos (USAID, 2013a, p. 123).

2.10 Persona hablante monolingüe, bilingüe y multilingüe

2.10.1 Persona hablante monolingüe

Una persona monolingüe es aquella que escucha, habla, lee y escribe un solo idioma, es decir, hace uso únicamente de su idioma materno para comunicarse e interactuar en sociedad.

2.10.2 Persona hablante bilingüe

Es aquella que también hace uso de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, solo que en dos idiomas. Primero, en L1 que constituye su idioma materno y en L2, el cual constituye el aprendizaje de un segundo idioma.

2.10.3 Persona hablante multilingüe

Es aquella que tiene desarrolladas habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir en tres o más idiomas, entre ellos su idioma materno y dos o más idiomas aprendidos, los cuales pueden ser locales o extranjeros.

2.11 Enseñanza de la lectoescritura en un segundo idioma (k'iche'), según el nivel de bilingüismo

2.11.1 Metodología

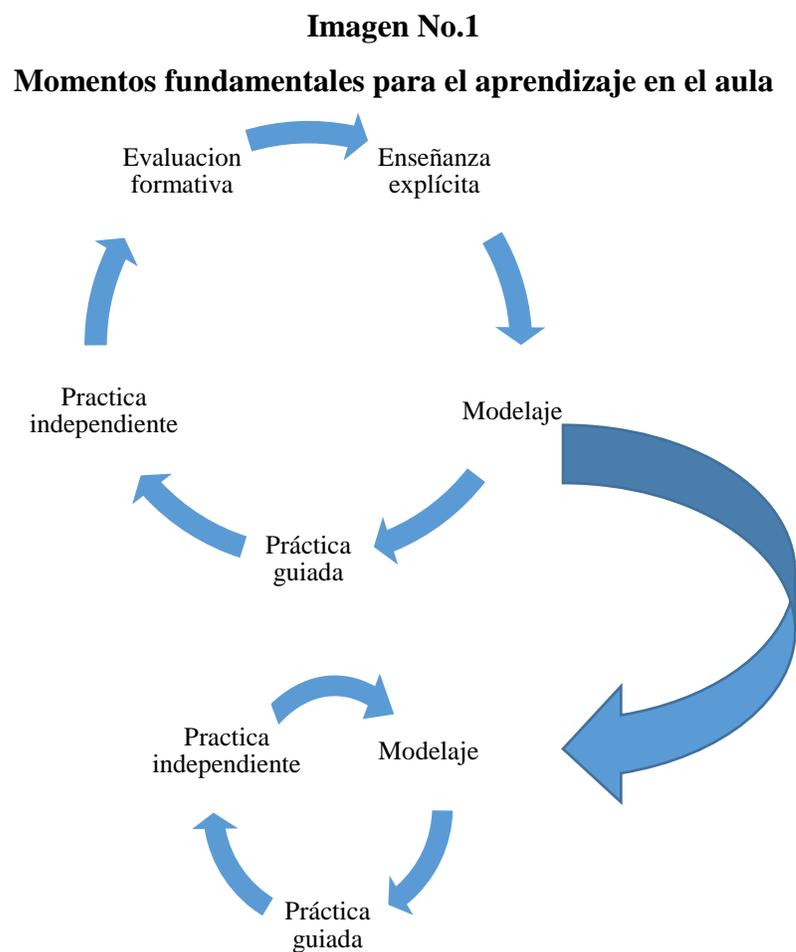
Para lograr que los estudiantes aprendan a leer y escribir a partir de su idioma materno, L1, y posteriormente trasladar estas competencias a un segundo idioma, L2. Es necesario que el docente utilice una metodología que facilite el proceso de transferencia de L1 a L2.

Según USAID (2013b), es necesaria la aplicación de una secuencia didáctica que atienda los siguientes momentos fundamentales:

1. Enseñanza explícita. El docente introduce una destreza o habilidad nueva, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Modelaje. El docente les dice a los estudiantes lo que espera que hagan y lo modela.

3. Práctica guiada. El docente practica con los estudiantes y les da retroalimentación
4. Práctica independiente. El docente promueve diferentes oportunidades para que los estudiantes practiquen.
5. Evaluación formativa. El docente monitorea, evalúa y da retroalimentación oportuna a cada estudiante de acuerdo a su nivel de avance en el aprendizaje de la lectoescritura (p.16).

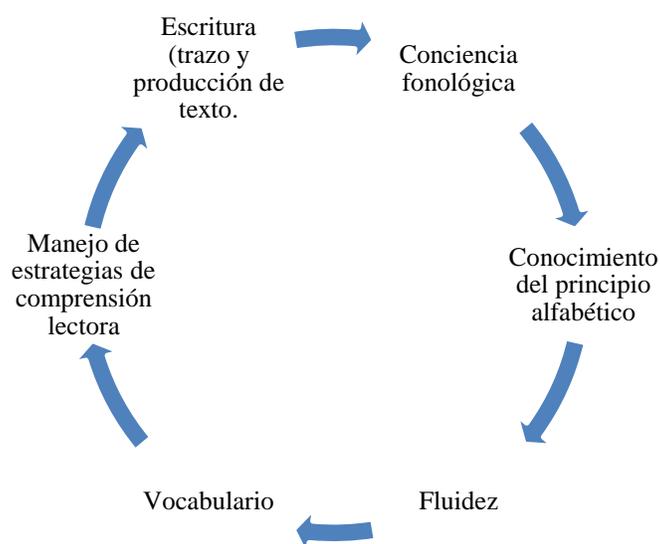
En una clase puede seguirse el siguiente ciclo, el cual deben ir reforzándose y haciendo énfasis en otras clases posteriormente.



Fuente: adaptación propia con base en presentación de Silvia Linan- Tompson (USAID, 2013b, p. 16).

Finalmente, se debe realizar un proceso de evaluación formativa que permita evidenciar el nivel de logro de competencias y estándares educativos con relación a la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales. Según USAID (2013a, p 51), es necesario centrar estos momentos en cada uno de los elementos de la lectoescritura inicial.

Imagen No.2
Elementos de la lectoescritura inicial



Fuente: elaboración propia.

Esto permitirá centrar el interés en el desarrollo de la lectoescritura inicial en contextos bilingües e interculturales permitiendo responder a las características socioculturales de los diferentes contextos educativos.

USAID (2013b) afirma:

Muchos de los niños guatemaltecos están inmersos en ambientes bilingües, multilingües o en una comunidad monolingüe donde se habla un idioma maya, garífuna, xinca o español, por lo cual es indispensable que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender más de un idioma, es decir, que tengan una educación bilingüe adecuada (p. 20).

En un aula es necesario tomar en cuenta el perfil lingüístico de los estudiantes, por ejemplo, en los grados de preprimaria y primer grado se debe trabajar el desarrollo del lenguaje oral a partir del idioma materno, mientras que a partir de segundo grado de primaria debe iniciarse con el proceso de transferencia de las habilidades de la lectoescritura escuchar, hablar, leer y escribir en un segundo idioma, como se establece en el modelo EBI.

USAID (2013b) expresa:

En el caso de estudiantes que tienen como lengua materna un idioma indígena, el español se trabaja desde preprimaria en forma oral y se continúa en primer grado. A finales de primer grado, se debe iniciar el proceso de transferencia de las competencias del aprendizaje de la lectoescritura desarrolladas en la lengua materna, al español; es decir, el estudiante no tiene que volver a aprender a leer en cada idioma nuevo (p.20).

2.12 Transferencia e interferencia de la L1 a la L2 en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura

Sanz Molinero (2014), indica:

Los niños que reciben una educación bilingüe están en capacidad de pasar información de un idioma al otro, ya sea para ganar vocabulario o para entender mejor el funcionamiento de la gramática. Los niños que aprenden dos o más idiomas en la infancia tienen una ventaja adicional en determinados empleos en especial aquellos con proyección internacional (p.12).

La transferencia es compartir habilidades de L1, idioma materno, a L2, como un nuevo idioma, donde se adquieren las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) afirma:

El hecho de que dos lenguas (L1 y L2 o L2 y L3) tengan estructuras similares, explica la presencia de la interferencia lingüística. Ahora bien, sus efectos en el aprendizaje pueden tener una connotación positiva, tal como lo había dicho Lado (1973, p.67): “aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera”. De esta forma, los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua), indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfémicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo (p. 725).

La transferencia es el aprendizaje de un idioma nuevo, haciendo uso de las habilidades y competencias adquiridas a partir del idioma materno de una persona. Por otra parte, la interferencia se da al encontrar y utilizar similitudes de palabras de L1 con L2. En la enseñanza de la lectoescritura se da cuando los estudiantes aprenden a leer y a escribir, por ejemplo, en español y su idioma materno es el k'iche', por tal razón, presentan dificultades al leer y escribir ese idioma porque no es su idioma materno.

Otro ejemplo de interferencia en la lectoescritura, puede ser la confusión o sustitución de fonemas entre idiomas, tal es el caso del idioma español al idioma k'iche', que tienen fonemas y grafemas comunes, como, fonemas propios de cada idioma. Ejemplo, en el idioma k'iche' no existe el fonema /f/ lo que hace que sus hablantes al momento de querer expresarse en español sustituyan este fonema por uno parecido al que sí existe en su idioma, como el fonema /p/. Entonces al querer decir profesor dicen “*propesor*” la interferencia fonémica sucede en la sustitución del fonema /f/ por el fonema /p/. Lo que hace que el lenguaje oral sea deficiente y por consecuencia también el lenguaje escrito será deficiente.

2.13 Transferencia positiva de algunos aspectos de L1 (k'iche') a L2 (español)

En el aprendizaje de la lectoescritura existen fonemas que se utilizan en L1 como en L2, al mismo tiempo grafías que únicamente se les debe de agregar un saltillo para hacer la diferencia de fonemas de cada una y poder utilizarlos donde corresponde a partir de lo que ya se conoce y sacarle provecho para tener una transferencia positiva. Esto significa que partir de los conocimientos previos del idioma del estudiante se adquiere un nuevo aprendizaje o conocimiento.

El concepto de transferencia lingüística surge con las investigaciones de Selinker (1966), que pretendía relacionar la adquisición y relación entre de L1 y L2. Posteriormente, se pretendió demostrar que existían otros factores implicados en la adquisición de L2. La transferencia lingüística es un fenómeno que debe tenerse en cuenta a la hora de entender el proceso de adquisición de un L2. La transferencia lingüística se entiende como un proceso. En este proceso la lengua materna juega un papel primordial como soporte cognitivo que sustenta el aprendizaje de otra lengua.

La transferencia en lectoescritura es un elemento esencial para lograr una educación bilingüe e intercultural, es base para adquirir nuevos conocimientos, favoreciendo la adquisición de una nueva lengua de manera autónoma e independiente. La transferencia enriquece no solo a la persona si no su aprendizaje, desarrollando las destrezas básicas para su comunicación en el contexto donde se desarrolla o convive.

2.14 Secuencia didáctica de aprendizaje

Para Jorge Antuña (2001), una secuencia didáctica se centra en favorecer aprendizajes exclusivamente referidos a cierta área del conocimiento. Es decir que, todas las actividades que el docente realice en el aula para llevar a cabo un proceso de aprendizaje deben seguir ciertos pasos o procedimientos para alcanzar un determinado fin. En este caso del proceso de decodificación de la lectura del idioma español al idioma k'iche'.

2.15 La decodificación en el idioma materno de los niños

La decodificación es un proceso que se adquiere después de las dos habilidades comunicativas: hablar y escuchar, de esta manera, es necesario que los estudiantes aprendan a desarrollar correctamente cada una de estas habilidades que servirán para que pueden decodificar en su idioma materno. Al respecto, SHARE (2013) indica: “Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse en cualquier situación posible de manera eficaz y eficiente” (p.6).

2.15.1 Escuchar

Es la percepción de comprender y discriminar los sonidos que existen al alrededor, dentro de esta habilidad, el escuchar, interfieren cuatro elementos para poder discriminar sonidos. A continuación, se explica cada una.

- Percepción auditiva: es discriminar e interpretar los sonidos de acuerdo con la experiencia misma de cada uno de los estudiantes.
- Conciencia auditiva: saber escuchar y distinguir sonidos.
- Memoria auditiva: es distinguir el sonido que se está reproduciendo, grabarlo para luego reproducirlo de manera adecuada.
- Discriminación auditiva: es discriminar una letra al final de una palabra y realizar rimas que lleven la misma letra.

2.15.2 Hablar

Es un proceso que se adquiere desde el nacimiento de los niños, con balbuceos y la imitación de los sonidos que los padres de familia transmiten cuando se comunican con cada uno ellos.

USAID (2017) indica:

Cuando se aprende a leer, se identifican los sonidos del idioma. También se sabe con qué letra o letras se presentan en esos sonidos. Además, se combinan las letras y los sonidos para formar palabras; esto permite leer. Cuando se practica lo suficiente, ya no se nota como se van

relacionando los sonidos y las letras, es decir se hace de forma automática. Cuando eso sucede se entiende mejor lo que se lee porque se dé mayor atención al significado de las palabras. Enseñanza de la comprensión lectora (p.21).

2.16 Codificación fonológica

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010) afirma:

La Codificación fonológica: son representaciones mentales de los sonidos de las palabras escritas y habladas y de las reglas implícitas que estipulan su orden y combinación. Para poder adquirir las palabras de una lengua, los niños han de ser capaces de discriminar y representar los fonemas de dicha lengua, en otras palabras, tienen que poder codificar fonológicamente la información (p.2).

Esto significa que después de una serie de metodologías y secuencias didácticas aplicadas al proceso de aprendizaje de la lectoescritura al estudiante se le facilitará automatizar los fonemas y grafemas del idioma que está aprendiendo.

2.17 Idioma k'iche'

Michael Richards expone en su libro Atlas Lingüístico de Guatemala (2003): “La comunidad lingüística K'iche' se halla situada en los departamentos de Quiché, Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, zona norte de Suchitepéquez y Retalhuleu. Está concentrada en el altiplano noroccidental de la República de Guatemala. Esta región posee varios climas, predominando el clima templado” (p.62). Lo que significa que en Totonicapán el idioma k'iche' es el idioma maya que a su vez se convierte en idioma materno de los hablantes nativos de este idioma.

2.18 Importancia del idioma k'iche'

El idioma materno de los estudiantes de las escuelas del municipio de San Bartolo Aguas Calientes es el k'iche', por ello que es importante darle prioridad al momento que los estudiantes ingresen al establecimiento educativo ya que esto rompe toda clase de barreras y obstáculos de aprendizaje de la lectoescritura, a partir del idioma materno de los estudiantes.

El Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural -EBI- se convierte en una respuesta a las aspiraciones y los derechos educativos, políticos, económicos y culturales de los pueblos del país. Particularmente, de los pueblos garífuna, maya y xinca, aplicable a ellos y de observancia general para todas las instituciones educativas del país.

“Al leer en español o en idiomas mayas, se activan más el área de Wernicke y el giro angular, debido a que estos son idiomas donde hay una relación entre el sonido y la letra, y esto favorece a la construcción de nuevas palabras (Dehaene, 2009)” (USAID, 2013a, p. 26).

Aprender a leer en el idioma materno le da al niño las herramientas necesarias para hacer relación entre lo que lee y sus propias experiencias para comprender, disfrutar y utilizar la información de la lectura.

USAID (2013b) afirma:

Si el niño aprende a leer en un idioma que no es el idioma materno, probablemente podrá descifrar signos pero no comprender lo que lee, ni disfrutar de la lectura; es probable que aprenda a leer con comprensión pero esto llevará un tiempo mucho más largo y tendrá mayores dificultades en el aprendizaje (p.9).

La importancia de un docente bilingüe es fundamental en el primer ciclo de educación primaria en Guatemala, esto permitirá a los niños y niñas mayor facilidad de poder hablar, leer y escribir. “El uso y desarrollo del idioma materno en el aula permite que las niñas y niños se expresen libremente

con confianza y seguridad en sí mismos, aprendan más fácilmente y valoren su cultura (DIGEBI)” (USAID, 2013a, p. 121).

2.19 Leer (comprensión escrita)

La lectura es la habilidad de poder decodificar la información plasmada por escrito haciendo la recepción correcta. Para poder adquirir la lectura son necesarios los elementos siguientes:

- Percepción visual: consiste en discriminar las letras que están en el papel asociando fonema y grafema.
- Direccionalidad (izquierda-derecha): “consiste en el movimiento progresivo de derecha a izquierda que realizan los ojos al leer. Indica que al momento de realizar esta actividad activamos nuestro ojo escáner que tiene la capacidad de poder leer con más precisión” (Dehaene, 2015, p. 28).
- Movilidad ocular: es la utilización de los dos ojos al mismo ritmo de la lectura.
- Percepción de formas: es observar cada una de las letras reuniendo cada una de ellas de forma que logren crear una palabra.
- Figura - fondo: es enfatizar una prioridad y centrarse realmente en la lectura sin ninguna dificultad.
- Memoria visual: consiste en recordar rostros e imágenes que se le presentan al niño y reconocerlos de manera autónoma sin ninguna dificultad.
- Vocabulario visual: es utilizar la memoria visual activando y reconociendo las palabras que se le presenten o imágenes.

2.20 Escritura (expresión escrita)

“(…) implica los procesos motrices de producir un texto como los procesos cognitivos necesarios para comunicarnos” (USAID, 2017, p.102). Para realizar este proceso es necesario haber reforzados las habilidades lingüísticas ya que de eso dependerá cómo los estudiantes escuchen, hablen y lean, así será la forma en que plasmen sus ideas y pensamientos de manera escrita.

2.21 Código escrito en español y en k'iche'

Letras es el nombre que reciben los signos gráficos que comúnmente se denominan grafías, “Por lo tanto, en rigor, solo puede considerarse letras los signos ortográficos simples (Ortografía de la lengua española, p. 61)” (USAID, 2013a, p.66). A continuación, se presentan las letras y sus respectivos nombres en español.

Tabla No. 7

Código escrito para el idioma español

a	b	c	d	e	f	g	h	i
a	be	ce	de	e	efe	ge	hache	i
j	k	l	m	n	ñ	o	p	q
jota	ka	ele	eme	ene	eñe	o	pe	cu
r	s	t	u	v	w	x	y	z
erre	ese	te	u	uve	doble uve	equis	ye	zeta

Fuente: Aprendizaje de la lectoescritura (USAID, p. 66).

Tabla No. 8

Código escrito para el idioma k'iche'

a	b'	ch	ch'	e	i	j	k	k'
l	m	n	o	p	q	q'	r	s
t	t'	tz	tz'	u	w	x	y	'

Fuente: elaboración propia

López (2014) afirma:

Academia de Lenguas Mayas de Guatemala -ALMG- menciona en su artículo 1, aprobar la utilización únicamente de las vocales cortas en la escritura del idioma maya k'iche', i, e, a, u, o. El artículo 2, menciona que se modifica el inciso p) del artículo 1°. del Acuerdo Gubernativo número 1046-87 del Presidente de la República, el cual queda de la manera

siguiente: “El alfabeto del idioma maya k’iche’, se compone de veintisiete (27) signos gráficos siguientes: a, b’, ch, ch’, e, i, j, k, k’, l, m, n, o, p, q, q’, r, s, t, t’, tz, tz’, u, w, x,y, ’ (saltillo)” (López, N. 2014. p.14).

2.22 Relación entre escritura en segundo idioma y el idioma materno

La relación que existe entre la escritura de un segundo idioma y el idioma materno, radica entre los fonemas y grafemas comunes entre ambos idiomas y entre los fonemas y grafemas propios o diferentes de un cada uno de ellos. Para mejorar comprensión, a continuación, se muestra la tabla No. 9 que hace referencia de lo mencionado entre el idioma k’iche’ y el idioma español.

Tabla No. 9

Letras propias y comunes del idioma k’iche’ y español

Letras propias del idioma k’iche’	Letras comunes entre el idioma k’iche’ y el español	Letras propias del idioma español
b’, ch’, k’, q’, t’, tz, tz’, ’	a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, , y	b, c, d, f, g, h, ñ, v, z.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3

Marco metodológico

3.1 Propósitos de la investigación

El propósito de esta Investigación - Acción fue identificar el efecto que tiene aplicar una secuencia didáctica que permita al docente el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para lograr la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche', en estudiantes de segundo primaria que aprendieron a leer y escribir en español, teniendo como idioma materno el idioma k'iche'.

3.2 Hipótesis de acción

Si el docente aplica una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético en idioma k'iche' en estudiantes de segundo grado, logrará la transferencia de la decodificación del español al k'iche'.

3.3 Preguntas de evaluación

3.3.1 Pregunta cuantitativa:

¿Cuánto mejoraron los estudiantes de segundo grado del grupo enfoque a diferencia del grupo comparación en la decodificación del idioma k'iche'?

3.3.2 Pregunta cualitativa:

¿Qué efectos tiene la aplicación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para la transferencia de la decodificación del español al k'iche', en estudiantes de segundo grado?

3.4 Descripción de la intervención

La intervención se enfocó en el aprendizaje de los fonemas y grafemas propios del idioma k'iche', utilizando una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético. Como los estudiantes ya sabían leer y escribir en idioma español, únicamente se repasaron los fonemas y grafemas comunes entre el idioma k'iche' y español.

Seguidamente se aplicó una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para el aprendizaje de los fonemas propios del idioma k'iche' que básicamente era lo que los estudiantes desconocían de este idioma (ver tabla 9, marco teórico). Esto con el propósito de transferir los conocimientos que los estudiantes ya habían adquirido del aprendizaje de la lectoescritura del idioma español, al idioma k'iche'.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica para la conciencia fonológica y principio alfabético, primeramente los docentes planificaron su clase tomando en cuenta los momentos claves de la lectoescritura en ambientes bilingües interculturales, referidos en la literatura del Modelo EBI basado en estándares de lectoescritura para preprimaria a tercer grado.

Posteriormente los docentes desarrollaron la propuesta de Borrero (2008) citado por USAID (2013a) el cual sugiere una secuencia de actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, como se describe a continuación.

- Iniciar con actividades que permitan llevar al niño paulatinamente a poner atención a las unidades mínimas de sonidos (fonemas) en este caso en el aprendizaje de los fonemas propios del idioma k'iche'.
- Tomar en cuenta que si un estudiante ha ejercitado la combinación y segmentación de sílabas, se le facilitará la segmentación y manipulación de fonemas. Ejercicios con palabras familiares del idioma k'iche'.
- Al realizar las actividades de conciencia fonológica; iniciar con actividades de combinación de fonemas, seguir con segmentación de fonemas y finalmente de manipulación, los

estudiantes ya lograban escribir palabras simples y comunes en idioma k'iche' utilizando fonemas comunes que ya conocían del idioma español y utilizando los fonemas y grafemas aprendidos del idioma k'iche'.

- Ejemplo, la palabra k'im que significa pajón, el fonema /k'/ es propio del idioma k'iche', mientras que el fonema /i/, /m/ son comunes entre el idioma español y k'iche', pero que era muy fácil de leer y escribir para los estudiantes pues a lo que ya sabían únicamente le estaba sumando un nuevo fonema y grafema para leer escribir en idioma k'iche'.
- Practicar la segmentación de oraciones en palabras simples y luego, dividir palabras compuestas en las dos que la forman. Para automatizar de mejor manera la lectoescritura de palabras, claro que esto no puede ocurrir sin realizar el procedimiento anterior. También vale la pena mencionar que para este último procedimiento se utilizaron palabras familiares para los estudiantes, del idioma k'iche'.

La secuencia para el aprendizaje del principio alfabético, extraída del libro Aprendizaje de la lectoescritura (USAID, 2014, p.61), es la siguiente.

- Cantar el alfabeto en idioma español y k'iche'
- Asociar los nombres de las letras. Fonemas y grafemas propios del idioma k'iche'.
- Asignar los sonidos a las letras en idioma k'iche'.
- Escribir las letras.
- Decodificar palabras. Palabras familiares en idioma k'iche'.
- Escribir palabras con letras introducidas. En este caso se introduce los fonemas y grafemas propios del idioma k'iche'.

Finalmente, se les sugirió a los docentes solicitar a los estudiantes que escriban palabras familiares del idioma k'iche' siguiendo la secuencia de los fonemas que escuchan, al finalizar, que las lean.

3.4.1 Modelo lógico de la intervención

A continuación se presenta tabla No. 10, que describe el modelo lógico de las actividades principales que se desarrollaron, como los resultados y el impacto que tuvo en cada una de ellas para la realización de este estudio.

Tabla No. 10

Modelo lógico de la intervención

No	Actividades	Resultados	Impacto de la intervención
1	Aplicación del perfil lingüístico	Determinar el idioma materno de los estudiantes	Identificar la importancia del idioma materno en el aprendizaje de la lectoescritura
2	Aplicación del EBC como pre test y postes del ciclo I y II de la I-A	Se recabó información cuantitativa para evidenciar el avance en la intervención	Evidenciar los cambios que se obtuvieron a partir de la intervención
3	Intervención Se aplicó una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para la transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'	Aprendizaje de los fonemas y grafemas propios del idioma k'iche'	Lograr la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche' en estudiantes de segundo primaria
4	Análisis de resultados ciclo I	Comparar los resultados entre escuelas enfoque y comparación	Analizar en nivel de avance según resultados y decidir realizar un segundo ciclo para pulir la práctica pedagógica
5	Realización del ciclo II con el mismo procedimiento del ciclo I, para profundizar la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético	Analizar la diferencia en promedio de la lectura de fonemas y grafemas, lectura de palabras familiares y palabras para decodificar, entre escuelas enfoque y comparación	Evidenciar el logro de la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche' en estudiantes de segundo primaria

Fuete: elaboración propia.

3.4.2 Justificación

Este proyecto se realizó en el marco de la lectoescritura inicial, en ambientes bilingües e interculturales, con base en el diagnóstico con Perfil Lingüístico y prueba EBC (Evaluación Basada en el Currículo) de lectoescritura. Se identificó que el idioma materno de los estudiantes es el k'iche', sin embargo, aprendieron a leer y escribir en español. Por lo anterior, era importante que el docente realizara un proceso de transferencia de la competencia de decodificar en el idioma materno, respondiendo a la pertinencia lingüística y cultural, como se establece en el Currículo Nacional Base, del Ministerio de Educación de Guatemala.

Esto permitió iniciar un ciclo de Investigación - Acción, que contribuyó en la práctica pedagógica del docente y a comprender que la intervención pedagógica es fundamental para lograr el éxito escolar. Para esta investigación se tomaron en cuenta datos de forma cuantitativa y cualitativa sobre el nivel de lectoescritura de los estudiantes y con base a ello hacer una propuesta de intervención que apoye el proceso de aprendizaje, a través de los docentes. Lo que implica que si el docente, ante una necesidad latente, interviene positivamente en su metodología, se facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir del idioma materno.

3.5 Plan de investigación

La intervención se realizó en las escuelas designadas como escuelas enfoque. En las escuelas seleccionadas como escuelas comparación, no se les aplicó la intervención, pues fueron la línea base, para comparar resultados y el efecto que tuvo la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético.

En esta Investigación - Acción se realizó el diagnóstico con base a la aplicación del Perfil Lingüístico y la Evaluación Basada en el Currículo -EBC-. Seguidamente se desarrollaron dos ciclos de intervención, el primero requirió de la aplicación de un pretest que permitió obtener información sobre la cantidad de palabras leídas, incorrectas y correctas de conciencia fonológica, principio alfabético, lectura de palabras familiares y palabras para decodificar; seguidamente se aplicó el postest para obtener los resultados después de la intervención y comparar el nivel de

avance en la transferencia de la decodificación del español al k'iche', tanto para las escuelas enfoque como las de comparación.

Con base en los resultados del postest del primer ciclo se realizó un segundo ciclo con la intención de refinar la práctica pedagógica de los docentes y profundizar el aprendizaje de la transferencia de la decodificación. Finalmente, con los resultados obtenidos se logró comparar el nivel de avance y diferencia de las escuelas enfoque y comparación con respecto a la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche'.

3.5.1 Instrumentos de evaluación

El instrumento de evaluación utilizado como pretest y postest del ciclo I y II fue la Evaluación Basada en el Currículo -EBC- que, según USAID (2013a), indica: “Es un método para evaluar sistemáticamente la adquisición de destrezas básicas de la lectura” (p.141). Este instrumento ha sido validado a través de varias aplicaciones en las aulas guatemaltecas, permitiendo conocer al docente el nivel de decodificación, fluidez y comprensión lectora de los estudiantes.

La EBC se compone de cuatro series que van desde el reconocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, listado de palabras familiares, listado de palabras para decodificación, lectura, hasta comprensión lectora. En este caso se utilizaron únicamente las cuatro primeras series con la intención de medir el nivel de decodificación de los estudiantes en idioma español como en idioma k'iche', en virtud de que esta evaluación se encuentra en versión k'iche' y español.

Existe una versión para el docente como una para el estudiante. Se entrega el que corresponde al estudiante, mientras que el docente observa su guía. El docente le brinda las indicaciones correspondientes al estudiante sobre la aplicación, debe leer las instrucciones y brindar un ejemplo para lograr que el estudiante comprenda lo que debe de hacer.

El docente debe calificar el total de palabras leídas, el total de palabras leídas correctamente y, finalmente, el total de palabras leídas incorrectamente, esto brindará información objetiva al docente sobre cuáles son las ventajas y las oportunidades de mejora de los estudiantes con relación a la progresión de su lectura y, con base en ello, tomar decisiones en beneficio del estudiante.

Para esta investigación la evaluación se aplicó a 10 de cada 25 estudiantes de cada aula, seleccionados de forma aleatoria, los cuales constituyeron la muestra de cada sección tanto de los establecimientos de comparación como los de enfoque, para medir el avance logrado en cada ciclo. Para interpretar los resultados, se tomó únicamente el indicador de correctas para las formas que se evaluaron entre ellas: principio alfabético, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares y palabras para decodificar.

3.6 Población participante

Este proyecto de Investigación - Acción se trabajó en el municipio de San Bartolo Aguas Calientes, del departamento de Totonicapán, en ocho establecimientos educativos, de los cuales cuatro fueron denominados como escuelas enfoque y otros cuatro como comparación. Se contó con la anuencia de ocho directores y ocho docentes para la ejecución de la intervención en las aulas. El criterio de selección para las escuelas de comparación fue la intervención de Organizaciones No Gubernamentales -ONG- como de USAID/Leer y Aprender.

Los criterios de selección para las escuelas enfoque fueron perfiles similares a las de comparación en número de estudiantes, idioma de la comunidad, contexto, pero que no tuvieran ninguna intervención de ONG ni de USAID, con el propósito de obtener muestras claras del nivel de avance de los estudiantes en el proceso de transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'.

3.6.1 Grupo enfoque

Representado por cuatro establecimientos educativos del municipio de San Bartolo Aguas Calientes, del sector oficial del nivel de educación primaria. Seleccionados con el perfil ya mencionado y codificados de la siguiente manera: EORM A1, EORM A2, EORM A3, EOUM A4. Los estudiantes para recabar la muestra fueron 10 por cada establecimiento educativo, seleccionados de forma aleatoria. Se les aplicó la evaluación Perfil Lingüístico para determinar su nivel de bilingüismo, obtenido como resultado que el idioma materno de estos estudiantes es el idioma k'iche' y su segundo idioma es el español.

3.6.2 Grupo comparación

Representado por cuatro establecimientos educativos del municipio de San Bartolo Aguas Calientes, del sector oficial nivel de educación primaria. Fueron codificados de la siguiente manera: EORM B1, EORM B2, EORM B3, EOUM B4. Se trabajó con estudiantes de segundo grado. Su idioma materno, según Perfil Lingüístico es el idioma k'iche', su segundo idioma también es el español. Al igual que el grupo enfoque, se tomaron en cuenta 10 estudiantes por cada establecimiento educativo, seleccionados de forma aleatoria. Estas escuelas cuentan con apoyo de Organizaciones No Gubernamentales, entre ellos el Proyecto USAID, Leer y Aprender para el proceso de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales.

3.7 Tabla metodológica

A continuación, se muestra la tabla metodológica, con una breve descripción de los pasos que se siguieron para la Investigación - Acción. Esta muestra la secuencia lógica que se desarrolló en cada fase de este estudio.

Tabla No. 11
Tabla metodológica

Pregunta de I-A			
¿Si el docente aplica una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético en idioma k'iche', logrará la transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo grado?			
Preguntas de evaluación	Información necesaria	Cómo obtener la información	Análisis
¿Cuánto mejoraron los estudiantes de segundo grado del grupo enfoque a diferencia del grupo comparación en la decodificación del idioma k'iche'? (cuantitativa)	Los resultados de la aplicación del EBC como pretest y posttest, muestran el avance de los estudiantes en la decodificación del idioma k'iche'. La aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo	Aplicación de la evaluación basada en el currículo. EBC Aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y	En la prueba EBC se debe analizar cada uno de los componentes que se evalúan: en el conocimiento de las letras y conocimiento del sonido de las letras, los estudiantes deben leer 100 letras, y con base a la cantidad de letras que el estudiante nombre en 1 minuto se evidencia el

Pregunta de I-A			
¿Si el docente aplica una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético en idioma k'iche', logrará la transferencia de la decodificación del español al k'iche' en estudiantes de segundo grado?			
Preguntas de evaluación	Información necesaria	Cómo obtener la información	Análisis
	de la conciencia fonológica y principio alfabético, permitió el proceso de transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'	principio alfabético.	<p>conocimiento y aprendizaje que tiene de las letras. Listado de palabras familiares, y listado de palabras para decodificación.</p> <p>Los estudiantes deben de leer 50 palabras, lo que indica que si un estudiante logra realizar la lectura de 50 palabras puede continuar en el siguiente proceso de la EBC.</p> <p>Según la cantidad de palabras que el estudiante logra leer se ubica en un nivel de legibilidad, como lo indica la prueba EBC.</p>
¿Qué efectos tiene la aplicación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético para la transferencia de la decodificación del español al k'iche'? (cualitativa)	Aplicación de la guía de observación en el aula, durante el acompañamiento pedagógico refleja el cambio de actitud del docente en la planificación de sus clases.	Observación en el aula, durante el acompañamiento pedagógico.	Aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético.

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de resultados se puede mencionar que la muestra obtenida de cada estudiante por cada establecimiento educativo se sumó y luego se promedió en 4 por cada indicador, que hace referencia a cada uno de los grupos de enfoque y comparación. Finalmente, se compararon los resultados en promedio tanto de las escuelas enfoque como de las escuelas comparación, en el nivel de avance de la decodificación tanto del idioma español como del idioma k'iche'. En la tabla No. 12 se hace referencia a la forma en que se analizaron y obtuvieron los resultados.

Tabla No. 12
Referencia de evaluación EBC

No.	Indicadores	Categorías que evalúa EBC (se tomaron únicamente 4)											
		Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	Los resultados que se muestren en estas filas, representan el promedio de las 4 escuelas del grupo enfoque												
2	Los resultados que se muestren en esta filas, representan el promedio de las escuelas comparación												
3	En este espacio se evidenciará la diferencia de promedio entre el grupo enfoque y el grupo comparación.												

Fuente: elaboración propia.

3.8 Alcances y límites

Para realizar esta investigación - acción se seleccionó una muestra de 10 estudiantes por cada establecimiento educativo del grupo enfoque, como del grupo comparación, de forma aleatoria, los cuales fueron una muestra representativa del grupo en general, por lo que se puede generalizar el desempeño de estos estudiantes en todos los estudiantes de segundo grado de los cuatro establecimientos como grupo enfoque y de los cuatro del grupo comparación.

La pregunta de evaluación cuantitativa, obtuvo respuesta objetiva mediante los resultados de pretest y posttest del ciclo I y II de la investigación-acción entre las escuelas enfoque y comparación, según la aplicación del -EBC- idioma k'iche'.

Esta Investigación - Acción puede replicarse en el grado de tercero primaria y tomar decisiones encaminadas para realizar un proceso de transferencia de la lectoescritura a partir del idioma materno a un segundo idioma, respondiendo de tal manera a las necesidades educativas de los estudiantes con pertinencia cultural y lingüística.

En cuanto a los límites, en esta investigación- acción se trabajó con estudiantes de segundo grado, que aprendieron a leer y escribir en español, teniendo como idioma materno el idioma k'iche', lo que hizo que el proceso de transferencia de la decodificación fue de L2 a L1, cuando la enseñanza de la lectoescritura debió haberse realizado de L1 a L2, para que el estudiante pudiera aprender con facilidad. Otra limitante también fue la diversidad de actividades que los docentes desarrollaron en las aulas, lo que ocasionó que no se invirtiera suficiente tiempo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales.

3.9 Consideraciones éticas

Los nombres de las escuelas fueron omitidos para efectos de anonimato de las mismas, por tal razón, a cada escuela se le nombró con un código. También se tuvo el consentimiento de la de la Dirección Departamental de Educación de Tonicapán, como del coordinador distrital del

municipio donde se ejecutó la investigación -acción. Asimismo se contó con el consentimiento informado de los docentes participantes de las escuelas enfoque como de comparación.

Capítulo 4

Análisis de resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del pretest y postest del ciclo I y II de la EBC aplicada en idioma español como en idioma k'iche', de ambos grupos: enfoque y comparación, con sus respectivas diferencias, que evidencia el nivel de logro de la transferencia de la decodificación del idioma español a k'iche', con estudiantes de segundo grado, después de la intervención.

4.1 Descripción de los resultados, primer ciclo, idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación

En el componente principio alfabético, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 39 grafemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que, las escuelas comparación 44. Con una diferencia de 5 puntos de promedio a favor de las escuelas comparación, se observa que los estudiantes de las escuelas comparación obtuvieron mejores resultados a diferencia de las escuelas enfoque. Asimismo, en el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 51 fonemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio de 55, con una diferencia de 4 puntos de promedio a favor de las escuelas comparación, una vez más se evidencian mejores resultados en las escuelas comparación.

En el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque leyeron 34 palabras correctas sobre 50, en tanto que las escuelas comparación leyeron 41, con una diferencia de 7 puntos de promedio a favor de las escuelas comparación, una vez más se observa que las escuelas comparación también respondieron mejor en este componente. Por otro lado, en el componente palabras para decodificación, las escuelas enfoque leyeron 30 palabras correctas sobre 50, mientras que las escuelas comparación alcanzaron a leer 36, la diferencia fue de 6 puntos en promedio a favor de las escuelas comparación. Lo que significa que en idioma español los estudiantes de las escuelas comparación decodificaron mejor que las escuelas de enfoque en este idioma.

Tabla No. 13

Descripción de los resultados, primer ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
	EBC												
1	Escuelas enfoque: A1, A2, A3, A4.	50	11	39	56	4	51	37	3	34	34	4	30
2	Escuelas comparación B1, B2, B3, B4.	56	12	44	60	5	55	45	4	41	39	3	36
	Diferencia	-6	-2	-5	-4	0	-4	-8	-1	-7	-5	1	-6

Fuente elaboración propia.

Ver anexo No. 2 y 3, en donde se hace referencia de los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

Cabe mencionar que el resultado obtenido no puede calificarse como satisfactorio o insatisfactorio, puesto que no se realizó un proceso de intervención en idioma español. Lo que sí se puede afirmar es que el conocimiento de los estudiantes en el proceso de decodificación en idioma español fue elemental para la transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'.

4.2 Descripción de resultados del pretest del primer ciclo, idioma k'iche' ambos grupos, enfoque y comparación

En el componente principio alfabético las escuelas enfoque leyeron un promedio general de 24 grafías leídas correctamente sobre 100, mientras que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 28, la diferencia en promedio fue de 4 puntos a favor del grupo comparación, esto quiere decir que en idioma k'iche' también las escuelas comparación obtuvieron mejores resultados que las escuelas enfoque.

Por otra parte, en el componente conciencia fonológica las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 40 fonemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 48, la diferencia en promedio fue de 8 puntos a favor del grupo comparación, es decir, que el desarrollo de la conciencia fonológica es mejor en las escuelas comparación que las escuelas enfoque.

Mientras que en lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 16 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 29; la diferencia en promedio fue de 13 puntos a favor de las escuelas comparación, lo que indica que los estudiantes de las escuelas comparación leen mejor el idioma k'iche' que los estudiantes de las escuelas enfoque.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 19 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 27, la diferencia fue de 8 puntos a favor de las escuelas comparación. Según el análisis de resultados, el grupo comparación obtuvo mejores promedios a diferencia del grupo enfoque, lo que implica que es importante realizar un proceso de intervención que permita al grupo enfoque mejorar la decodificación del idioma k'iche'. A continuación, se muestra la tabla No. 14 que hace referencia de lo descrito anteriormente.

Tabla No. 14

Descripción de resultados del pretest del primer ciclo, idioma k'iche' ambos grupos, enfoque y comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	EBC												
1	Escuelas enfoque	37	13	24	48	8	40	26	10	16	26	7	19
2	Escuelas comparación	46	18	28	55	7	48	40	11	29	34	7	27
	Diferencia	-9	-5	-4	-7	1	-8	-14	-1	-13	-8	0	-8

Fuente: elaboración propia

Ver anexo No. 4 y 5, en donde se hace referencia de los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

4.3 Descripción de resultados, postest, primer ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación

En la aplicación del postest del primer ciclo, en idioma español, en el componente principio alfabético, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 53 grafemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 52, la diferencia en promedio fue de 1 punto a favor de las escuelas enfoque, lo que significa que este grupo mejoró sus resultados a diferencia del grupo comparación y de los resultados del pretest del primer ciclo.

En el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 57 fonemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 51, obteniendo una diferencia en promedio de 6 puntos a favor de las escuelas enfoque, esto implica que, las condiciones de lectura de las escuelas enfoque han mejoraron a comparación de los resultados obtenidos en el pretest.

Por otra parte, en el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 44 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 39, obteniendo una diferencia en promedio de 5 puntos a favor de las escuelas enfoque. Como se evidencia en los resultados, las escuelas enfoque han mejorado también en este componente a diferencia del pretest.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 37 palabras leídas correctamente sobre 50, mientras que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 35, logrando una diferencia en promedio de 2 puntos a favor de las escuelas comparación. Los que significa que, en el postest del primer ciclo, las escuelas enfoque mejoraron sus resultados en los cuatros componentes que se tomaron en la aplicación de la EBC.

Tabla No. 15

Descripción de resultados, postest, primer ciclo idioma español, ambos grupos enfoque y comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	Escuelas enfoque	61	8	53	62	5	57	46	2	44	40	3	37
2	Escuelas comparación	57	5	52	54	3	51	43	4	39	37	2	35
	Diferencia	4	3	1	8	2	6	3	2	5	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

Ver anexo No. 6 y 7, en donde se hace referencia a los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

4.4 Análisis de resultados, postest del primer ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque, comparación

Los resultados obtenidos del postest del primer ciclo en idioma k'iche' en el componente principio alfabético, muestran que las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 45 grafemas leídos correctamente, sobre 100. Las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 25, con una diferencia en promedio de 20 puntos a favor de las escuelas enfoque, este resultado demuestra como la intervención logró que las escuelas enfoque superaran en promedio a las escuelas comparación, a diferencia del pretest del primer ciclo.

En el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 57 fonemas leídos correctamente sobre 100, las escuelas comparación 36, con una diferencia en promedio de 21 puntos a favor de las escuelas enfoque. Las escuelas enfoque mejoraron considerablemente en el aprendizaje de los fonemas propios del idioma k'iche'.

Por otra parte, en el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 27 palabras leídas correctamente sobre 100, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 26 palabras leídas correctamente, dando como resultado una diferencia en promedio de 1 punto a favor de escuelas enfoque, en este componente es poca la diferencia que se evidencia entre ambos grupos, lo que permite analizar que es importante realizar un segundo ciclo para refinar la intervención y lograr mejorar estos resultados.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 26 palabras leídas correctamente, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 22, obteniendo una diferencia en promedio de 4 puntos a favor de las escuelas enfoque. Las escuelas enfoque mejoraron significativamente después de la intervención, lo que implica que efectivamente aplicar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético, contribuye a la transferencia de la codificación del idioma español al idioma k'iche' y que efectivamente los estudiantes van mejorando, en su decodificación.

Tabla No. 16

Descripción de resultados, postest primer ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque, comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	Escuelas enfoque	58	13	45	64	7	57	36	9	27	33	7	26
2	Escuelas comparación	36	11	25	40	4	36	33	7	26	27	5	22
	Diferencia	22	2	20	24	3	21	3	2	1	6	2	4

Fuente: elaboración propia

Ver anexo No. 8 y 9, en donde se hace referencia de los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

4.5 Análisis de resultados del segundo, ciclo idioma español, ambos grupos, enfoque y comparación

Para el pretest del segundo ciclo, idioma español y k'iche', se tomó como base los resultados del posttest del primer ciclo de la aplicación de la EBC en idioma español y k'iche' como línea base. Por tal razón, se procede analizar los resultados del posttest del segundo ciclo idioma español, obteniendo los siguientes resultados: en el componente principio alfabético, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 68 grafemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que las escuelas comparación, obtuvieron un promedio general de 66, la diferencia en promedio fue de 2 puntos a favor de las escuelas enfoque, lo que significa que en este segundo ciclo, mejoraron resultados a diferencia de las escuelas comparación.

En el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 63 fonemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 52; la diferencia en promedio fue de 11 puntos a favor de las escuelas enfoque. Los resultados demostraron que en este segundo ciclo las escuelas enfoque también mejoraron en el desarrollo de conciencia fonológica en idioma español.

Por otro lado, en el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 43 palabras leídas correctamente sobre 50, mientras que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 40, la diferencia en promedio fue de 3 puntos a favor de las escuelas enfoque, lo que puede ser un resultado significativo para estas a comparación de pretest del primer ciclo.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 42 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 36. La diferencia en promedio fue de 6 puntos a favor de las escuelas enfoque, lo que representa que la aplicación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético también tuvo efectos positivos en el aprendizaje del idioma español.

Tabla No. 17

Descripción de resultados, postest, segundo ciclo, idioma español, ambos grupos enfoque y comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	EBC												
1	Escuelas enfoque	71	3	68	66	3	63	45	2	43	44	2	42
2	Escuelas comparación	70	4	66	54	2	52	43	3	40	39	3	36
	Diferencia	1	1	2	12	1	11	2	1	3	5	1	6

Fuente: elaboración propia.

Ver anexo No. 10 y 11, en donde se hace referencia de los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

4.6 Descripción de resultados posttest, segundo ciclo, idioma k'iche', ambos grupos enfoque y comparación

Según resultados obtenidos en el componente principio alfabético, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio de 50 grafemas leídos correctamente sobre 100, mientras que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 37, la diferencia fue de 13 puntos a favor de las escuelas enfoque, que es una diferencia significativa en el aprendizaje de los grafemas del idioma k'iche'.

En el componente conciencia fonológica, el promedio general para las escuelas enfoque fue de 61 fonemas leídos correctamente sobre 100, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 45, la diferencia fue de 16 puntos a favor de las escuelas enfoque. Los resultados muestran un efecto positivo en la aplicación de la secuencia didáctica para el aprendizaje de los fonemas propios del idioma k'iche'.

En el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general de 41 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 32, la diferencia fue de 9 puntos a favor de las escuelas enfoque. Como es evidente, el aprendizaje de fonemas y grafemas del idioma k'iche' permite la decodificación de palabras familiares logrando la transferencia de la misma del idioma español al idioma k'iche'.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio de 35 palabras leídas correctamente sobre 50, en tanto que las escuelas comparación obtuvieron un promedio general de 30, la diferencia fue de 5 puntos a favor de las escuelas enfoque. Esto evidencia claramente que los estudiantes de segundo grado del grupo enfoque a diferencia del grupo comparación superaron en promedio por medio de la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético logrando la transferencia de la decodificación del idioma española al idioma k'iche'.

Tabla No. 18

Descripción de resultados postest, segundo ciclo, idioma k'iche', ambos grupos, enfoque y comparación

	Totales	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	EBC												
	Escuelas enfoque	59	9	50	65	4	61	44	3	41	39	4	35
2	Escuelas comparación	44	7	37	48	3	45	35	3	32	34	4	30
	Diferencia	15	2	13	17	1	16	9	0	9	5	0	5

Fuente: elaboración propia.

Ver anexo No. 12 y 13, en donde se hace referencia de los resultados obtenidos por cada escuela, los cuales fueron promediados de forma general en esta tabla.

4.7 Comparación entre pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II idioma español

A continuación, se muestra de forma resumida la diferencia entre cada grupo, enfoque y comparación, en idioma español. Los resultados muestran claramente que en el componente principio alfabético las escuelas enfoque comenzaron con un promedio general de 39, grafemas leídos correctamente, mientras que en el postest del segundo ciclo finalizaron obteniendo un promedio general de 68, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 29 puntos.

Las escuelas comparación iniciaron con un promedio general de 44 grafemas leídos correctamente y en el segundo ciclo finalizaron con un promedio general de 66, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 22 puntos. Esto significa que la diferencia entre promedios finales entre ambos grupos fue únicamente de 2 puntos a favor de las escuelas enfoque; tomando en cuenta que lo significativo de estos resultados fue el nivel de aprendizaje entre ambos grupos.

En el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 51 fonemas leídos correctamente, mientras que, en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 63, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 12 puntos. Las escuelas comparación iniciaron con un promedio general inicial de 55 fonemas leídos correctamente y en el postest del segundo ciclo finalizaron con un promedio general de 52, lo que mostró que no tuvieron progreso y que el nivel de logro fue de -2, quizá este resultado se deba a que en este grupo no se realizó ninguna intervención. Vale la pena mencionar que la diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 11 puntos a favor de las escuelas enfoque.

En el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 34 palabras leídas correctamente, en el postes del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 43, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 10 puntos. Las escuelas comparación iniciaron con un promedio general de 41 palabras leídas correctamente y en el postest del segundo ciclo finalizaron con un promedio general de 40, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de -1 punto. La diferencia entre promedios finales de ambos

grupos fue de 3 puntos, a favor de las escuelas enfoque. Esto muestra claramente que las escuelas enfoque fueron mejorando en su decodificación a diferencia del grupo comparación que mantuvo su promedio inicial.

Finalmente, en el componente de palabras para decodificación las escuelas enfoque obtuvieron un promedio inicial de 30 palabras leídas correctamente, mientras que, en el posttest del segundo ciclo finalizaron obteniendo un promedio general de 42, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 12 puntos.

Las escuelas comparación iniciaron con un promedio general de 36 palabras leídas correctamente y en el posttest del segundo ciclo finalizaron con un promedio general de 36, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 0 puntos. La diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 6 puntos, a favor de las escuelas enfoque. Lo que muestra que las escuelas enfoque mejoraron su decodificación en idioma español, a diferencia del grupo comparación que mantuvo su promedio inicial.

Para una mejor comprensión, se muestra la tabla No. 19, que contiene la información ya descrita. Los resultados descritos se compararon sobre cómo inició y cómo finalizó cada grupo.

Tabla No. 19

Comparación de resultados entre pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II, idioma español

	Resultados	Principio alfabético Lectura de 100 grafemas			Conciencia fonológica Lectura de 100 fonemas			Lectura palabras familiares Lectura de 50 palabras			Palabras para decodificación Lectura de 50 palabras			
		Escuelas	Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia
1	Ciclo I Pretest		39	44	5	51	55	4	34	41	7	30	36	-6
2	Ciclo I Postest		52	52	0	57	51	6	44	40	4	37	34	3
3	Ciclo II Pretest		52	52	0	57	51	6	44	40	4	37	34	3
4	Ciclo II Postest		68	66	2	63	52	11	43	40	3	42	36	6

Fuente elaboración propia.

4.8 Comparación entre pretest y postest de ambos grupos, enfoque y comparación, ciclo I y II idioma k'iche'

A continuación, se muestra de forma resumida la diferencia entre cada grupo, enfoque y comparación, sobre los resultados evaluados en idioma k'iche'. En el componente principio alfabético, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 24 grafemas leídos correctamente, mientras que, en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 50, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclo fue de 26 puntos.

Las escuelas comparación obtuvieron un promedio general inicial de 28 grafemas leídos correctamente y en el segundo ciclo finalizaron con un promedio general final de 37, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 9 puntos en promedio. La diferencia en promedios finales entre ambos grupos fue de 13 puntos, a favor de las escuelas enfoque. Esto implica que el desarrollo de un secuencia didáctica para el desarrollo del principio alfabético favorece el aprendizaje de los grafemas propios del idioma k'iche', el cual es fundamental para realizar un proceso de transferencia.

En el componente conciencia fonológica, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 40 fonemas leídos correctamente, mientras que, en el postest del segundo ciclo finalizaron obteniendo un promedio general final de 61, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 21 puntos en promedio.

Las escuelas comparación obtuvieron un promedio general inicial de 48 fonemas leídos correctamente y en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 45, lo que mostró que no tuvieron progreso y que el nivel de logro fue de -2, este resultado se debe a que en este grupo no se realizó ninguna intervención. Vale la pena mencionar que la diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 16 puntos a favor de las escuelas enfoque, lo que refleja que efectivamente la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica logró que los estudiantes mejoren la identificación y pronunciación de fonemas del idioma k'iche'.

En el componente lectura de palabras familiares, las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 16 palabras leídas correctamente, mientras que, en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 41, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 25 puntos. Por otra parte, las escuelas comparación obtuvieron un promedio general inicial de 29 palabras leídas correctamente, obteniendo mejores resultados que las escuelas enfoque, sin embargo, en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 32, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 3 puntos.

Lo anterior muestra que la diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 9 puntos, a favor de las escuelas enfoque, esto evidencia claramente que estas mejoraron considerablemente en su decodificación, a diferencia del grupo comparación, esto se debe a la intervención que recibieron por medio de la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de conciencia fonológica y principio alfabético, elementos claves de la lectoescritura para lograr la transferencia de un idioma a otro, como en este caso del idioma español al k'iche'.

Finalmente, en el componente palabras para decodificación las escuelas enfoque obtuvieron un promedio general inicial de 19 palabras leídas correctamente, mientras que, en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 35, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 16 puntos. En tanto que, las escuelas comparación iniciaron con un promedio general inicial de 27 palabras leídas correctamente y en el postest del segundo ciclo obtuvieron un promedio general final de 30, el nivel de logro de aprendizaje entre ambos ciclos fue de 3 puntos.

La diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 5 puntos a favor de las escuelas enfoque. Esto muestra que las escuelas enfoque mejoraron en la lectura de palabras para decodificación, lo que se les dificultó al inicio, pues para leer este componente es muy importante fortalecer el desarrollo del principio alfabético, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, logrando de tal manera la transferencia de la decodificación del idioma español al k'iche'.

Tabla No. 20

Comparación entre pretest y postest de ambos grupos, el de enfoque y comparación, ciclo I y II idioma k'iche'

	Resultados	Principio Alfabético/ 100			Conciencia fonológica / 100			Lectura de palabras familiares / 100			Palabras para decodificación / 100		
		Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia	Enfoque	Comparación	Diferencia
1	Ciclo I Pretest	24	28	-4	40	48	-8	16	29	-13	19	27	-8
2	Ciclo I Postest	45	25	20	57	36	21	27	26	1	26	22	4
3	Ciclo II Pretest	45	25	20	57	36	21	27	26	1	26	22	4
4	Ciclo II Postest	50	37	13	61	45	16	41	32	9	35	30	5

Fuente elaboración propia.

En el segundo ciclo las escuelas enfoque obtuvieron mejores resultados que en el primer ciclo, lo que implica que superaron en promedio a las escuelas, en comparación con principio alfabético, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, palabras para decodificar. La grafica también es resultado de las implicaciones positivas que se obtienen, si un docente aplica una secuencia didáctica en el desarrollo de la lectoescritura, especialmente si es en ambiente bilingüe e intercultural.

Reflexiones

A pesar que la aplicación de la EBC en idioma español, tanto en el ciclo I como en el II, se realizó únicamente para tener referencia objetiva del nivel de decodificación de los estudiantes en este idioma, los resultados fueron variando positivamente en ambos grupos, inclusive en el segundo ciclo con mejoras en el grupo enfoque, a consecuencia de la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético en idioma k'iche', lo que muestra claramente que si el docente aplica una secuencia didáctica facilita el aprendizaje de los estudiantes en las diversas áreas del currículo.

La aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético contribuyó al aprendizaje de los fonemas propios del idioma k'iche'; permitió automatizar los fonemas y grafemas de forma fácil, para el proceso de decodificación. Esto se hizo evidente cuando las escuelas intervención fueron mejorando en promedios conforme se desarrollaba la intervención, no así, el caso de las escuelas comparación que, en algunos casos, obtuvieron los mismos resultados en ambos ciclos, y en otras que, en lugar de progresar bajaron algún número en promedio.

Esto significa que, si en las aulas los docentes realizaran intervenciones pedagógicas ante los diversos problemas de aprendizaje que se presentan, mejorarían su práctica diaria brindándoles a los estudiantes herramientas pedagógicas que respondan a la calidad educativa.

La planificación de los aprendizajes desde el idioma k'iche, también es un tema importante que todo docente debe tener presente para contribuir en al aprendizaje de la lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales evitando de tal manera la improvisación de los aprendizajes.

Conclusiones

Según el análisis de resultados en el pretest del primer ciclo en idioma k'iche', el grupo comparación obtuvo mejores resultados a diferencia del grupo enfoque. Es posible que esto se deba, en alguna medida, a las intervenciones que se reciben de las ONG que apoyan el proceso de lectoescritura en ambientes bilingües e interculturales.

Las escuelas enfoque mejoraron significativamente hasta después de la intervención, lo que implica que efectivamente aplicar una secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético, contribuye a la transferencia de la codificación del idioma español al idioma k'iche' ya que efectivamente los estudiantes van mejorando, en su lectura.

Según análisis de resultados del postest del segundo ciclo, la diferencia entre promedios finales de ambos grupos fue de 9 puntos a favor de las escuelas enfoque, esto evidencia claramente que mejoraron considerablemente en su decodificación, a diferencia del grupo comparación, esto se debe a la intervención que recibieron por medio de la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de conciencia fonológica y principio alfabético, elementos claves de la lectoescritura para lograr la transferencia de un idioma a otro, como en este caso del idioma español al k'iche'.

La aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la conciencia fonológica y principio alfabético, permitió lograr la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche'.

Los resultados obtenidos muestran las implicaciones positivas que se obtienen si un docente aplica una secuencia didáctica en el desarrollo de la lectoescritura, especialmente si es en ambiente bilingüe e intercultural.

Recomendaciones

Que la escuela considere la enseñanza de los fonemas y grafemas propios de cada idioma, en este caso del idioma español y k'iche', para alcanzar las habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir y lograr un bilingüismo proficiente en lectoescritura.

Para fortalecer la lectura bilingüe, es importante que los docentes planifiquen con base en secuencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de L1 y facilitar el aprendizaje de L2, como para lograr la transferencia de la decodificación del idioma español al idioma k'iche' y viceversa, según sea el caso.

Conocer el idioma materno de los estudiantes a través de instrumentos como Perfil Lingüístico es importante para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, de tal manera que se facilite la transferencia de la decodificación de un idioma a otro.

Que los docentes apliquen estrategias, como la secuencia didáctica que se trabajó para este proyecto, para favorecer la transferencia de la decodificación del español al k'iche'

Referencias

- Antuña, J. (2001). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). *Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 721 - 737.
- Diario de Centroamérica (16 de septiembre de 2003). Acuerdo Gubernativo No. 526-2003. Guatemala: Diario de Centroamérica.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Siglo XXI.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). *La lectoescritura: Objetivos principales, Definición, Sistemas representacionales en la identificación de las palabras y los Métodos de lectura*. *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-6.
- López, N. (2014). *Métodos para la enseñanza de la lectoescritura en idioma materno k'iche' en primer grado primario de escuelas bilingües del municipio de Chiché, Quiché*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (2009). *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Gestión de Calidad Educativa. (2005). *Currículo Nacional Base*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Guatemala: Serviprensa, S.A.

Sanz Molinero, E. (2014). *El enfoque por tareas en el aula bilingüe: Propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa*. (Tesis de grado), Universidad de Valladolid. España.

SHARE. (2013). *Manual de metodologías y actividades para la enseñanza de lectoescritura en primero primaria*. Guatemala: SHARE de Guatemala.

USAID /Ministerio de Educación. (2007). *Estándares educativos para Guatemala. Programa Estándares e investigación Educativa*. Guatemala: s/e.

USAID, R. E. A. (2013a). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/ Reforma Educativa en el aula.

USAID/Ministerio de Educación. (2013b). *Modelo Nacional, basado en estándares, para educación bilingüe intercultural enfocado en lectoescritura para preprimaria hasta tercero primaria*. Guatemala: MINEDUC GUATEMALA.

USAID/ Ministerio de Educación. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora Xnaq'tzb'il tu'n tel tniky' ti'j u'jb'il (mam)*. Libro para docentes del Nivel Primario. Guatemala: s/e

Anexos

Anexo 1

Guía de observación en el aula



Guía de observación en el aula

AP-3

Instrucciones:

Este instrumento está diseñado para guiar el registro de los elementos importantes en las observaciones de la acción docente y que podrá ayudarle a proponer metas de crecimiento profesional. Encontrará declaraciones y varias opciones para cada declaración.

Marque todas aquellas opciones que describe todo lo que usted observó en el aula.

Nombre del docente: _____ Grado: _____ Sección: _____
 Nombre del centro educativo: _____
 Código del centro educativo: _____ Fecha: _____
 Nombre del acompañante: _____

Importante: Seleccione una o dos preguntas relevantes de cada sección. En ningún caso utilice todas las preguntas. Este formato no fue diseñado para utilizar todas las preguntas, sino para tener una lista de posibles preguntas y seleccionar las más relevantes de acuerdo con cada situación.

Pregunte y anote los aspectos relevantes:

		3	2	1
I Buenas practicas (BBI)				
1	Prácticas del docente en contextos bilingües interculturales			
	a Cuando el docente imparte su lección, ¿utiliza el idioma materno del estudiante (L1) la mayor parte del tiempo?			
	b Cuando habla en el L-1, ¿utiliza oraciones completas en ese idioma (en lugar de mezclar idiomas)?			
	c Cuando es pertinente, ¿introduce términos en la L2?			
	d Cuando introduce términos y conceptos en L2, ¿los repite en varias ocasiones?			
	e ¿Usa lenguaje corporal, gestos o dibujos que los estudiantes comprendan mejor los términos?			
	f ¿Tiene horarios definidos para trabajar L1 y L2 durante la semana?			
	g ¿Aplica una metodología de transferencia lingüística de L1 a L2 (basado en el conocimiento lingüístico de los estudiantes)?			
	h ¿Se evidencia en el aula el uso de la escritura en el idioma L1 y L2?			
	i ¿Se evidencia la vivencia de valores?			
	j ¿Se promueve la cultura de paz, formación ciudadana?			
2	Desarrolla el lenguaje académico (lenguaje preciso y no coloquial utilizado para comunicar conceptos en el contexto académico)			
	El docente:			
	a ¿Enseña vocabulario nuevo sistemáticamente?			
	b ¿Gradualmente utiliza vocabulario y oraciones menos coloquiales (de uso diario) y más académicas (en las que se comunican conceptos del área curricular que se trabaja)?			
	c ¿Asigna tareas precisas para que los estudiantes utilicen el lenguaje académico?			
	d ¿Crea oportunidades para que los estudiantes utilicen el lenguaje académico de manera libre y creativa?			
	e ¿Realiza actividades en las cuales los estudiantes utilizan formatos conversacionales de acuerdo con la cultura de los estudiantes (por el ejemplo, modelar una conversación en una oficina para que luego los estudiantes hagan una actuación de una conversación similar con sus compañeros)?			

3 Incorporación de la lectura

En el aula y en la lección puede observarse que el docente:

- a) ¿Trae al aula elementos de la cultura local (por ejemplo: costumbres, gastronomía, arte, vestimenta, historias que cuentan los abuelos, entre otros)?
- b) ¿Utiliza los elementos de la comunicación oral para la construcción de conocimientos?
- c) ¿La planificación de los docentes corresponde al currículo por pueblo o nivel local?
- d) ¿El docente promueve el uso de los conocimientos ancestrales de las diferentes culturas?
- e) ¿El docente promueve el uso de la Matemática Maya?
- f) ¿Se evidencia el uso del calendario Maya?
- g) ¿Los docentes promueven el cuidado y respeto de la naturaleza?

3	2	1

4 Enseñanza eficaz

Las lecciones del docente están organizadas de tal forma que incluyen:

- a) ¿Presentación de los propósitos de la lección, de tal manera que los estudiantes puedan decir con claridad lo que se espera que ellos aprendan?
- b) ¿Uso del lenguaje claro para explicar temas, asignar tareas, dar retroalimentación, entre otros (se puede identificar con precisión si la lección se desarrolla en L1 o en la L2)?
- c) ¿Utiliza el Modelo 5E1 (enseñanza dentro del contexto y de la cultura de los estudiantes)?
- d) ¿Enseñanza explícita (introduce un conocimiento o destreza nueva, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y lo vincula con los nuevos aprendizajes y con el contexto)?
- e) ¿Modelaje (demuestra a los estudiantes lo que se espera que ellos puedan hacer al final de la lección)?
- f) ¿Práctica guiada (va guiando a los estudiantes cuando practican lo que les explicó o demostró, hasta que los estudiantes lo puedan hacer de manera independiente)?
- g) ¿Práctica independiente (da tiempo a los estudiantes para que practiquen por su cuenta y les provee retroalimentación)?
- h) ¿Evaluación formativa (da retroalimentación oportuna y positiva del trabajo de los estudiantes)?
- i) ¿Apoyo constructivo (ayuda al estudiante, de tal manera que se aprenda de sus errores y se siente motivado a seguir aprendiendo)?
- j) ¿Educación inclusiva (aplica metodologías diferenciadas para atender los casos de Necesidades Educativas Especiales, se evidencia del trabajo inclusivo)?

3	2	1

5 Estrategias de aprendizaje

A lo largo de la lección el docente utiliza estrategias como:

- a) ¿Recuperación de experiencias?
- b) ¿Conocimientos previos?
- c) ¿Adquisición de nuevos conocimientos?
- d) ¿Repasar conocimientos que es importante memorizar?
- e) ¿Hacer inferencias (averiguar un dato que no está en el texto)?

3	2	1

- f. ¿Sacar conclusiones (utilizar toda la información que se presenta)?
- g. ¿Solucionar problemas nuevos con la información de problemas ya resueltos?
- h. ¿Aplicación: (utilizar la información que se conoce para hacer cosas nuevas)?
- i. ¿Analizar y criticar?
- j. ¿Uso de la investigación acción?

6. Uso de recursos

El docente utiliza los recursos de la siguiente manera:

- a. ¿Los estudiantes recurren a libros de la biblioteca o colecciones de libros del aula u otros?
- b. ¿El docente orienta a los estudiantes para que utilicen libros con diferentes niveles de dificultad?
- c. ¿Los estudiantes recurren a libros de texto y otros materiales complementarios (diferentes libros de texto y cuadernos)?
- d. ¿El docente decide qué materiales complementarios serán utilizados para cada estudiante o grupo de estudiantes, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (fichas, guías, revistas, enciclopedias, Internet, entre otros)?
- e. ¿El docente utiliza los recursos tecnológicos para planificar (por ejemplo: utiliza contenidos extraídos de Internet y contextualizados en el aula)?
- f. ¿El docente utiliza los recursos tecnológicos en el desarrollo de la clase?
- g. ¿Existen centros de interés o rincones de aprendizaje (espacios en el aula en los que se colocan materiales complementarios que tiene algo en común, para que los estudiantes los manipulen y aprendan) de ellos en el aula?
- h. ¿El docente y/o los estudiantes utilizan material elaborado por el docente y los estudiantes?
- i. ¿El docente expone en el aula los materiales producidos por los estudiantes en la L1 o L2?
- j. ¿Se elaboran materiales para responder a la educación exclusiva?

	3	2	1

7. Enseñanza diferenciada

Para atender las diferencias de los estudiantes el docente:

- a. ¿Identifica niños con competencias similares?
- b. ¿Asigna tareas de diferente dificultad a cada grupo, de acuerdo con las competencias del grupo?
- c. ¿Forma grupos pequeños con los estudiantes que requieren mayor apoyo y atención?
- d. ¿Trabaja por separado con algunos grupos o con algunos estudiantes?
- e. ¿Indaga las preferencias e intereses de los estudiantes para incluir actividades acordes a ellos?

	3	2	1

8. Uso del tiempo de los estudiantes

Los docentes aprovechan el tiempo, lo cual se observa en lo siguiente:

- a. ¿Se tienen y practican procedimientos que favorecen el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes?
- b. ¿Todos los estudiantes están involucrados en actividades educativas en el tiempo que fueron observados?
- c. ¿Han establecido procedimientos claros que todos los estudiantes conocen para distribuir o recoger el material?
- d. ¿Hay actividades fijas que los estudiantes y saben que deben realizar antes de empezar clases, al terminar sus tareas o entre períodos (por ejemplo, leer, ordenar su escritorio, ir a un rincón de aprendizaje), entre otros?
- e. ¿Asigna un tiempo diario para que los estudiantes lean por placer?
- f. ¿Asigna un tiempo diario para que los estudiantes aprendan por placer?

	3	2	1
a.			
b.			
c.			
d.			
e.			
f.			

9. Clima en el aula

El docente establece en el aula un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto adecuado porque:

- a. ¿Establece y mantiene normas de convivencia sana convivencia?
- b. ¿Favorece un ambiente ordenado y organizado de trabajo?
- c. ¿La forma de retroalimentación que aplica con los estudiantes es positiva?
- d. ¿Los estudiantes se sienten en libertad de emitir opiniones o sugerencias?
- e. ¿Los estudiantes emiten opiniones de manera respetuosa?
- f. ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en forma individual, en parejas o en grupos?
- g. ¿El docente promueve actividades que motivan a los estudiantes a aprender y desarrollarse en L1 y L2?

	3	2	1
a.			
b.			
c.			
d.			
e.			
f.			
g.			

Referencias:

3= Excelente 2= Regular 1= Necesita mejorar
 3= Siempre 2= A veces 1= Nunca

 Docente

 Director

Anexo 2

Pretest, primer ciclo, idioma español, escuelas enfoque

No	Primer ciclo Pretest Escuelas Enfoque	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50				Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas		Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1	43.5	9.8	32.8	52.6	3	45.6	40.3	5.2		34.6	38.5	7.1	29.8
2	A 2	42.1	17.7	24.4	50.8	4.2	46.6	21.7	2.8		18.9	20.7	3.5	17.2
3	A 3	56.7	7.3	49.4	56.5	4.7	51.8	41.4	4.4		37	40.6	4.2	36.4
4	A 4	56.4	6.5	49.9	64.5	4.1	60.4	46.3	1.9		44.4	37.2	1.2	36
	Total	50	11	39	56	5	51	37	3		34	34	4	30

Anexo 3

Pretest, primer ciclo, idioma español, escuelas comparación

No	Primer ciclo Pretest Escuelas Comparación	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50				Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas		Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	B 1	65.2	28.5	36.7	77.6	4.1	73.5	43.4	3.7		39.7	36.3	1.2	35.1
2	B 2	51.3	6.2	45.1	59.1	5.7	53.4	46.1	3.7		42.4	42.5	4.7	37.8
3	B 3	66.6	11.7	54.9	62.9	3.9	59	42.8	3.7		39.1	39.2	3.1	36.1
4	B 4	40.9	2.8	38.1	39.8	4	35.8	45.6	4.6		41	37.7	2.9	34.8
	Total	56	12	44	60	5	55	45	4		41	39	3	36

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4

Pretest, primer ciclo, idioma k'iche', escuelas enfoque

No	Primer ciclo Pretest Escuelas Enfoque	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1	42.2	9.4	32.8	58.7	6.1	52.6	37.3	13.9	23.4	32.9	9.3	23.6
2	A 2	42.9	27.3	15.6	63.6	11.2	52.4	22.7	7.9	14.8	25	8.6	16.4
3	A 3	49.7	12	37.7	55.2	10	45.2	38	15.3	22.7	34.9	8.9	26
4	A 4	12.8	3	9.8	13.2	4.1	9.1	6.9	2	4.9	11	1.8	8.8
	Total	37	13	24	48	8	40	26	10	16	26	7	19

Anexo 5

Pretest, primer ciclo, idioma k'iche', escuelas comparación

No	Primer ciclo Pretest Escuelas Comparación	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	B 1	59.5	31.4	28.1	66.4	7.5	58.9	38.8	15.6	23.2	37.8	9.1	28.7
2	B 2	51.3	8.7	42.6	55.9	9	46.9	40.2	7	33.2	35.6	5	30.6
3	B 3	54.7	30	24.7	66.2	6.2	60	39	14.2	24.8	35.1	10.9	24.2
4	B 4	20.4	2.9	17.5	31.2	4.2	27	42.7	8.1	34.6	27.2	3.9	23.3
	Total	46	18	28	55	7	48	40	11	29	34	7	27

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6

Postest, primer ciclo, idioma español, escuelas enfoque

No.	Primer ciclo Postest Escuelas Enfoque	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1	56.3	7.9	48.4	62.2	4.3	57.9	47.5	2	45.5	43.4	1.7	41.7
2	A 2	57.6	10.7	46.9	54.5	5.4	49.1	44.6	3.4	41.2	25.7	3.7	22
3	A 3	64	7.3	56.7	62.7	4.4	58.3	46.1	1	45.1	44.3	0.7	43.6
4	A 4	65.2	6.8	58.4	68.8	5.7	63.1	46.5	3.7	42.8	45.5	4	41.5
	Total	61	8	53	62	5	57	46	2	44	40	3	37

Anexo 7

Postest, primer ciclo, idioma español, escuelas comparación

No.	Primer ciclo Postest Escuelas Comparación	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	B 1	54.8	4.8	50	57.2	3.7	53.5	39.1	3.2	35.9	35.3	3.4	31.9
2	B 2	65.5	3.3	63.2	57.4	2.7	54.7	46.2	5	41.2	36	3.4	32.6
3	B 3	66.6	10.6	56	64.2	2.7	61.5	43	2.8	40.2	39	2.6	36.4
4	B 4	42.3	2.6	39.7	40.3	3.6	36.7	46	4.1	41.9	38.1	2.2	35.9
	Total	57	5	52	54	3	51	44	4	40	37	3	34

Fuente: elaboración propia.

Anexo 8

Postest, primer ciclo, idioma k'iche', escuelas enfoque

No.	Primer ciclo Postest Escuelas Enfoque	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1	53.4	13	40.4	58.8	4.5	54.3	39	12.6	26.4	36.8	9	27.8
2	A 2	49.3	26.9	22.4	57	12.4	44.6	20.9	10.3	10.6	22.2	11.7	10.5
3	A 3	64.9	7.6	57.3	65.4	6.5	58.9	38.7	6.9	31.8	38.4	4.7	33.7
4	A 4	66.5	5.2	61.3	74.1	5.2	68.9	44	4	40	36.2	3.8	32.4
	Total	58	13	45	64	7	57	36	9	27	33	7	26

Anexo 9

Postest, primer ciclo, idioma español, escuelas comparación

No.	Primer ciclo Postest Escuelas Comparación	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	B 1	36.7	8	28.7	29.2	3.2	26	24.4	4.6	19.8	29	2.6	26.4
2	B 2	32	3.5	28.5	27.1	2.4	25.1	25.3	3.4	21.9	15.9	2.9	13
3	B 3	56.7	29.5	27.2	71	5.5	65.5	39.7	13	26.7	35.1	10.4	24.7
4	B 4	20.6	2.9	17.7	31.2	3.7	27.5	42.7	8.1	34.6	27.2	2.7	24.5
	Total	36	11	25	40	4	36	33	7	26	27	5	22

Fuente: elaboración propia.

Anexo 10

Postest, segundo ciclo, idioma español, escuelas enfoque

No.	Postest segundo ciclo español	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1	70.2	4	66.2	62.2	4.3	57.9	45.8	3.1	42.7	41	1.9	39.1
2	A 2	70.9	4.3	66.6	51.8	4.4	47.4	41.9	2.6	39.3	44.7	2.7	42
3	A 3	72.8	0.9	71.9	76.7	1	75.7	49.6	0	49.6	46.6	0.3	46.3
4	A 4	71.2	4.7	66.5	75.3	3.6	71.7	42.7	3.2	39.5	42.5	2.9	39.6
	Total	71	3	68	66	3	63	45	2	43	44	2	42

Anexo 11

Postest, segundo ciclo, idioma español, escuelas comparación

No.	Postest segundo ciclo español	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50		
		Leídas	Incorrec-tas	Correct-as	Leídas	Incorrec-tas	Correct-as	Leídas	Incorrec-tas	Correct-as	Leídas	Incorrec-tas	Correct-as
1	B 1	56.5	4.6	49.6	54.7	3.3	53.5	40	2.9	35.9	37.6	3.3	31.9
2	B 2	85.9	3.2	82.7	45.5	1.7	43.8	45.8	2.2	43.6	42.2	1.7	40.5
3	B 3	90.8	4.2	86.6	80.1	1.9	78.2	46	1.9	44.1	48	1.2	46.8
4	B 4	46.2	1.8	44.4	34.3	2.3	32	41.2	2	33.2	29	3.5	25.8
	Total	70	4	66	54	2	52	43	3	40	39	3	36

Fuente: elaboración propia.

Anexo 12

Postest, segundo ciclo, idioma k'iche', escuelas enfoque

No.	Postest segundo Ciclo k'iche'	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50			
		Escuelas Enfoque	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	A 1		51.5	4.6	46.9	56.7	2.2	54.5	45.2	3.9	41.3	40.8	5.5	35.3
2	A 2		51.7	22.1	29.6	58.1	7.3	50.8	42.1	3.6	38.5	33.7	6.9	26.8
3	A 3		67.6	4.7	62.9	75.3	3.6	71.7	42.7	3.2	39.5	42.5	2.9	39.6
4	A 4		64.3	4.3	60	72.6	3.8	68.8	46.3	3	43.3	41	3.4	37.6
	Total		59	9	50	65.67	4	61	44	3	41	39	4	35

Anexo 13

Postest, segundo ciclo, idioma k'iche', escuelas comparación

No.	Postest Segundo Ciclo k'iche'	Principio Alfabético/100			Conciencia Fonológica/100			Lectura palabras familiares/50			Palabras para decodificación/50			
		Escuelas Comparación	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas	Leídas	Incorrectas	Correctas
1	B 1		59.1	17.1	42	64.5	6.3	58.2	40.6	11.3	29.3	38.8	9.5	29.3
2	B 2		54.7	3	51.7	65.7	2.7	63	46.6	2.5	44.1	43.8	1.6	42.2
3	B 3		43.3	4.9	38.4	43.8	1.8	42	38.8	2.4	36.4	39.1	2.5	36.6
4	B 4		19.1	1.7	17.4	18.4	2.3	16.1	18.7	2	16.7	13.8	2.4	11.4
	Total		44	7	37	48	3	45	35	3	32	34	4	30

Fuente: elaboración propia.

