

INVESTIGACIONES

## El método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español

The Phonological-Comprehensive Method.  
A contribution to teaching and learning literacy in Spanish

*Eira Idalmy Cotto Pidgeon<sup>a</sup>, Mónica Genoveva Flores Reyes de Reichenbach<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Syracuse University, NY, USA.  
eiracotto@gmail.com

<sup>b</sup>Universidad InterNaciones, Guatemala.  
monica.floresreichenbach@gmail.com

### RESUMEN

En Guatemala, solo un tercio de los estudiantes de primer grado alcanzan las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura. Esto se debe a diferentes factores, entre ellos la metodología utilizada para enseñar a leer y escribir. Las investigaciones demuestran poco dominio metodológico de los maestros para enseñar la lectoescritura, así como desconocimiento de los fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos de este proceso. Esta situación es resultado de la escasa formación inicial y en servicio sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Para superar estas deficiencias y lograr una adquisición efectiva de la lectoescritura en primer grado se desarrolló el *método fonológico comprensivo* y se sistematizó en la guía y texto para el estudiante «180 días para aprender a leer y escribir». En este artículo se describen los fundamentos, componentes y aplicación de este método como contribución a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en idiomas transparentes como el español.

*Palabras clave:* Conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y escritura.

### ABSTRACT

In Guatemala, only one-third of the first graders achieve the competencies necessary for literacy learning. Different factors cause low reading and writing achievement, including the methodology used to teach literacy. Research shows little methodological mastery of teachers to teach reading and writing. They also show nescience of the neuropsychological and pedagogical foundations of literacy. This situation is the result of inadequate pre-service training and in-service professional development in the teaching of literacy. To overcome these deficiencies and achieve an effective acquisition of literacy in first grade, the authors developed the *phonological-comprehensive method*. They systematized the method in the guide and text for the student “180 days to learn to read and write”. This article describes the fundamentals, components, and application of this method as a contribution to the teaching and learning of early literacy in transparent languages such as Spanish.

*Key words:* Phonological awareness, alphabetic principle, fluency, reading comprehension and writing.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza formal de la lectoescritura en las escuelas del sector oficial en Guatemala inicia en primer grado. El Currículo Nacional Base (CNB) propone que, al finalizar primero, el estudiante «utiliza la lectura como medio de información, ampliación de conocimientos de manera comprensiva» y «se expresa por escrito utilizando los trazos de las letras y los signos de puntuación» (Digecade, 2008), lo que significa que el estudiante terminará el grado comprendiendo lo que lee, utilizando la lectura como una herramienta de aprendizaje y la escritura para expresarse. Sin embargo, en 2014, solamente un tercio de los estudiantes concluyeron el año leyendo con fluidez (por lo menos 35 palabras en un minuto) y comprendiendo lo que leen (al responder correctamente la mitad o más de las preguntas literales, inferenciales y críticas en pruebas estandarizadas de lectura) (Cotto y Del Valle, 2018). Para los restantes, la fluidez lectora y la comprensión son limitadas. En el año 2014, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes reprobó el grado, dos de cada diez repitieron y la mayoría de los repitentes no asistió a la preprimaria (Del Valle y Mirón, 2017b). Quienes repiten el grado y los que no asistieron al preescolar se encuentran en desventaja frente al resto y tienen más probabilidad de presentar baja fluidez y comprensión lectora (Cotto y Del Valle, 2018). Los estudiantes que reciben la instrucción en un idioma distinto al que hablan en casa y los que se encuentran en aulas multigrado, también muestran una clara desventaja al desarrollar fluidez y comprensión (Cotto y Del Valle, 2018). En la prueba de escritura realizada por Digeduca en el año 2011 (Castellanos y Del Valle, 2013), el 32.2 % de los estudiantes de primero primaria no escribió una oración colocando únicamente una palabra o letras, 28 % cometió errores de omisión y de uso de léxico y sólo el 27.8 % utilizó correctamente mayúsculas; el estudio concluye que al finalizar el año escolar la mayoría de estudiantes de este grado se encuentra en el nivel de aprendizaje ejecutivo, escriben trazos que no forman palabras u oraciones en lugar de ubicarse en el nivel funcional, es decir con la capacidad de transmitir información en una oración como se espera según el CNB para el grado.

Otro factor que explica el bajo desempeño en lectoescritura de estudiantes en primer grado es la formación inicial y en servicio de los docentes de primer grado; así como los métodos y actividades que utilizan para enseñar a leer y escribir. En el año 2012 en Guatemala, la mitad de los docentes de primer grado en las escuelas oficiales no eligió voluntariamente ese grado; y dos de cada diez no desean continuar impartiendo primero en el siguiente ciclo escolar (Del Valle y Mirón, 2017b). En cuanto a la formación inicial docente, el maestro promedio tiene solamente un título a nivel de educación secundaria y hasta 2013, no era obligatoria la formación universitaria. En el año 2012, la mitad de estos docentes se graduó de establecimientos oficiales y cuatro de cada diez, de escuelas normales privadas (Del Valle y Mirón, 2017b). Durante la formación inicial docente para el nivel primario, no existe un curso o área específica que aborde cómo enseñar a leer «los docentes para el nivel primario no tienen ningún documento que explique ¿cómo enseñar a leer? El currículo de Educación Infantil Bilingüe Intercultural, en el área de Didáctica del Idioma Materno (L1) para estudiantes de sexto magisterio, se limita a decir el qué y no el cómo enseñar a leer» (Del Valle y Mirón, 2017b, p. 12). Sin embargo, 6 de cada 10 maestros entrevistados en 2014 creen que ya estaban preparados para enseñar a leer al graduarse. Con relación a la formación docente en servicio, cuatro de cada diez docentes impartiendo primer grado en las escuelas públicas en el año 2014 informó haber recibido capacitaciones para enseñar a leer (Del Valle y Mirón, 2017b). Las instituciones que

realizan estas capacitaciones son diversas y no hay estudios sobre los métodos utilizados, de su eficacia o de las capacitaciones impartidas. Flores Reyes (2018) concluyó en su investigación que esta carencia en la formación docente para enseñar a leer y escribir es sustituida por los docentes con varios mecanismos como: a) buscar información con otros docentes o directores, b) poner en práctica lo aprendido durante su formación docente utilizando el método deductivo o el inductivo, c) consultar Internet y) usar un libro como referencia; siendo este último el recurso más utilizado.

Los procedimientos y actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura utilizados por los docentes son fundamentales. Del Valle y Mirón (2017b) realizaron un estudio con los docentes de los estudiantes de primer grado evaluados en lectura inicial en el año 2014. La mitad de los maestros reportó que es necesario realizar actividades preparatorias antes de enseñar a leer y escribir, y que lo hacen en el primer trimestre del año escolar. Sin embargo, estas actividades son principalmente psicomotrices y visoperceptivas. Cuatro de cada diez docentes empiezan la enseñanza formal de la escritura en el segundo mes del año y seis de cada diez inician la enseñanza formal de la lectura en el tercer mes del año. Los docentes reportan que en promedio asignan un periodo diario para la enseñanza de la lectura y que el proceso de enseñanza de cada letra dura en promedio cuatro días. La pregunta es ¿cómo enseñan a leer y escribir, es decir qué método utilizan?

Del Valle y Mirón (2017b) preguntaron a los docentes de primer grado en escuelas oficiales urbanas y rurales qué método utilizan para enseñar a leer y escribir. Se contabilizaron 88 respuestas diferentes, varias de ellas no se refieren a métodos sino a actividades (cantar, adivinanzas), materiales (fichas, lotería); otras hacen referencia a libros específicos (Victoria), o son muy vagas (fácil a difícil, estrategias de aprendizaje, libros). Siete de cada diez docentes sí se refirió a un método: Silábico (23 %), Fonético (12 %), Ecléctico (11 %), Palabra generadora (6 %), Onomatopéyico (6 %), Inductivo (4 %), Global (3.4 %), Deductivo (2 %), Deductivo-Inductivo (1 %) y Constructivista (1 %). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Flores Reyes (2018), quien en una muestra de 32 docentes de primero primaria del municipio de San José Pinula encontró cuatro diferentes tendencias metodológicas: uso de un solo método, combinación de dos métodos con predominancia de uno; uso del método ecléctico y solamente actividades; predominando en todos algunos rasgos del método silábico.

Del Valle y Mirón (2017a) también realizaron otro estudio de seguimiento para indagar las actividades que realizan los mismos docentes ya mencionados, y las clasificaron asociándolas con uno de los siguientes métodos: alfabético, fonético, silábico, onomatopéyico, global, palabra generadora. Algunas actividades no pudieron ser asociadas con ninguno de estos métodos. Además, relacionaron los métodos usados por los docentes con el desempeño lector de sus estudiantes en la prueba estandarizada de lectura inicial comparando dos grupos: estudiantes con el mejor rendimiento (tienen mejor fluidez y comprensión lectora) y estudiantes con el rendimiento más bajo (aún no pueden leer ninguna palabra ni responden preguntas de comprensión lectora). Del Valle y Mirón (2017a) encontraron que casi cuatro de cada diez de los docentes cuyos estudiantes tienen mejor rendimiento usan actividades relacionadas con el método fonético, dos usan el método alfabético, uno usa el método silábico y menos de uno no pudo clasificarse en ningún método. Por otra parte, cuatro de cada diez de los docentes cuyos estudiantes tienen rendimiento más bajo realizan actividades que no pueden clasificarse en un método específico; dos de cada diez usan actividades del método global, solo uno de cada diez

usa el método fonético y otro de cada diez usa actividades asociadas al método alfabético (Del Valle y Mirón, 2017a). Los métodos onomatopéyicos y de palabra generadora son poco utilizados y aparecen en proporciones similares en ambos grupos de estudiantes. Según Flores Reyes (2018) los docentes privilegian el desarrollo de ciertas habilidades de lectura y escritura en función del método que utilizan, por ejemplo, en las aulas de los del silábico y sin método predominó el trabajo para la fluidez lectora, mientras que para el fonético y el silábico/fonético el énfasis estuvo en la conciencia fonológica y para el ecléctico la conciencia fonológica y comprensión. Las actividades realizadas para conciencia fonológica estuvieron limitadas a la unión y separación, mientras que el principio alfabético fue desarrollado con la presentación de la letra y su sonido, la fluidez se centró en la lectura en voz alta sin corrección de pronunciación o uso de signos y la comprensión lectora siguió el mismo patrón en todos los casos iniciando con lectura del cuento por parte del docente seguido de preguntas a nivel literal. En relación con la escritura, las actividades iban orientadas a trabajar planas y dictados de la letra vista.

A pesar de que los docentes realizan diferentes actividades para la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado, investigaciones como las de Flores Reyes (2018) y Del Valle y Castellanos (2011), concluyen que estas se centran en el docente más que en el estudiante y que carecen de una secuencia lógica que garantice la calidad del proceso de aprendizaje, además que estas se observan improvisadas y desactualizadas (Xiloj, 2009).

Los resultados de las investigaciones mencionadas permiten extraer varias conclusiones. Los docentes de primer grado en los establecimientos oficiales guatemaltecos tienen una formación inicial precaria e insuficiente para enseñar a leer, pero no parecen darse cuenta de ello. La formación en servicio es diversa, pero poco estructurada y sin evidencias de su eficacia. Muchos docentes en servicio parecen confundir qué es un método de enseñanza, con actividades y materiales; y desconocer los métodos específicos para la lectoescritura inicial. Aun cuando reportan algunos métodos reconocidos, no hay evidencia de su implementación y eficacia. Por otra parte, algunas de las actividades que indican realizar pueden clasificarse usando métodos específicos para enseñar lectoescritura. Estas actividades sí dan pistas sobre lo que parece ser eficaz para que los estudiantes alcancen la competencia lectora esperada para primer grado. En primer lugar, aquellas actividades que no se asocian a un método identificable sí se relacionan con el bajo desempeño lector; en segundo, de los métodos utilizados, los fonológicos y alfabéticos parecen ser más frecuentes y eficaces. Por estas razones, fue necesario desarrollar y sistematizar un método de enseñanza de la lectoescritura que sea eficaz y factible de utilizar en el contexto de las escuelas públicas rurales y urbanas en Guatemala; así como capacitar a los docentes en su uso. En los siguientes incisos se presentan los fundamentos del *método fonológico comprensivo* desarrollado por las autoras de este artículo, para facilitar a los docentes de primer grado del nivel de educación primaria el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

## 2. POR QUÉ MÉTODO FONOLÓGICO Y COMPRENSIVO

Anthony (1963, como se citó en Sánchez, 2009) establece una jerarquía de enfoque, método y procedimientos. El enfoque se ubica en el nivel más alto y se refiere a la conceptualización de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje; estableciendo los supuestos que observan tanto el aprendizaje como la enseñanza, y proponiendo principios.

El método deriva del enfoque y comprende procedimientos y maneras para aplicar los principios propuestos, es decir que es la concreción del enfoque, y por tanto no puede contradecirlo, sino complementarlo. El último componente son los procedimientos y consisten en un conjunto de actividades para concretar el método en las aulas. Aunque esta clasificación ha recibido críticas diversas (Sánchez, 2009), subraya las diferencias entre enfoque y método, pues el enfoque tiende a ser conceptual y teórico, mientras que el método se ocupa de la práctica. Los pedagogos y teóricos educativos crean y discuten los enfoques, pero los docentes, necesitan métodos claros y eficaces, para implementarlos en el aula. Stanovich (2003) explica que, aunque los estudiosos y expertos en lectura buscan explicaciones robustas (más relacionadas con enfoques), la audiencia a quien dirigen sus investigaciones y sugerencias está más interesada en explicaciones secuenciales (métodos y procedimientos); es decir, los maestros necesitan saber qué funciona en el aula y cómo aplicarlo, más que generalizaciones abstractas. El *método fonológico comprensivo* pretende crear ese puente, entre teoría y práctica y por lo tanto facilitar a los docentes su aplicación en el aula y la enseñanza eficaz de la lectura y escritura inicial.

Hay varias clasificaciones de los enfoques de la enseñanza de la lectura. Jiménez y O'Shanahan (2008) proponen dos enfoques, el sociocultural y constructivista, y el psicolingüístico. Estos enfoques se diferencian, entre otros porque el sociocultural y constructivista afirma que el aprendizaje de la lectura es natural y surge del propio aprendiz, sugiriendo por ejemplo que la enseñanza explícita de las letras contraviene dicho proceso natural (Fromm Cea, 2009) y sugiriendo incluso que puede ser dañino (Lyon *et al.*, 2005). Dicho sea de paso, la evidencia empírica apoya abrumadoramente la enseñanza de las letras (National Reading Panel, 2000; Rowe, 2005; Rose, 2006). El enfoque psicolingüístico, en cambio, parte de la psicología del lenguaje y las acciones mentales (operaciones cognitivas) que se aprenden como consecuencia de la instrucción explícita e intencional (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Otros autores (Sousa, 2014; Fernández y otros, 1986 y Bigas y otro, 2001, citados en Urías *et al.*, s.f.) en cambio, proponen que los dos enfoques de enseñanza de la lectura son los sintéticos (o ascendentes) y analíticos o (descendentes). El enfoque más antiguo es el sintético cuyos orígenes se sitúan en el siglo I a. C. (Molina, 1991), mientras el analítico se sitúa en el siglo XVII (Guzmán Rosquete, 1997). Sousa (2014) traza una línea de tiempo ilustrando las fluctuaciones entre el uso de uno u otro enfoque en Estados Unidos y los métodos prevalentes en distintos años: en 1870 el método utilizado era el fonético, que proviene del enfoque sintético. A inicios del siglo XX el énfasis cambió al enfoque analítico con la creación del método de la lectura coral, luego se regresó al método fonético. En 1940 se crea el método de palabra total (enfoque analítico), pero en 1970 se vuelve al fonético. Finalmente, en 1990 nace el método global (enfoque analítico). Actualmente se ha retomado el enfoque sintético, intentando balancear con métodos que incluyan la comprensión (Sousa, 2014).

El enfoque analítico es equivalente al sociocultural y constructivista, y surgió en oposición al enfoque sintético, sugiriendo seguir el orden natural del lenguaje hablado y promover el aprendizaje no dirigido (Lebrero y Lebrero, 1988). De hecho, Sousa (2014) describe el antagonismo entre enfoques como las guerras de la lectura y supone que estas guerras han acabado pues muchos educadores reconocen que es necesario un enfoque balanceado y exhaustivo con métodos que incluyan componentes fonéticos y textos enriquecidos.

El propósito de leer es comprender el texto. El marco simple de la lectura propone que la comprensión lectora es producto de dos conjuntos de habilidades, las que tienen que ver

con decodificación y las habilidades lingüísticas de comprensión (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). Este modelo combina los elementos de los enfoques analítico y sintético, enfatizando que ambas habilidades son importantes y que una no es suficiente para compensar la otra.

Se ha nombrado a este *método fonológico comprensivo*, y no enfoque, siguiendo la definición de Sánchez (2009) que propone al *método* como un todo coherente que se compone de los siguientes elementos: el *por qué*, conjunto de principios y creencias subyacentes; el *qué*, los contenidos y objetivos que derivan de las creencias y se asientan en los principios; y el *cómo*, las actividades por medio de las cuales se lleva a la práctica. Siguiendo estos elementos se responderá por qué *fonológico* y por qué *comprensivo*.

### 2.1. EL POR QUÉ

Como ya se ha mencionado, este método está alineado con el marco simple de la lectura. Siguiendo la sugerencia de Sousa, el *método fonológico comprensivo* pretende precisamente atender tanto a las habilidades de decodificación como a las habilidades lingüísticas de comprensión atendiendo a las siguientes consideraciones (2014)<sup>1</sup>:

- Ningún enfoque por sí solo es infalible. No hay un programa que sea el *mejor* para *todos* los niños.
- Los niños necesitan desarrollar la conciencia fonológica y dominar el principio alfabético para leer exitosamente.
- Aunque el conocimiento alfabético es importante, no debe enseñarse de manera aislada y memorística; sino con el propósito de desarrollar estrategias de decodificación y análisis de palabras.
- Un componente importante del aprendizaje es leer para comprender (y aprender).
- En el *momento oportuno*, introducir literatura enriquecida ayuda a los estudiantes a tener una disposición positiva hacia la lectura y les ayuda a desarrollar la imaginación y la habilidad de pensar críticamente.

Por otra parte, el *método fonológico comprensivo* espera llevar al salón de clase los avances más recientes en la investigación en lectoescritura a partir de la neuropsicología, puesto que toma en cuenta los hallazgos de Dehaene (2015; 2014) y Wolf (2008). Ellos concluyen que la lectura no es una actividad natural, a diferencia del lenguaje hablado, sino que requiere de un aprendizaje sistemático y directo; que modifica la organización del cerebro gracias a su plasticidad. En este proceso intervienen las neuronas ubicadas en la región que integra las áreas visuales del cerebro del niño en el lóbulo temporal izquierdo, las cuales le sirven para reconocer objetos y rostros, a esta zona se le denomina «la caja de las letras» quien es la encargada del procesamiento de la forma visual de las palabras (Dehaene, 2014). Esta zona se activa durante la lectura en los cerebros de los lectores, independientemente del idioma (Dehaene, 2014; Wolf, 2008). Desde esta perspectiva, la neuropsicología ha contribuido a identificar cuáles son los métodos que contribuyen a hacer eficiente el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Sousa (2014), Dehaene (2014), Abadzi (2008), Jiménez y O'Shanahan (2008) y Defior (2008) concluyen que los

<sup>1</sup> Las itálicas se han agregado para resaltar conceptos importantes.

mejores métodos se centran en el aprendizaje explícito del código escrito y que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica y el principio alfabético. Abadzi (2008) recomienda especialmente los métodos sintéticos en poblaciones en condiciones de pobreza, porque la práctica intensiva las destrezas de lectura y escritura mejoran en pocas semanas.

Este método es primero *fonológico* pues se deriva del enfoque ascendente-sintético-psicolingüístico, y luego *comprensivo* porque se complementa con el analítico. El método se desprende de un enfoque ascendente porque explica el procesamiento de las unidades lingüísticas iniciando con las de bajo nivel (fonemas que forman palabras, y estas palabras se unen para formar oraciones en un nivel sintáctico más alto). La información es analizada desde la integración sensorial hacia un nivel cognitivo, más alto (Helland *et al.*, 2011). El *método fonológico comprensivo* también parte inicialmente de un enfoque sintético-psicolingüístico, dado que propone que la lectoescritura se enseña de forma explícita e intencional y no que se adquiere naturalmente como el lenguaje oral (Lyon *et al.*, 2005; McGuinness, 1997).

El método se complementa con elementos del enfoque analítico que subrayan que el fin último de la enseñanza es la comprensión lectora (Guzmán Rosquete, 1997). El *método fonológico comprensivo* espera desarrollar la comprensión, pero reconoce que la fluidez lectora es un prerrequisito (Salazar Meléndez y Cotto Girón, 2014) y por ello establece que se atiendan ambos de manera oportuna. Los procesos de comprensión aplicados en textos requieren que el lector tenga la misma facilidad para decodificar y reconocer las palabras que al interpretar el lenguaje hablado (Cotto Girón, 2015). Vellutino y otros aseguran que la contribución de las habilidades cognitivas y lingüísticas depende de la etapa de adquisición de la lectura, la comprensión cobra más importancia a medida que la decodificación la pierde. Ellos proponen un modelo con tres grandes componentes: Comprensión de lectura (habilidad de comprender el lenguaje escrito); Identificación de palabras libres de contexto y Comprensión del lenguaje (habilidad de comprender el lenguaje hablado). El sistema de codificación visual está subordinado a los sistemas del lenguaje y mediado particularmente por las habilidades fonológicas (2007).

### 2.1.1. Principios del método fonológico comprensivo

Este método adopta principios del enfoque sintético y del enfoque psicolingüístico (Dehaene, 2015):

- a.1 El alfabeto se enseña de manera explícita (Dehaene, 2015). La lectura *inicia* como un proceso de trasladar los signos gráficos en sonidos (decodificar).
- a.2 Progresión racional: Las letras o los grupos de letras que codifican un fonema, se introducen uno a uno, conforme a una progresión racional (Dehaene, 2015).
- a.3 El análisis fonológico precede a la decodificación: La habilidad de decodificar está precedida e influenciada por la capacidad de analizar la estructura fonológica del habla.
- a.4 Transferencia de lo explícito a lo implícito: Facilitar la automatización rápida de la lectura, de manera que deje de ser lenta, consciente y trabajosa, convirtiéndose en fluida y rápida. (Dehaene, 2015).

Principios adoptados del enfoque analítico y del enfoque social y constructivista

- s.1 El aprendizaje de la lectoescritura *empieza* en contextos no formales, el hogar y la comunidad, desde antes de acudir a la escuela (Jiménez y O'Shanahan, 2008).
- s.2 El *lenguaje* es una actividad centrada en el significado (Guzmán Rosquete, 1997).
- s.3 Leer, escribir, hablar y escuchar son diferentes aspectos del lenguaje que han de considerarse de forma integrada (Guzmán Rosquete, 1997). El aprendizaje es activo cuando asocia la lectura y la escritura (Dehaene, 2015).

Otros principios que se aplicarán a los procedimientos (Dehaene, 2015):

- o.1 Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios.
- o.2 Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute.
- o.3 Principio de adaptación al nivel del niño.

2.2. EL QUÉ

El método se alinea con los principios adoptados en el inciso anterior y propone contenidos que se organizan también con las creencias subyacentes a dichos principios (ver Tabla 1).

Tabla 1. Contenidos alineados con los principios y creencias del método fonológico comprensivo

Principio	Creencia	Contenidos
a.1	Los niños necesitan dominar el principio alfabético para decodificar exitosamente (Souza, 2014). Al comienzo, el niño registra y aplica las correspondencias entre grafemas y fonemas como reglas explícitas (Dehaene, 2015).	Conocimiento alfabético Principio alfabético Decodificación
a.2	El español es un idioma muy transparente, pero hay algunas letras que no tienen relaciones regulares y unívocas (Dehaene, 2015). Hay grafemas más frecuentes que permiten leer mayor cantidad de palabras. (Dehaene, 2015). Algunas consonantes se pronuncian con más facilidad de forma aislada mientras que las consonantes oclusivas se pronuncian más fácilmente acompañadas de una vocal (Dehaene, 2015). La complejidad de las sílabas depende de la estructura entre consonantes y vocales (Dehaene, 2015). El español contiene grafemas complejos llamados dígrafos (Dehaene, 2015).	Sonidos y nombres de las letras y progresión de enseñanza de los grafemas y dígrafos.
a.3	Los niños necesitan desarrollar la conciencia fonológica para decodificar exitosamente (Defior, 2008).	Conciencia fonológica



a.4	La lectura se da en dos fases, una de enseñanza explícita, en la que se aprende las reglas de decodificación de las palabras escritas; y otra de aprendizaje implícito, que depende de la frecuencia y la intensidad de la práctica lectora. La segunda fase se extiende por varios años, en los cuales el niño internaliza y automatiza las reglas que aprendió (Linan-Thompson, 2008; Dehaene, 2015).	Automatización de la lectura Reconocimiento de palabras a golpe de vista Fluidez lectora
s.1	Los estudiantes que han tenido poca estimulación en lectura antes de primer grado (por no haber asistido a la preprimaria o crecer en contextos de pobreza o poco capital cultural) se encuentran en desventaja (Abadzi, 2008; Linan-Thompson, 2008). La escuela puede y debe ser una oportunidad para reducir, sino eliminar esa desigualdad.	Lectura emergente Conceptos de impresión o conciencia del lenguaje impreso
s.2	El aprendizaje de la lectura se estructura en torno a actividades significativas, en las que el texto es la unidad semántica básica de interacción lingüística (Guzmán Roquete, 1997, p. 138), que requieren que el lector sostenga una conversación bidireccional entre el texto y él, que va más allá de decodificar los caracteres y que implica interpretar lo que se lee.	Vocabulario Comprensión oral Comprensión lectora
s.3	La lectoescritura se enseña así, de manera conjunta e integrada. El español es más opaco en la escritura que en la lectura. Hay una mayor dificultad en la ortografía ligada a una mayor irregularidad de las correspondencias entre fonemas y grafemas que son utilizadas para la escritura y al enseñarlas juntas se facilita el aprendizaje de la escritura (Dehaene, 2015). La lectura mejora cuando se practica la exploración activa de las letras mediante el tacto y se aprende el trazado de la letra. El código motor facilita el recuerdo de las correspondencias grafema-fonema y reducen confusiones entre letras. (Dehaene, 2015).	Habilidades motoras finas  Escritura
o. 1	La elección de ejercicios y ejemplos ha de ser cuidadosa, variada y tener en cuenta el nivel del alumno, concordar con los fonemas y grafemas que se están aprendiendo (Dehaene, 2015).	Inclusión en el texto del estudiante de una serie de ejercicios y actividades variadas.
o. 2	El estudiante como el centro del aprendizaje, que desarrolla las habilidades de lectura y escritura mediante actividades creativas y que lo comprometen y entusiasman porque puede ir comprobando su avance (Dehaene, 2015).	Juegos con los fonemas y grafemas Autoevaluación y coevaluación
o. 3	El proceso de aprendizaje no puede ser mecánico, sino que debe suministrar retos adecuados que permitan al niño sentirse protagonista y seguir avanzando (Dehaene, 2015).	Ejercicios y actividades del texto del estudiante Evaluación formativa Proceso de reforzamiento

Fuente. Elaboración propia.

### 2.3. EL CÓMO

El *método fonológico comprensivo* espera llevar a la escuela procedimientos que cuenten con apoyo empírico y base científica. En este sentido, se basa en la evidencia obtenida con un enfoque científico analítico por considerar que, en la lectura, el holismo excesivo oscurece el progreso (Stanovich, 2003). En todo caso, las críticas de los enfoques holísticos que aseguran que la evidencia analítica es reduccionista, deben aportar en lugar de sustraer, como ya lo han hecho, por ejemplo, al subrayar que los métodos de instrucción deben adaptarse al contexto tomando en cuenta la transparencia del idioma en que se enseña (Stanovich, 2003). Este apoyo empírico surge no solamente de investigaciones internacionales (National Reading Panel, 2000; Rose, 2006; Rowe, 2005), sino de las realizadas por la Dgeduca a nivel nacional con muestras representativas a nivel de departamento, y en algunos casos de municipio (Del Valle *et al.*, 2017; Cotto Girón y Del Valle, 2018), así como investigaciones cuasiexperimentales de autores guatemaltecos independientes (Salazar Meléndez y Cotto Girón, 2014; Cotto Girón, 2015; Flores Reyes, 2018).

El *método fonológico comprensivo* fue sistematizado en un material de aprendizaje al cual se le denominó «180 días para aprender a leer y escribir» (Cotto Girón *et al.*, 2016). Este fue utilizado por los docentes del grupo tratamiento en un estudio cuasiexperimental realizado en 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala, lo que permitió su validación en campo (Flores, 2018).

La investigación tuvo un diseño de pre y post con grupo control, donde los docentes del grupo experimental utilizaron el *método fonológico comprensivo* y el control el método silábico. La implementación se realizó durante el ciclo escolar 2015, al inicio y cierre de este se aplicó la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI) que mide conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, automatización, fluidez, comprensión lectora y escritura.

Se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple, en el que se incluyó el *método fonológico comprensivo* como variable de tratamiento. Los resultados del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupo control y experimental en las habilidades de lectura y escritura evaluadas, con excepción de fluidez (Flores, 2018). El uso del *método fonológico comprensivo* tuvo un impacto positivo en la conciencia fonológica ( $R^2=56.79\%$ ), principio alfabético ( $R^2=52.07\%$ ), la decodificación de palabras medida con lectura de pseudopalabras ( $R^2=45.54\%$ ) y la lectura automatizada de palabras familiares ( $R^2=56.88\%$ ). Sin embargo, no se encontró efecto significativo en la fluidez medida con la lectura oral de un párrafo; y en escritura ( $R^2=51.50\%$ ). Adicionalmente, al finalizar el grado se comparó los resultados de comprensión lectora para cada grupo. Los resultados de una prueba t de diferencia de medias para muestras independientes mostraron un tamaño de efecto de 28.9 % (ver Tabla 2).

*Tabla 2.* Significancia estadística y tamaño del efecto del *método fonológico comprensivo* sobre distintas variables

Variables	Sig.	Tamaño del efecto
Conciencia fonológica	0.000	56.79 %
Principio alfabético	0.000	52.07 %
Decodificación	0.017	45.54 %
Automatización	0.000	56.88 %
Fluidez	0.216	44.32 %
Escritura	0.000	51.50 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

En la siguiente sección se detalla la sistematización del cómo a través de esta guía de enseñanza para los docentes, en la que se especifican los procedimientos que implementan los contenidos en las aulas.

### 3. SISTEMATIZACIÓN DEL MÉTODO FONOLÓGICO COMPRENSIVO POR MEDIO DE LA GUÍA 180 DÍAS PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR<sup>2</sup>

El nombre del material se debe a que el ciclo escolar en Guatemala dura 180 días y así espera resaltar la importancia del tiempo de enseñanza como factor incidente en el aprendizaje. Consiste en un manual para el docente y un libro de actividades y lecturas para el estudiante. El manual para el docente inicia con la fundamentación teórica del método, seguido de lecciones diarias para aplicarse en periodos de 30 o 40 minutos (Cotto Girón *et al.*, 2016).

La fundamentación teórica inicia diferenciando entre la lectura emergente y la enseñanza formal de la lectoescritura (Cotto Girón *et al.*, 2016). Se explica al docente cuáles son los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para aprender a leer. Estas son los conceptos de impresión, habilidades motoras relacionadas con la escritura, conocimiento alfabético y siete habilidades fonológicas. Se incluye también la escritura, el vocabulario y catorce habilidades y estrategias de comprensión. La parte teórica también presenta los nombres y sonidos de cada letra y el orden en el que se sugiere enseñarlas, atendiendo al principio de progresión racional (a.2) (Dehaene, 2015).

Se elaboraron 162 lecciones, incluyendo las que tienen como propósito evaluar y las que se denominan «adicionales» o «de repaso», tomando en cuenta que, aunque se esperan 180 días efectivos de clase, el promedio real es menor. En 2017 una organización

<sup>2</sup> El desarrollo del *método fonológico comprensivo* también tomó en cuenta la caracterización de las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, construida a partir de los resultados de la fase descriptiva de un estudio cuasiexperimental realizado en 10 centros educativos del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala.

independiente, Empresarios por la Educación, reportó que las escuelas estuvieron abiertas durante 172 días y en 2018 fueron reportados 176; mientras que el Ministerio de Educación de Guatemala reportó haber superado la meta con 188 días (Paredes, 2018). De los días en que las escuelas están abiertas, falta deducir aquellos en que se llevan a cabo celebraciones y actividades no académicas.

Cada lección inicia con su propósito, es decir qué se espera que aprenda el estudiante. Se enumeran los materiales requeridos, especificando que son reusables, reciclables, económicos y fáciles de adquirir para los contextos de escuelas oficiales. También se especifican los conocimientos previos que se requiere activar, estas son habilidades, destrezas o contenidos que el docente repasa con los estudiantes y que sirven como base para los nuevos conocimientos y habilidades a desarrollar. Durante el desarrollo de la clase se describen las actividades propuestas para cada habilidad a desarrollar durante la lección. Para cada habilidad y conocimiento se utiliza un ícono que permite al docente identificarlas fácilmente en cada lección. Es necesario subrayar que siguiendo los postulados de Vellutino y otros (2007) no todas las habilidades y conocimientos se utilizan en todas las lecciones, algunos son más necesarios en la fase de preparación, como los conceptos de impresión y las habilidades fonológicas; otras, como las habilidades y estrategias de comprensión aplicadas a los textos impresos, se utilizan más en las últimas lecciones, cuando los estudiantes ya leen por sí mismos oraciones, frases y párrafos. Cada una de las lecciones termina indicando la evaluación formativa sugerida, es decir actividades e instrumentos para determinar si los estudiantes alcanzaron los aprendizajes esperados.

### 3.1. ANTES O AL INICIO DE PRIMER GRADO: FASE DE PREPARACIÓN

El aprendizaje de la lectura inicia antes de que enseñemos a leer. Esto significa que hay habilidades y conocimientos que los niños desarrollan o adquieren antes de llegar a primero, ya sea en el hogar o en el jardín de infantes o el preescolar. Dado que no todos los estudiantes asisten al preescolar, y que la calidad educativa varía entre escuelas, aunado a las diferencias en el contexto familiar de los estudiantes; antes de iniciar con los cuatro pasos se refuerzan las habilidades lingüísticas como la conciencia fonológica y habilidades relacionadas con las competencias de hablar y escuchar. Las primeras seis lecciones del manual se dirigen a reforzar la lectura emergente como fase de preparación. Al final del manual se incluyen dos lecciones más de lectura emergente para que el docente las use a su discreción con los estudiantes que requieran apoyo adicional (Cotto Girón *et al.*, 2016).

Como se mencionó en la introducción, muchos estudiantes acuden por primera vez a la escuela en primer grado e inician directamente el aprendizaje formal de la lectoescritura. La Dirección General de Evaluación e Investigación (Digeuca) del Ministerio de Educación de Guatemala ha encontrado que pocos tienen libros en casa y que esto incide negativamente en su competencia lectora; los estudiantes con mejor fluidez y comprensión lectora generalmente tienen libros en casa (Cotto y Del Valle, 2018; Del Valle *et al.*, 2017). Esto sucede porque hay una relación circular entre la exposición al material impreso y la habilidad lectora: los estudiantes con mayor exposición a los textos leen mejor y los niños que leen mejor, leen más (Mol y Bus, 2011). Por ello, el método se asegura de familiarizarlos con libros, textos y otros materiales impresos, de manera que sean conscientes de que transmiten significado y que se puede representar por escrito lo que

se habla y viceversa, desarrollando así los conceptos de impresión. Además, en la parte teórica se dan sugerencias de cómo hacer de su aula un ambiente letrado (Martos Núñez y Martos García, 2012), teniendo libros, revistas y otros materiales disponibles para los niños; narrando historias, cantando, enseñando rimas, etcétera y ayudando a los niños a usar nuevas palabras en conversaciones diarias. De esta manera, se reduce la brecha entre los estudiantes que no han tenido acceso a materiales impresos antes del primer grado y los que han tenido estimulación temprana en casa o en el preescolar.

En la investigación de Del Valle y Mirón (2017b) los docentes que reconocen la necesidad de actividades preparatorias se concentran en la motricidad fina y la percepción, que, si bien juegan un papel en la enseñanza de la lectoescritura, ese rol es menor y más relacionado con la legibilidad del trazo. Por esta razón, el *método fonológico comprensivo* propone iniciar desarrollando las habilidades que se asocian con la lectura emergente: conciencia fonológica, conceptos de impresión y lenguaje oral (vocabulario y comprensión). En estas lecciones preparatorias se sigue el principio que asegura que el análisis fonológico precede a la decodificación (a.3), por lo que se enfatiza la práctica de habilidades fonológicas como contar, sustituir, unir, separar, omitir o agregar sonidos, y cambiar el orden de los sonidos para formar nuevas palabras.

### 3.2. ENSEÑANZA DE LA LECTURA

A partir de la séptima lección se inicia la enseñanza formal de la lectura. En las *primeras fases*, prima la decodificación sobre el significado (Guzmán Rosquete, 1997), al introducir el conocimiento alfabético y el principio alfabético. Atendiendo al principio de progresión racional (a.2) (Dehaene, 2015), se enseñan las letras según sus características fonológicas: primero las vocales, luego consonantes transparentes y continuas, ordenadas por frecuencia de uso; finalmente consonantes opacas, oclusivas o de poca frecuencia de uso. Los docentes guatemaltecos que ya reportan enseñar letras lo hacen en un orden similar (Del Valle y Mirón, 2017b), la diferencia es que usan como principal actividad de enseñanza, el trazo repetido. En cambio, el *método fonológico comprensivo* propone la participación del estudiante siguiendo el principio compromiso activo, de atención y de disfrute sugerido por Dehaene (o.2) (2015).

En la investigación de Del Valle y Mirón (2017b) los docentes indicaron enseñar cada letra en promedio en cuatro sesiones. Siguiendo las sugerencias de Dehaene (2015) en este método las vocales se enseñan en dos sesiones, las primeras consonantes (transparentes, continuas y frecuentes) en cuatro sesiones ordinarias, se evalúa en una sesión y se incluye una más para reforzar o para utilizar como sesión extra con aquellos estudiantes que necesiten más apoyo. Para enseñar consonantes opacas, poco frecuentes y dígrafos se planifican tres lecciones ordinarias, una sesión de evaluación y una lección extra. Al finalizar todas las letras se incluyen lecciones adicionales que pueden usarse al finalizar el año escolar o según el docente considere necesario. Estas lecciones de repaso agrupan las letras de la siguiente forma: 1. M, m; L, l; S, s; N, n; R, r. 2. Y, y; P, p; T, t; D, d; V, v. 3. F, f; J, j; B, b; Ñ, ñ; Ll, ll. 4. Ca-co, cu; que-qui; K, Z/ce-ci, X, x. 5. Ga-go-gu; ge-gi; gue-gui; güe-güi; W, w. 6. Sinfones: Combinación de l con otras consonantes (bl, cl, fl, pl) y 7. Combinación de r con otras consonantes (br, cr, dr, pr, tr).

El *método fonológico comprensivo* propone la enseñanza de la lectura partiendo de una fase preparatoria y cuatro pasos que se describen a continuación:

### 3.2.1. Paso 1: La enseñanza de las letras

Antes de introducir cada letra, se trabaja la conciencia fonémica asociada al sonido que representa dicha letra. Se enseña, por ejemplo, a separar palabras como rey en sus sonidos [r-e-i] y se enseña la letra Y-y y su sonido /i/ junto con las vocales. Los estudiantes adquieren el conocimiento alfabético para dominar el principio alfabético. Aunque los conceptos suenan similares, el conocimiento alfabético es la información que se almacena sobre las letras (su nombre, forma, sonido, trazo, así como las reglas sobre cómo y cuándo usarlas) (Lieberman *et al.*, 1989). Mientras que el principio alfabético es la habilidad de combinar esa información (Rubio *et al.*, 2014). Continuando con el ejemplo de la Y-y, los estudiantes usan el principio alfabético para asociar el sonido /i/ con la forma y; pero necesitan el conocimiento alfabético para saber cuándo usar la letra y representando el sonido /i/: solamente como conjunción o al final de una palabra cuando acompaña a otra vocal (hay, buey, etc.). Más adelante, vuelve a enseñar la letra Y-y, pero esta vez con el sonido /j/. Si los estudiantes tienen información parcial sobre una o varias letras, pero no han asociado la forma-sonido, no han adquirido el principio alfabético. Si los estudiantes no tienen el conocimiento alfabético, cometen errores al leer y escribir (i.e., leyendo *cónyugue* por cónyuge, o escribiendo con faltas de ortografía). Aunque el español es más transparente que otros idiomas, hay reglas particulares para escribir fonemas que tienen más de una representación gráfica (Defior y Serrano, 2014). El primer paso de la enseñanza formal de la lectoescritura consiste en enseñar el nombre, sonido y trazo de todas las letras. Aunque también se enseñan sus reglas de uso, estas se asocian más con la ortografía, que se continuarán enseñando el resto de la primaria y se refuerzan en la secundaria. Por ejemplo, no se detallan las reglas de uso de Y-y vs. el dígrafo Ll-ll.

### 3.2.3. Paso 3: Leer decodificando

Cuando los estudiantes ya han adquirido el principio alfabético pueden decodificar las palabras al convertir sus grafemas en sonidos. En este paso los estudiantes aplican las habilidades fonológicas al separar y unir fonemas según lean (o escriban) las palabras.

El *método fonológico comprensivo* requiere que los estudiantes practiquen la decodificación desde la primera consonante. Una vez que los estudiantes conocen por lo menos una consonante y las vocales pueden leer y escribir palabras (por ej. mamá, amo, mío, entre otros). El método requiere que el docente utilice listas de palabras para leer, copiar o dictar, únicamente utilizando las letras que el estudiante ya conoce siguiendo el principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios (o.1) (Dehaene, 2015). De este modo el estudiante pone en práctica los conocimientos alfabéticos que ya ha adquirido, añadiendo significado a las cadenas de letras que puede codificar y decodificar. Mientras más letras se conocen, es posible leer y escribir palabras más complejas, formar oraciones, frases y párrafos lo que permite también complejizar la semántica.

### 3.2.4. Paso 4: Lectura automatizada

Como se mencionó en el principio de transferencia de lo explícito a lo implícito (a.4) (Dehaene, 2015), una vez que los estudiantes leen decodificando, se hace necesaria la práctica repetida de la lectura para automatizar el proceso y alcanzar la fluidez lectora.

Durante este paso se sugiere a los docentes la lectura *repetida* y *en voz alta* de *textos adecuados* al *nivel lector* de los estudiantes:

- a. Repetida (Santiuste Bermejo y López Escribano, 2005): La práctica frecuente permite que reconozcan las palabras en lugar de decodificarlas. Al leerlas a golpe de vista los estudiantes ahorran la energía y recursos que dedicaban a decodificar y pueden redirigirlas a los procesos de comprensión.
- b. En voz alta: El docente acompaña la práctica corrigiendo los errores. Para que los estudiantes reconozcan las palabras en lugar de decodificarlas, es necesario que cada vez que las vean las lean del mismo modo (Santiuste Bermejo y López Escribano, 2005).
- c. Textos adecuados: La legibilidad de un texto (Hiebert, 2011) se asocia con la extensión y configuración de las palabras que contiene, la longitud y estructura sintáctica de las oraciones, y el vocabulario que incluyen. En las etapas iniciales de la enseñanza de la lectura, se recomienda limitar la dificultad de los textos, hasta que los estudiantes adquieran la habilidad básica de decodificar. Se recomienda usar textos decodificables que utilizan solamente las letras y patrones ortográficos que ya conocen los estudiantes. Una vez que los estudiantes pueden leer al nivel esperado para segundo grado, se sugiere usar textos complejos (Shanahan, 2020a; 2020b).
- d. Nivel lector: Aunque los estudiantes reciban la misma instrucción, sus ritmos de aprendizaje son distintos. El haber asistido a preprimaria, hablar el mismo idioma en el que se aprende a leer, y otras variables se asocian a ritmos de aprendizaje más rápidos. En el mismo salón los docentes se encontrarán con estudiantes que apenas decodifican y otros que ya leen oraciones y párrafos con fluidez. Siguiendo el principio de adaptación al nivel del niño (o.3) (Dehaene, 2015) el docente necesita conocer dónde se ubica cada estudiante para proveer los textos que mejor le ayuden a avanzar. El modelo para explicar el aprendizaje de la lectura elaborado por DigeDuca (Cotto y Del Valle, 2018) propone cinco etapas o niveles: Emergente, Inicial, Decodificadora, Automatizada y Fluida. Allí se especifica lo que los estudiantes pueden hacer en cuanto a fluidez, comprensión y escritura.

### 3.2.5. Paso 5: Lectura comprensiva

Este *método fonológico* es *comprensivo* porque paralelamente a la enseñanza de la decodificación y el desarrollo de la fluidez lectora, se ocupa del vocabulario y la comprensión oral. Desde la primera sesión se practican las siguientes habilidades y estrategias de comprensión (a través de la escucha y el uso de imágenes): predicción, identificar detalles de un texto y localizar información, hacer comparaciones, identificar la idea principal en un texto corto, distinguir entre fantasía y realidad, formular preguntas, seguir instrucciones, identificar problemas y sus posibles soluciones, elaborar conclusiones, emitir comentarios de gusto y disgusto sobre el texto, secuencias, diferenciar el inicio y el final de una historia, leer gráficos e identificar al personaje principal (Cotto Girón *et al*, 2016). Estas habilidades y estrategias están alineadas con el CNB vigente para Guatemala (DigeDuce, 2008). Sin embargo, es hasta que los estudiantes pueden leer oraciones, frases y párrafos que pueden aplicar estas habilidades y estrategias en la comprensión de textos escritos. Por esta razón, a

partir de la letra K-k se incluyen lecciones completas con el propósito principal de desarrollar comprensión lectora. En total son cinco lecciones que incluyen un vocabulario relacionado con las letras estudiadas, pero que se focalizan en la aplicación de las estrategias y habilidades de comprensión para analizar un texto en el que se utiliza el vocabulario de la letra.

### 3.3. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura se desarrolla siguiendo distintas etapas que parten desde el dibujo, pasando por el garabateo (no parecido y luego similar a la escritura), para llegar al trazo de letras sin asociarlas con sonidos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Posteriormente, si se utiliza un método que enseñe las letras y sus sonidos, el aprendiz asociará cada grafema con el fonema o fonemas que le corresponden, y viceversa. Lo que Ferreiro y Teberosky llaman ortografía inventada, corresponde a la etapa en la que los estudiantes están aprendiendo las reglas ortográficas, posiblemente escribiendo las palabras como las escuchan (1979). Con una enseñanza sistemática y secuencial de las reglas ortográficas, lograrán dominar la ortografía convencional.

Siguiendo el principio de integración (s.3), la enseñanza de la escritura está enlazada con la enseñanza de la lectura. Leer y escribir requieren del desarrollo de competencias comunes, los aprendizajes de lectura apoyan a los aprendizajes en la producción de textos y viceversa (Dígecade, 2008). A diferencia de lo que algunos docentes han reportado como enseñar a escribir, el *método fonológico comprensivo* no considera la escritura como sinónimo de caligrafía o legibilidad del trazo. Aunque se practican las habilidades motoras finas, el énfasis se pone en la exactitud de la escritura al representar correctamente los grafemas que corresponden a los fonemas que forman cada palabra y la escritura como medio de comunicación. La escritura, tanto exacta como creativa, se desarrolla en paralelo a la competencia lectora. Para practicar la escritura se proponen tres pasos:

#### 3.3.1. Paso 1: La copia enriquecida

La técnica de la copia enriquecida combina la reproducción de letras y palabras con destrezas fonológicas como la separación de sonidos, pronunciarlos mientras se trazan y unirlos al terminar de escribir una palabra. Esta técnica ayuda a evitar errores como omisiones, inversiones o sustituciones al escribir (Cotto Girón *et al.*, 2016). Se sugiere a los docentes usar apoyos visuales al separar y contar los sonidos de las palabras que escribirán los estudiantes (como los dedos, un ábaco, etc.).

#### 3.3.2. Paso 2: El dictado

El dictado se aplica de manera similar a la copia, usando los siguientes pasos (Cotto Girón *et al.*, 2016):

- a. El docente dice la palabra en voz alta y clara.
- b. Los estudiantes la repiten.
- c. Los estudiantes separan los sonidos que forman la palabra.
- d. Los estudiantes escriben el grafema que corresponde a cada sonido.
- e. Los estudiantes leen en voz alta lo que acaban de escribir.



El *método fonológico comprensivo* propone el uso de la copia y el dictado, los cuales han generado rechazo en las metodologías para enseñar la lectoescritura que tienen un enfoque analítico y en muchos educadores que las asocian con métodos tradicionales y pasivos de aprendizaje (Fromm Cea, 2009). Sin embargo, las autoras las consideran como técnicas útiles siempre y cuando (Cotto Girón *et al.*, 2016):

- a. No se usen para ocupar, entretener ni castigar a los estudiantes.
- b. Se usen con moderación.
- c. Se enriquezcan con la aplicación de habilidades fonológicas y no solamente como ejercicios visomotores.
- d. Se evite dejarlos como tarea para casa (pues requieren del apoyo activo de un adulto, y no que éste los haga por el niño).
- e. El docente juega un rol activo apoyando a los estudiantes en la aplicación de las habilidades fonológicas mientras se aplican estas técnicas.

### 3.3.3. Paso 3: Escritura creativa

Para preparar a los estudiantes para la escritura desde la fase de preparación se propone el uso de dibujos para comunicar ideas de forma escrita y se solicita al que docente escriba las creaciones literarias de los niños, por ejemplo, las historias que ellos narran, poemas que inventan etc. Al igual que la comprensión lectora, la escritura creativa se trabaja paralelamente al trazo y la exactitud al escribir. Sin embargo, comunicar eficazmente sus ideas y emociones usando palabras escritas requiere que los estudiantes puedan escribir con fluidez, es decir sin esfuerzo y con exactitud (Cotto Girón *et al.*, 2016).

## 4. HERRAMIENTAS PARA MONITOREAR EL AVANCE

Para que un método sea exitoso debe considerar la medición del progreso de los estudiantes. El *método fonológico comprensivo* incluye la evaluación formativa y sumativa de los conocimientos y habilidades que se van adquiriendo. Al final de cada lección se propone la evaluación formativa con el propósito de determinar si se alcanzaron los aprendizajes propuestos, y hacer las adaptaciones necesarias para cada estudiante. Luego de las lecciones ordinarias de cada letra se incluye una lección de evaluación. Cada sesión de evaluación específica que los aprendizajes esperados incluyen la lectura (decodificando o automatizada), la escritura (exacta y creativa) y la comprensión lectora. Esta lección puede usarse con propósitos sumativos, pero también formativos. Por esa razón se incluyen lecciones adicionales y de repaso, para proporcionar actividades extra que el docente pueda aplicar con aquellos estudiantes que necesitan más apoyo.

El docente también necesita monitorear el avance global del estudiante, por lo que las evaluaciones al final de cada sesión y de cada letra son insuficientes. Para este propósito se creó una rúbrica que incluye cinco etapas en el desarrollo de cada habilidad o conocimiento: conocimientos de impresión, conciencia fonológica, conocimiento y principio alfabéticos; de manera que aproveche sus fortalezas y concentre sus esfuerzos en mejorar las habilidades y conocimientos deficientes, si los hubiera. Esta rúbrica también permite al docente llevar registros de los aprendizajes de cada estudiante en cada área (lectura, comprensión lectora

y escritura). Los criterios de la rúbrica para la lectura permiten que el docente ubique al estudiante en las siguientes etapas (Cotto Girón *et al.*, 2016):

- a. Reconocimiento visual de logotipos y otras palabras como su nombre.
- b. Lectura decodificando.
- c. Reconocimiento de palabras de manera automática.
- d. Lectura con fluidez.

Para la comprensión lectora se proponen las siguientes etapas<sup>3</sup> (Cotto Girón *et al.*, 2016):

- a. Comprensión del lenguaje oral: Recuerda e interpreta información y hace predicciones e inferencias a partir de lo que escucha.
- b. Interpreta lo que lee y aumenta su vocabulario.
- c. Usa distintas habilidades y estrategias de comprensión cuando lee textos.

En cuanto a la escritura, se proponen 5 fases<sup>3</sup> (Cotto Girón *et al.*, 2016):

- a. Sostener el lápiz con movimiento de pinza.
- b. Trazar letras, comunicarse usando dibujos o garabatos.
- c. Copiar sílabas palabras y oraciones.
- d. Escribir palabras y oraciones.
- e. Escribir párrafos para comunicar ideas.

Como se ha mencionado antes, el modelo para explicar el aprendizaje de la lectura elaborado por Dgeduca (Cotto y Del Valle, 2018) propone cinco etapas. En la última, los estudiantes pueden leer por lo menos 50 palabras en un minuto si se encuentran en un texto, y decodifican 31 palabras sin sentido en una lista; además comprenden lo que leen pues responden a preguntas literales, inferenciales y críticas, cometiendo pocos errores (Cotto y Del Valle, 2018). Al usar la rúbrica los docentes pueden monitorear qué tan cerca se encuentran los estudiantes de alcanzar esta última etapa de aprendizaje y, por tanto, de dominar la competencia lectora propuesta por el CNB para primer grado.

## 5. CONDICIONES PARA QUE EL MÉTODO SEA EXITOSO

La validación del método permitió descubrir ocho condiciones indispensables<sup>4</sup> para garantizar el éxito en su aplicación y por ende el aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura (Flores Reyes, 2018):

---

<sup>3</sup> Cada fase y etapa subsiguiente asume que el estudiante es capaz de hacer lo que establece la anterior y propone nuevos logros.

<sup>4</sup> El método fue implementado y validado durante el ciclo escolar 2015 como parte de un estudio cuasiexperimental que se desarrolló en 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala.

- a. Involucramiento de diversos actores de la comunidad educativa. La negociación de entrada en distintos niveles (autoridades ministeriales, autoridades departamentales de educación, supervisión educativa, directores, docentes y padres de familia) permite que todos conozcan la metodología y acompañen el proceso aportando desde su área de incidencia. En el caso de directores del centro educativo garantiza acompañamiento y direccionalidad del proceso con los docentes.
- b. Formación docente. Como mínimo 36 horas de formación presencial a lo largo del ciclo escolar, que incluya los fundamentos y aplicación del *método fonológico comprensivo*, ejercicios y estrategias para el desarrollo de las habilidades que se requieren para lograr leer y escribir al final del primer grado y herramientas para el monitoreo y evaluación de la adquisición de la lectura y la escritura.
- c. Acompañamiento en el aula. Una vez a la semana utilizando la escala de observación desarrollada para esta metodología y una entrevista con el docente para comentar los aciertos y aspectos por mejorar, así como compromisos de seguimiento. Así como disponer de espacios para atender situaciones emergentes y resolver dudas que surjan a los docentes durante la implementación.
- d. Material para el docente. Una guía para cada docente que contenga las lecciones a desarrollarse durante el ciclo escolar. Esta guía permite la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando que se cumpla con todos los principios que el método requiere. Para que sea un insumo útil, el docente debe familiarizarse con la guía durante el proceso de formación.
- e. Texto para el estudiante. El texto del estudiante debe ser fungible y de material duradero, y proveerse de forma gratuita o a costo accesible. Esto garantizará que todos los estudiantes puedan trabajar los ejercicios y actividades en el mismo.
- f. Material lúdico. La implementación del método debe acompañarse de una serie de juegos para que los estudiantes practiquen la formación de palabras usando los fonemas y grafemas. Los docentes deben saber utilizar los juegos en cada lección. Los juegos se elaboran con material de reciclaje y con apoyo de los padres de familia.
- g. Involucramiento activo del docente y del estudiante. El método incluye actividades que hacen del estudiante el centro del aprendizaje, pero también es necesaria la participación del docente. Para ello es importante que caminen entre sus estudiantes cuando estos lean o escriban, que aprovechen los errores cometidos como oportunidades de aprendizaje y que modelen lo que esperan observar en sus estudiantes, entre otros.
- h. Evaluación y monitoreo del aprendizaje. Los docentes deben usar la evaluación formativa como principal herramienta de monitoreo, aplicando diferentes estrategias para dar seguimiento en el aula. Además, se debe dotar al docente de una serie de herramientas de evaluación que apliquen periódicamente y que usen los resultados para tomar decisiones para mejorar. Entre estas herramientas está la rúbrica incluida en la guía y las pruebas EBC (Evaluación Basada en Currículo) que desarrolló el Ministerio de Educación de Guatemala.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de las investigaciones realizadas en Guatemala permiten concluir que los docentes no cuentan con la preparación necesaria para enseñar a leer y escribir, debido a que la formación que reciben es insuficiente. Ante el reto de dirigir un aula de primer grado recurren a diferentes estrategias como consultar a docentes con más experiencia, enseñar cómo ellos aprendieron, buscar información en Internet o bien basarse en un libro de texto (Flores Reyes, 2018). Esto ha dado como resultado que 87 % de los estudiantes al finalizar primer grado no logren desarrollar las habilidades necesarias para la lectura y la escritura (Cotto y Del Valle, 2018), lo que incide en su desempeño en los grados siguientes y los pone en riesgo de abandono de la escuela.

El desconocimiento del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura lleva a los docentes a implementar en el aula actividades (Flores Reyes, 2018; Del Valle y Mirón, 2017a) que no toman en cuenta los hallazgos recientes de la neuropsicología y las características del idioma, dejando por un lado el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica y el principio alfabético. Si dicen aplicar un método, obvian los pasos necesarios (Flores Reyes, 2018). Esta situación ocurre principalmente porque se carece de una directriz curricular y de material que oriente la aplicación de una metodología específica.

Por estas razones se desarrolló el *método fonológico comprensivo*, con un enfoque balanceado y que toma en cuenta las habilidades necesarias para el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura (conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, automatización, fluidez, comprensión lectora, vocabulario y escritura). Este método se sistematizó en una guía para el docente y un texto para el estudiante que orienta el proceso paso a paso y que incluye las herramientas de evaluación formativa. El método es un aporte al desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes en contextos de pobreza como la población guatemalteca donde fue validado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Ediciones UCSH.
- Castellanos, M. y Del Valle, M. (2013). Explorando las destrezas de escritura. Primero Primaria. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. [https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/escritura\\_primeroprimaria.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/escritura_primeroprimaria.pdf)
- Cotto Girón, E. (2015). *Efecto de la lectura de los textos y la aplicación de las actividades propuestas en "El Tesoro de la lectura" en la fluidez de lectura oral de estudiantes de primero, segundo y tercer grado en escuelas oficiales del área rural*. Universidad Del Valle de Guatemala.
- Cotto, E. y Del Valle, M. (2018). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/MODELO-ELI.pdf>
- Cotto Girón, E., Flores Reyes, M. y Hernández, L. (2016). *180 días para aprender a leer y escribir*. Universidad InterNaciones.
- Del Valle, M. y Castellanos, M. (2011). *Una mirada al proceso del aprendizaje significativo en el aula*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. [http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Informe\\_observaciones-aula.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/Informe_observaciones-aula.pdf)

- Del Valle, M., Cotto Girón, E. y Mirón, R. (2017). *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria* (p. 64). Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. [http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS\\_ELGL.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS_ELGL.pdf)
- Del Valle, M. y Mirón, R. (2017a). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado Experiencias docente, un estudio cualitativo*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. [http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/ACTIVIDADES\\_EXITOSAS.PDF](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/ACTIVIDADES_EXITOSAS.PDF)
- \_\_\_\_\_. (2017b). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura* (p.54). Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. [http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/Perfil\\_docente\\_primero\\_primaria.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/Perfil_docente_primero_primaria.pdf)
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. [https://www.researchgate.net/profile/Sylvia\\_Defior/publication/233565490\\_Como\\_facilitar\\_el\\_aprendizaje\\_inicial\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_Papel\\_de\\_las\\_habilidades\\_fonologicas\\_How\\_does\\_facilitate\\_initial\\_literacy\\_learning\\_Phonological\\_abilities\\_role/links/004635](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role/links/004635)
- Defior, S. y Serrano, F. (2014). Diachronic and synchronic aspects of Spanish: The relationship with literacy acquisition / Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 450–475. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.974422>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula (Ciencia que ladra... Serie Mayor)* (Trad. Y. Sevilla, y M. J. D'Alessio). Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 2011).
- \_\_\_\_\_. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de la neurociencia sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. (2.ª ed.). (Trad. M. J. D'Alessio). Siglo Veintiuno Editores.
- Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (Digecade). (2008). *Currículo Nacional Base. Primer grado. Nivel Primario*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. vi.2.
- Flores Reyes, M. G. (2018). *Un modelo explicativo de las habilidades en lectura y escritura en español como idioma materno en estudiantes de primer grado de primaria de 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala*, [Tesis de Doctorado, Universidad Estatal a Distancia]. Repositorio institucional – Universidad Estatal a Distancia.
- Fromm Cea, M. (2009). *El sentido de la lectoescritura en el aula: de la realidad que tenemos al ideal que queremos*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Guzmán Rosquete, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Universidad de La Laguna.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S. & Heimann, M. (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 2(44), 105-122.
- Hiebert, E. (2011). *The Common Core State Standards and Text Complexity*. In M. Hougen & S. Smartt (Eds.), *Becoming an Effective Literacy Teacher: Integrating Research and the New Common Core State Standards*. Paul Brookes Publishing.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22.
- Lebrero, P. y Lebrero, T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Editorial Síntesis.

- Liberman, I., Shankweiler, D. & Liberman, A. (1989). The alphabetic principle and learning to read. En I. A. *Series, Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-33). The University of Michigan Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427291.pdf>
- Linan-Thompson, S. (2008). *La meta: aprender a leer, leer para aprender*. In USAID/Guatemala (Ed.), Cátedra Benjamín Bloom para la educación en Guatemala Ciclo de Conferencias 2008 (pp. 20-29). USAID/Guatemala. [http://www.Psychologica.temala.org/images/noticias/Catedra%20Bloom%202008\\_web.pdf](http://www.Psychologica.temala.org/images/noticias/Catedra%20Bloom%202008_web.pdf)
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Chhabra, V. (2005). *Evidence-Based Reading Policy in the United States: How Scientific Research Informs Instructional Practices*. Brookings Papers on Education Policy, 209-250. Project Muse.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Revista Pulso*, (35), 109-129.
- McGuinness, D. (1997). *Why Our Children Can't Read And What We Can Do About It*. The Free Press.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Editorial Cepe.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institutes of Health.
- Paredes, L. (13 de diciembre de 2018). Promedio de días de clases en centros educativos fue de 176. *El Periódico*. <https://elperiodico.com.gt/nacion/2018/12/13/promedio-de-dias-de-clases-en-centros-educativos-fue-de-176/>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Interim report*. Department for education and skills.
- Rowe, K. (2005). *Teaching reading National Inquiry into the Teaching of Literacy (Australia)*. Dept. of Education, Science and Training. <http://www.dest.gov.au/nitl/report.htm>
- Rubio, F., Perdomo, C. y Magzul, J. (2014). *Informe técnico de la adaptación de EGRA al español y K'iche'*: ELGI y EESNAJ. USAID/Reforma Educativa en el Aula.
- Salazar Meléndez, E. y Cotto Girón, E. (2014). ¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial? *Ajetab'al Evaluador*, (15), 23-29. <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/boletines/Boletin15-2014.pdf>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Editorial SGEL.
- Santiuste Bermejo, V. y López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Shanahan, T. (11 de enero de 2020a). Who's Right about Text Complexity, You or the Institute of Education Sciences? *Shanahan on Literacy*. <https://shanahanonliteracy.com/blog/whos-right-about-text-complexity-you-or-the-institute-of-education-sciences>
- \_\_\_\_\_. (25 de julio de 2020b). Will Challenging Text Put a Crimp in Students' Motivation? *Shanahan on Literacy*. <https://shanahanonliteracy.com/blog/whos-right-about-text-complexity-you-or-the-institute-of-education-sciences>
- Sousa, D. A. (2014). *How the brain learns to read* (2.º ed.). Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE Company.
- Stanovich, K. (2003). Understanding the Styles of Science in the Study of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 105-126.

- Urías, M., Bolaños de Alegría, G., Montano de Rivas, M. y Esperanza León, E. (s.f.). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar. El estudio del fracaso escolar desde la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los tres primeros grados de Educación Básica*. Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador y CECC/SICA. [https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/El-Salvador\\_la-ensenanza-y-el-aprendizaje.pdf](https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/El-Salvador_la-ensenanza-y-el-aprendizaje.pdf)
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1101\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1101_2)
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a Leer: historia y ciencia del cerebro* (1.ª ed.). (Trad. M. Rodríguez-Courel). Ediciones B, S.A.
- Xiloj, J. (2009). *Prácticas metodológicas del docente bilingüe en el desarrollo de los tres momentos de la lectura en idioma K'iche' en primer grado primario de escuelas Chichicastenango, Quiché*. Universidad Rafael Landívar.

