

LA PRUEBA EGRA: APROXIMACIONES AL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO EN LA RURALIDAD

Pedro Rafael Guerra Meza¹

Universidad UMECIT, Panamá

pedroguerram@correo.unicordoba.edu.co

pedroguerra527@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-5759-5549>

DOI: 10.37594/oratores.n22.1546

Fecha de recepción: 26/11/2024

Fecha de revisión: 12/02/2025

Fecha de aceptación: 10/03/2025

RESUMEN

El presente estudio empleó una metodología cuantitativa de corte descriptivo, enfocada en la evaluación de habilidades prelectoras a través de la prueba EGRA (Evaluación de la Lectura Temprana). El objetivo fue reconocer las competencias en lectura y escritura de los estudiantes del grado primero de básica primaria en el contexto rural para proponer algunas recomendaciones al enfoque pedagógico de su enseñanza. Los resultados obtenidos revelan dificultades significativas en la identificación de letras, conocimiento de palabras y decodificación de palabras inventadas. Estas áreas de competencia lectora son esenciales en el desarrollo inicial de la alfabetización y los resultados sugieren una falta de exposición continua y estructurada a estos componentes claves de la lectura lo cual se asocia con el contexto educativo inestable que han experimentado los estudiantes. Es necesario un enfoque más sistemático y personalizado en la enseñanza de la lectura y escritura que considere las características individuales de cada estudiante y les brinde herramientas para superar las barreras que impiden la consolidación de las competencias lectoras. El enfoque pedagógico debe ser flexible y adaptativo, reconociendo que la consolidación de las habilidades lectoras y escritoras es un proceso que requiere paciencia, constancia y una intervención pedagógica precisa y bien orientada.

Palabras clave: Alfabetización inicial, Conciencia fonológica, Decodificación de palabras inventadas, Hipótesis alfabética, Identificación de letras, Prueba EGRA, Ruralidad.

¹ Docente e investigador; Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá; Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia; Especialista en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington, Colombia; Licenciado en Español y Literatura de la Corporación Universitaria del Caribe, Colombia; y Abogado de la Universidad Luis Amigó, Colombia. Tutor del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0, Antioquia, Colombia. Docente catedrático Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.

**THE EGRA TEST:
APPROACHES TO THE PEDAGOGICAL APPROACH TO LITERACY IN FIRST
GRADE STUDENTS IN RURAL SETTINGS**

ABSTRACT

This study used a descriptive quantitative methodology, focused on the evaluation of pre-reading skills through the EGRA test (Early Reading Assessment). To recognise the reading and writing skills of students in the first grade of primary school in a rural context in order to propose some recommendations for the pedagogical approach to their teaching. The results obtained reveal significant difficulties in letter identification, word knowledge and decoding of invented words. These areas of reading competence are essential in early literacy development and the results suggest a lack of continuous and structured exposure to these key components of reading which is associated with the unstable educational context the students have experienced. There is a need for a more systematic and personalised approach to literacy teaching that considers the individual characteristics of each student and provides them with tools to overcome barriers to the consolidation of reading skills. The pedagogical approach must be flexible and adaptive, recognising that the consolidation of reading and writing skills is a process that requires patience, perseverance and a precise and well-targeted pedagogical intervention.

Keywords: Initial Literacy, Phonological Awareness, Decoding Invented Words, Alphabetic Hypothesis, Letter Identification, EGRA Test, Rurality.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de las letras es considerado un factor crucial en la predicción del éxito en la adquisición de la lectura y la escritura, superando incluso a la conciencia fonológica en los primeros años escolares (Bravo-Valdivieso et al., 2006; Muter et al., 1998). Estudios recientes, como el de Ferroni y Diuk (2010), han identificado diferencias significativas entre el conocimiento del nombre y el sonido de las letras, observando que estos elementos mantienen patrones de correlación únicos con otras habilidades prelectoras y con la escritura de palabras hacia el final del año escolar. Estos hallazgos subrayan la necesidad de evaluar cuidadosamente la enseñanza del alfabeto, ya que el enfoque sobre el nombre o el sonido de las letras puede tener un impacto diferencial en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en los estudiantes.

Este estudio busca profundizar en la adquisición de un componente fundamental del proceso de alfabetización: el conocimiento de las letras, un aspecto que, junto con la conciencia fonológica, forma la base esencial para leer y escribir (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989). Sin embargo, como señala Ferreiro (1991), incluso en idiomas con una correspondencia más estable

entre letras y sonidos, como el español, los niños enfrentan dificultades inherentes para comprender la estructura alfabética de la escritura. Estas barreras conceptuales, lejos de depender únicamente de la complejidad ortográfica, evidencian que el desafío de entender el sistema de representación escrito va más allá de la aparente simplicidad letra-sonido, y requiere de una enseñanza que aborde estas complejidades desde un enfoque integral y crítico.

Ugalde (1989) afirma que el dominio del discurso escrito exige una rigurosa adhesión a normas específicas, que se deben aprender conscientemente al desarrollar la lectura y la escritura. A diferencia del lenguaje oral, el código escrito no permite ajustes inmediatos, y su adquisición suele percibirse como forzada y limitada a quienes, mediante un esfuerzo sostenido, logran cierta fluidez y naturalidad en traducir sus pensamientos al papel. En una línea complementaria, Van Dijk (1980) sugiere que la estructura profunda del texto sigue principios cognitivos universales, como la percepción y la atención, y que el verdadero reto no radica en las ideas mismas, sino en el proceso de su materialización escrita. Estas perspectivas evidencian que la transición del pensamiento al lenguaje escrito no solo es compleja, sino que además revela limitaciones en la enseñanza tradicional de la lectoescritura, donde se subestima el papel del esfuerzo cognitivo necesario para que el estudiante construya conexiones fluidas y autónomas entre el pensamiento y el texto.

Los hallazgos de Ferroni y Diuk (2014) revelan que, en contextos de pobreza, muchos niños enfrentan serios obstáculos para aprender las letras, lo cual sugiere que se necesitan estrategias pedagógicas más profundas y diferenciadas que respondan a las variaciones individuales de esta población. Este desafío no es trivial, pues implica reconocer que el acceso equitativo a la alfabetización requiere más que métodos tradicionales y que las intervenciones deben considerar las necesidades y los contextos específicos de cada estudiante para fomentar avances significativos en el aprendizaje de las letras.

Investigaciones previas ya indicaban que los niños, al aprender el nombre de las letras, suelen valerse de la propiedad sonora de la letra en sí misma, ya que la mayoría de los nombres de las letras incluyen pistas que ayudan a inferir su sonido (Treiman et al., 1996). En estudios recientes, además, se ha comprobado que el proceso ocurre en ambas direcciones, pues los niños tienden a utilizar el sonido para recordar el nombre de las letras, particularmente aquellas cuyo nombre comienza con dicho sonido (Ellefson et al., 2009). Estas conclusiones resaltan la importancia de entender cómo los niños construyen el conocimiento del alfabeto de manera implícita y activa, lo cual tiene implicaciones críticas para el desarrollo de estrategias de enseñanza inclusivas y efectivas, especialmente en entornos vulnerables.

MÉTODO

El presente estudio empleó una metodología cuantitativa de corte descriptivo, enfocada en la evaluación de habilidades prelectoras a través de la prueba EGRA (Evaluación de la Lectura Temprana), aplicada a estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Rural Uveros, sede La Balsita. La prueba se aplicó en este establecimiento educativo para reconocer competencias específicas de lectura inicial, particularmente relevantes en un contexto rural donde el acceso a recursos de alfabetización temprana es limitado y a las dificultades con la presencia de un docente constante. Esta se implementó en tres fases evaluativas, con el objetivo de reconocer áreas clave en la adquisición de habilidades lectoras: conocimiento de las letras, identificación del sonido inicial, y decodificación de palabras inventadas.

Instrumentos de Evaluación EGRA

Hoja A – Conocimiento del Nombre de las Letras. En esta sección, se presentó a los estudiantes una lista de 100 letras que debían identificar en un lapso de 60 segundos. El docente mostraba una letra a la vez y, si el estudiante no lograba reconocer el nombre de las letras de manera continua, se le indicaba que detuviera la actividad. Esta herramienta permitió reconocer la familiarización de los estudiantes con el alfabeto, un aspecto fundamental en el proceso de alfabetización temprana.

Identificación del Sonido Inicial. Esta fase incluyó una lista de 10 palabras, de las cuales los estudiantes debían identificar el sonido inicial en un minuto. Si el estudiante no lograba identificar correctamente los sonidos iniciales de las primeras palabras, la prueba se detenía, lo que permitió evaluar la conciencia fonológica en el contexto de la decodificación inicial, aspecto crítico en poblaciones que no han tenido suficiente exposición al lenguaje escrito.

Hoja B – Decodificación de Palabras Inventadas. En esta sección, se utilizaron 50 palabras inventadas, que los estudiantes debían decodificar en 60 segundos. El uso de palabras no familiares permitió observar el nivel de transferencia de habilidades de decodificación sin apoyo contextual. Si el estudiante no lograba leer las primeras cinco palabras, la prueba se detenía, facilitando un análisis del dominio de los estudiantes sobre las reglas de la lectura sin recurrir a su vocabulario conocido.

Procedimiento de Sistematización y Análisis de Datos. Las pruebas se realizaron en un periodo de dos semanas, durante el cual se recopilaron los datos en hojas de registro que posteriormente se volcaron a un archivo Excel. La sistematización incluyó un análisis cuantitativo de los resultados con convenciones establecidas para clasificar los logros en cada subárea de

competencia evaluada. Esta fase permitió reconocer patrones de desempeño y áreas de dificultad específicas entre los estudiantes, orientando intervenciones pedagógicas dirigidas.

Práctica de Aula: Dictado Focalizado. A partir de los resultados obtenidos en la prueba EGRA, se diseñó una intervención de aula con un grupo focal de seis estudiantes, seleccionados por sus niveles de rendimiento en la prueba. La actividad consistió en un dictado de letras y palabras empleadas en la prueba inicial, evaluando su capacidad de trasladar el conocimiento de reconocimiento y decodificación a la práctica de escritura. Esta intervención brindó datos adicionales sobre la integración de habilidades lectoras y escritoras en los estudiantes y permitió realizar ajustes en las estrategias pedagógicas para fortalecer las áreas en las que los estudiantes presentaron dificultades.

Este enfoque metodológico no solo permitió reconocer habilidades de lectura temprana, sino también entender mejor las particularidades de los estudiantes en un contexto rural donde el acceso a recursos de alfabetización es limitado.

PARTICIPANTES

Este estudio se llevó a cabo con 16 estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Rural Uveros, sede Balsita, ubicada en una región predominantemente agrícola. Los estudiantes, con edades entre 6 y 8 años, provienen en su mayoría de familias dedicadas a la agricultura y porcicultura, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 0 y 1. Las condiciones de vida de los participantes reflejan altos niveles de vulnerabilidad, y, en algunos casos, enfrentan barreras de acceso a recursos educativos básicos. Estas circunstancias configuran un contexto en el que el desarrollo de habilidades lectoras tempranas se ve influido por factores socioeconómicos y familiares que limitan su acceso continuo a una educación de calidad.

A lo largo del año escolar 2024, el acompañamiento pedagógico en esta sede se vio afectado por la falta de nombramientos docentes oportunos, lo cual tuvo un impacto directo en la continuidad y consistencia de la instrucción. Durante el inicio del ciclo escolar, los estudiantes estuvieron bajo la instrucción de dos docentes que luego renunciaron, generando una situación de inestabilidad que no se resolvió hasta finales del año, cuando fueron asignados tres docentes por horas extras para cubrir las áreas fundamentales. Este contexto de discontinuidad educativa destaca la importancia de este estudio en condiciones adversas, pues permite observar cómo los factores externos e institucionales pueden incidir en el desarrollo de competencias lectoras, especialmente en áreas rurales donde las oportunidades de aprendizaje formal son más limitadas y se presentan mayores desafíos para la alfabetización temprana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba EGRA al grupo de primer grado de la Institución Educativa Rural Uveros, sede Balsita, revelan dificultades significativas en la identificación de letras, conocimiento de palabras y decodificación de palabras inventadas. Estas áreas de competencia lectora son esenciales en el desarrollo inicial de la alfabetización, y los resultados sugieren una falta de exposición continua y estructurada a estos componentes claves de la lectura, lo cual se asocia con el contexto educativo inestable que han experimentado los estudiantes.

Es importante señalar que este grupo de primer grado ha enfrentado limitaciones en su proceso de aprendizaje debido a la ausencia de un docente titular permanente durante el año escolar 2024. Esta interrupción en la continuidad docente ha sido una barrera para el avance de los estudiantes, quienes solo recibieron instrucción estable hasta el cuarto período, cuando se designaron docentes por horas extras para abordar las áreas fundamentales de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, y otras disciplinas. Este déficit en la instrucción constante refleja un desafío institucional que afecta directamente el rendimiento académico en habilidades básicas de lectura y escritura.

En cuanto al conocimiento del nombre de las palabras (Ver Figura 1), después de la aplicación de la prueba diagnóstica EGRA, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Resultados de la prueba EGRA, conocimiento de las letras

| Código del estudiante | Conocimiento del nombre de las letras | Número de letras leídas en 60 segundos |
|-----------------------|---------------------------------------|--|
| 01 | Se equivocó: ñ, n, L, S | 20 |
| 02 | Se equivocó: z, C | 26 |
| 03 | Se equivocó: n, ñ, z, n, k, T, H | 18 |
| 04 | Se equivocó: h, y, n, z | 21 |
| 05 | Se equivocó: W, h, K | 20 |
| 06 | No conoce las letras | 0 |
| 07 | Se equivocó: h, k, T, D, H, T | 16 |
| 08 | Se equivocó: h, N, ñ | 10 |
| 09 | Se equivocó: V, Y, n, L | 8 |
| 10 | No conoce las letras | 0 |
| 11 | Se equivocó: h | 27 |
| 12 | Se equivocó: z, Y, Q | 40 |
| 13 | Se equivocó: h, K, H | 18 |
| 14 | Se equivocó: Y, N, I, K, T, H, j | 27 |

| | | |
|----|-------------------|----|
| 15 | Se equivocó: i, a | 16 |
| 16 | Se equivocó: Y | 36 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba EGRA

Los resultados de la prueba EGRA revelan una notable heterogeneidad en el conocimiento de las letras entre los estudiantes, indicando una comprensión desigual del sistema alfabético. Se observa una tendencia generalizada a confundir mayúsculas y minúsculas, lo que refleja debilidades en la diferenciación gráfica, aunque los estudiantes dominan más las minúsculas. Algunos presentan un desconocimiento casi total de las letras, lo que señala una deficiencia en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura. En contraste, otros leen un número considerable de letras, pero de manera imprecisa, mostrando confusión. Esto es evidente en el estudiante con código 14, quien leyó 27 letras en 60 segundos, pero cometió errores con siete de ellas, patrón que se repite en otros como los códigos 01, 03, 04 y 07. Esto sugiere que, aunque algunos avanzan en la cantidad de letras reconocidas, persiste una deficiencia significativa en su exactitud. Además, dos estudiantes no conocen ninguna de las letras mostradas, dificultando su lectura incluso de las primeras letras.

Los resultados de la prueba reflejan las dificultades que Ferreiro (1991) y Ferroni y Diuk (2014) destacan en el proceso de adquisición de la lectoescritura, especialmente en contextos sin exposición continua al sistema alfabético. Según Ferreiro, los niños en la etapa de conocimiento alfabético enfrentan dificultades en la identificación precisa de las letras y en manejar rasgos ortográficos como la distinción entre mayúsculas y minúsculas, lo cual se observa en este estudio. Ferroni y Diuk señalan que los estudiantes que cometen errores en la decodificación de letras o leen pocas de ellas evidencian la complejidad del proceso de construir la relación entre sonido y forma gráfica, de manera no homogénea. Los errores cometidos reflejan las dificultades en la transición del conocimiento fonético al reconocimiento visual y su aplicación en la lectura fluida. Aunque algunos estudiantes avanzan en la cantidad de letras reconocidas, no consolidan una comprensión precisa y estable del sistema alfabético.

Figura 1. EGRA –PLANTILLA DE APLICACIÓN- (Para el estudiante)

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| V | i | e | m | S | y | h | ñ | L | N |
| I | K | T | D | H | T | a | d | z | w |
| r | Ñ | z | m | U | e | j | G | X | u |
| g | R | B | Q | I | f | J | Z | s | r |
| B | n | C | B | p | Y | F | c | a | E |
| y | s | Y | P | M | v | O | t | n | P |
| Z | A | e | x | f | F | r | u | A | t |
| ñ | G | T | b | S | I | g | m | i | I |
| I | L | o | q | a | N | E | Y | p | x |
| N | k | c | D | d | y | b | j | R | v |

Fuente: Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que solo tres de los 16 estudiantes presentan un conocimiento adecuado de las letras que se les presentan, aunque con algunas equivocaciones. Estos tres estudiantes no logran superar las 40 letras correctas en 60 segundos, lo que refleja una limitación en su fluidez lectora a pesar de cierto conocimiento. Por otro lado, algunos estudiantes, aunque cometen pocos errores al nombrar las letras, solo logran reconocer un número reducido de ellas, sin superar las 16 letras en el mismo lapso. Estos resultados están alineados con los planteamientos de Ferreiro (1991), quien destaca que los niños en la etapa inicial de la lectoescritura enfrentan dificultades en la identificación precisa de las letras, y con las investigaciones de Ferroni y Diuk (2014), que sugieren que la construcción de la relación entre el sonido y la forma gráfica de las letras se logra de manera desigual. Esta heterogeneidad en el desempeño subraya la necesidad de una intervención más focalizada en el fortalecimiento del reconocimiento alfabético y la fluidez lectora desde las primeras etapas del aprendizaje (Márquez de Arboleda et al., 2018).

En cuanto a los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba EGRA, en lo referente a la decodificación de palabras inventadas (Ver Figura 2), se obtiene:

Tabla 2. Resultados de la prueba EGRA, decodificación de palabras inventadas

| Código del estudiante | Decodificación de palabras inventadas | Número de palabras inventadas leídas en 60 segundos | Observaciones |
|-----------------------|--|---|---|
| 01 | Se equivocó: lete, quibe, bofa, garo, cafa | 1 | |
| 02 | | | |
| 03 | Se equivocó en todas | 0 | |
| 04 | Se equivocó: quibe, bofa | 9 | |
| 05 | Se equivocó: quibe, bofa, mise, cafa | 2 | |
| 06 | Se equivocó en todas | 0 | |
| 07 | Se equivocó en todas | 0 | Nombra solo el primer sonido de la palabra. |
| 08 | Se equivocó en todas | 0 | |
| 09 | Se equivocó en todas | 0 | |
| 10 | | | |
| 11 | Se equivocó: quibe, bofa, garo, cafa, bedo | 3 | |
| 12 | Se equivocó: quibe, bofa, duso | 10 | |
| 13 | Se equivocó en todas | 0 | |

| | | | |
|----|--|----|--|
| 14 | Se equivocó: lete, quibe, bofa, garo, cafa | 1 | |
| 15 | Se equivocó en todas | 0 | No concuerdan los sonidos con las palabras |
| 16 | | 14 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba EGRA

Los resultados obtenidos en la prueba de decodificación de palabras inventadas (Ver Figura 2) reflejan una notable heterogeneidad en el grupo. Solo un estudiante (código 16) fue capaz de leer 14 palabras en 60 segundos sin cometer errores, lo que, aunque no representa un número alto de palabras, demuestra una capacidad fluida para reconocer y leer los sonidos correctamente. Sin embargo, todos los demás estudiantes cometieron al menos un error, incluso aquellos que, como los estudiantes 04 y 12, lograron leer algunas palabras correctamente, pero se equivocaron en otras que debían conocer de acuerdo con su nivel escolar. La mayoría de los estudiantes, en cambio, mostró un rendimiento deficiente, ya que algunos apenas leyeron una palabra dentro del tiempo estipulado, mientras que otros no fueron capaces de leer ninguna palabra de la primera línea presentada. Estos resultados subrayan las dificultades persistentes en la decodificación y el reconocimiento de palabras, aspectos clave del proceso de alfabetización.

Figura 2. EGRA –PLANTILLA DE APLICACIÓN- (Para el estudiante)

| | | | | |
|-------|-------|-------|--------|-------|
| Lete | quibe | bofa | mise | garo |
| cafa | Celi | bede | lura | masi |
| lluno | Rite | duso | jata | fica |
| luma | Alti | lufa | frate | dulte |
| ledo | Fosu | gesa | lemo | golpa |
| bosu | rale | flano | trabu | bulo |
| pluva | arcu | cince | llusia | firta |
| onti | zuca | queno | bana | juru |
| foba | lise | vodo | tuzi | listu |
| quira | cuto | ganco | rafo | duba |

Fuente: Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional

Desde el enfoque de Ferreiro (1991), los resultados obtenidos en este estudio evidencian que los estudiantes aún se encuentran en una fase inicial de la hipótesis alfabética, lo que implica que han comenzado a reconocer la correspondencia entre sonidos y letras, pero no logran integrar de manera consistente las convenciones ortográficas y gráficas del sistema alfabético. Este avance, aunque positivo, revela que los estudiantes aún no dominan completamente los elementos básicos

del sistema de escritura, como la estructura poligráfica de fonemas o los signos ortográficos que requieren una experiencia lectora más avanzada. En este contexto, se observa que mientras un estudiante (código 16) muestra un dominio incipiente al leer 14 palabras sin cometer errores, el resto de los estudiantes presenta dificultades significativas, con algunos incapaces de leer más de una palabra en el tiempo estipulado lo que refleja una comprensión fragmentaria y desigual del proceso lectoescritor. Esta variabilidad en el desempeño también resalta, como señalan Ferroni y Diuk (2014), las brechas en la construcción de la relación fonema-grafema y la fluidez lectora, las cuales no se desarrollan de manera homogénea entre los estudiantes.

A lo largo de este proceso, se puede inferir que varios de los niños aún no han consolidado la hipótesis alfabética, lo que impide su acceso a un dominio más avanzado de la lectura. Este desfase se podría vincular con las limitaciones en el acompañamiento pedagógico que no ha sido suficiente para garantizar la práctica intensiva y reflexiva de la lectura. Como argumentan Bravo-Valdivieso et al. (2006), la falta de consolidación en la hipótesis alfabética no solo limita la capacidad de decodificación, sino que también constituye una barrera en el camino hacia la autonomía lectora, lo que subraya la necesidad urgente de revisar las estrategias didácticas y de dedicar más tiempo a la práctica lectora significativa en el aula (Márquez de Arboleda et al., 2018), especialmente en contextos como el de este estudio.

Dictados con Propósito: Una Mirada Transformadora a la Prueba EGRA

Una vez realizada y sistematizada la prueba EGRA, el siguiente paso consistió en llevar a cabo una práctica de aula con seis estudiantes seleccionados aleatoriamente del grupo, con el objetivo de reconocer sus competencias en la escritura letras y palabras, basándonos en las Figuras 1 y 2. En lo que respecta al dictado de letras, se siguió la misma secuencia propuesta en la prueba EGRA, tomando las primeras 30 letras que se les habían mostrado durante la prueba, y dictándolas en el mismo orden en el que aparecieron en la evaluación. Este procedimiento se detalló en la Tabla 3.

Tabla 3. Letras dictadas

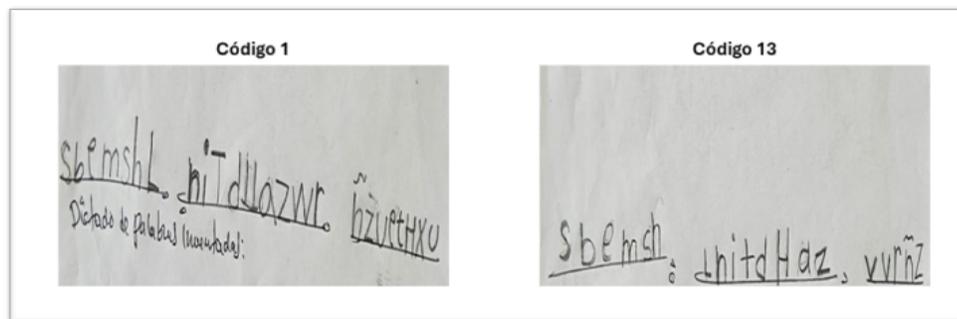
| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| V | i | e | m | S | Y | h | ñ | L | N |
| I | K | T | D | H | T | a | d | z | w |
| r | Ñ | z | m | U | E | j | G | X | u |

Fuente: Prueba EGRA, Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional

Con base en los resultados, las siguientes figuras recolectan las letras escritas por los estudiantes a partir del dictado realizado:

fragmentado, en donde los estudiantes identifican las letras, pero no integran completamente la relación fonética y gráfica. Este patrón es evidente en el estudiante código 4, que muestra avances, pero confunde mayúsculas y minúsculas, que, según la línea investigativa de Treiman et al. (1996), es debido a problemas en el reconocimiento visual de los grafemas. Las autocorrecciones observadas en los estudiantes muestran una conciencia reflexiva, no obstante, también indican inseguridad en la aplicación de las reglas ortográficas, algo que Muter et al. (1998) vinculan a las fases iniciales del aprendizaje. Finalmente, la omisión o escritura incorrecta de letras como la /S/ o la /W/ refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas centradas en la consolidación de estos conocimientos, como sugieren Bravo-Valdivieso et al. (2006).

Figura 4. Escritura de letras de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la Figura 4 muestran avances significativos en el proceso de adquisición del código escrito, aunque también revelan dificultades. El estudiante 1, que escribió 22 de las 30 letras dictadas, demuestra un buen dominio, con escritura clara, aunque confunde la letra /H/. Este error indica que aún no ha consolidado la distinción precisa entre letras visualmente similares, lo que, según Ferreiro (1991), corresponde a una etapa intermedia del conocimiento alfabético, donde se integran fonemas y grafemas, pero falta automatización. El estudiante 13, con 18 letras escritas, muestra un rendimiento inferior, lo que sugiere que se encuentra en las primeras fases de la hipótesis alfabética, como afirman Ferroni y Diuk (2014), en las cuales los estudiantes reconocen letras, pero con precisión limitada.

El otro ejercicio de dictado desarrollado tuvo que ver con la escritura de palabras inventadas acorde con las palabras que plantea la prueba EGRA. Para esta actividad se tomaron las diez primeras palabras de esta prueba (Figura 2). Las palabras fueron dictadas en su totalidad y se dio la instrucción de escribir una debajo de la otra.

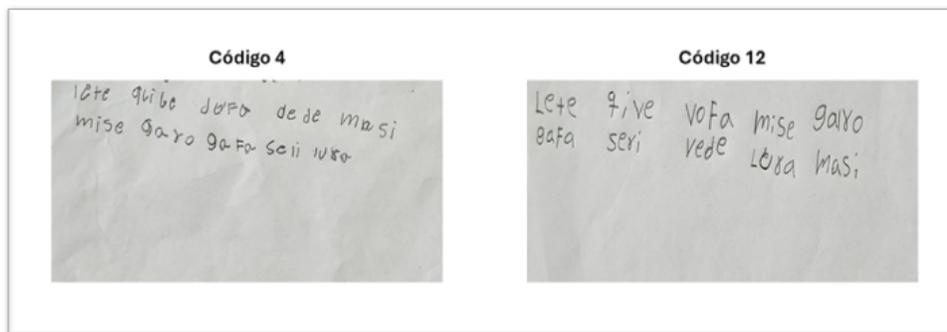
Tabla 4. Palabras dictadas

| | | | | |
|------|-------|------|------|------|
| Lete | quibe | Bofa | mise | garo |
| cafa | Celi | Bede | lura | masi |

Fuente: Prueba EGRA, Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional

Los resultados obtenidos en la muestra revelan que solo dos estudiantes alcanzan un dominio básico del código escrito, mostrando confusiones menores, como la sustitución de la /d/ por la /b/, la /c/ por la /g/ y algunos errores ortográficos. A pesar de estos fallos, se observa un buen manejo de la secuencia de sonidos para formar palabras, lo que refleja un avance significativo en su conocimiento del código escrito. Estos estudiantes no solo han logrado reconocer las letras, sino que también han desarrollado una conciencia fonológica que les permite formar palabras (Márquez de Arboleda et al., 2018), incluso inventadas, como se observa en la Figura 5. Este avance está alineado con los conceptos de Ferreiro (1991), quien señala que los estudiantes que han alcanzado una etapa avanzada del conocimiento alfabético comienzan a integrar fonemas y grafemas para formar palabras. Además, como sugieren Ferroni y Diuk (2014), este desarrollo implica que los estudiantes han comenzado a manejar de manera más fluida la relación entre sonidos y letras, aunque aún persistan algunas dificultades. En este sentido, los resultados también resaltan la importancia de la intervención pedagógica para fortalecer y afianzar estas habilidades, tal como proponen Treiman et al. (1996) y Márquez de Arboleda et al. (2018), quienes subrayan que la práctica continua y la retroalimentación en la escritura son claves para consolidar la conciencia fonológica y ortográfica en esta etapa de aprendizaje.

Figura 5. Escritura de palabras de los estudiantes



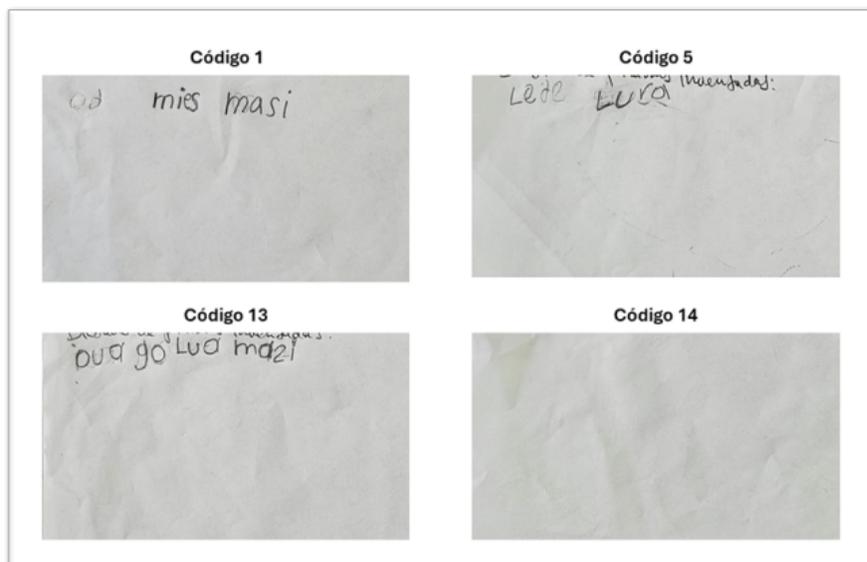
Fuente: Elaboración propia

Los resultados observados en la Figura 6 reflejan que la mayoría de los estudiantes aún no ha logrado dominar la formación de palabras al unir sonidos y seguir la secuencia lógica indicada. Aunque han demostrado un conocimiento básico del código escrito, identificando las letras, su

capacidad para vincular sonidos y representar gráficamente las palabras es aún limitada. Algunos estudiantes forman palabras que no corresponden a los sonidos dictados, lo que sugiere una desconexión entre el conocimiento fonético y la representación escrita. Esta dificultad se agrava en casos como el del estudiante 14, quien, aunque acertó en la mayoría de las letras durante el dictado, no fue capaz de escribir ni un solo sonido. Esto resalta una brecha en el desarrollo de la conciencia fonológica, tal como lo describe Ferreiro (1991), quien señala que, en etapas tempranas del aprendizaje, los estudiantes pueden identificar letras, pero aún tienen dificultades para integrarlas de manera coherente en la producción escrita. Según Ferroni y Diuk (2014), estos errores reflejan un proceso de aprendizaje fragmentado, donde los estudiantes aún no han consolidado la relación entre sonidos y grafemas.

En línea con los planteamientos de Treiman et al. (1996), la falta de fluidez en la secuenciación fonética y su traducción en escritura subraya la necesidad de una intervención pedagógica más centrada en la práctica sistemática de la unión de sonidos, para facilitar la automatización del proceso de decodificación y escritura (Márquez de Arboleda et al., 2018). Además, estos hallazgos refuerzan la importancia de crear oportunidades de retroalimentación constante, como proponen Bravo-Valdivieso et al. (2006), para que los estudiantes puedan superar estas dificultades y avanzar hacia una escritura más autónoma y precisa.

Figura 6. Escritura de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que, si bien algunos estudiantes muestran avances significativos en la adquisición del código escrito, la mayoría aún enfrenta dificultades sustanciales en el proceso de integración de los sonidos con sus representaciones gráficas. El dominio de la secuenciación fonética, clave en el desarrollo de la conciencia fonológica, está en una etapa incipiente en varios de los estudiantes. Aunque algunos han alcanzado un nivel básico de identificación de letras y pueden formar palabras de manera tentativa, persisten confusiones en la distinción de letras similares (como /d/ y /b/), y otros aún no logran unir los sonidos en secuencias coherentes. Estos resultados están en línea con los planteamientos de autores como Ferreiro (1991) y Ferroni y Diuk (2014), quienes destacan que el desarrollo de la conciencia fonológica y la automatización del sistema alfabético son procesos graduales, donde la intervención pedagógica es esencial para consolidar las habilidades necesarias (Márquez de Arboleda et al., 2018). En general, es necesario un enfoque más sistemático y personalizado en la enseñanza de la lectura y escritura que considere las características individuales de cada estudiante y les brinde herramientas para superar las barreras que impiden la consolidación de las competencias lectoras.

RECOMENDACIONES

Para los docentes de este grado, es crucial adoptar estrategias didácticas que refuercen de manera continua la relación entre sonidos y grafemas, con un énfasis en la práctica repetitiva y la retroalimentación individualizada. Como lo sugieren Treiman et al. (1996) y Bravo-Valdivieso et al. (2006), se debe promover una práctica constante de dictados y ejercicios de secuenciación fonética que permitan a los estudiantes integrar de manera más fluida los sonidos y las letras en su escritura (Márquez de Arboleda et al., 2018). Además, se recomienda utilizar material de apoyo visual que ayude a los estudiantes a diferenciar letras similares y a internalizar las reglas ortográficas de manera gradual, considerando las dificultades específicas de cada grupo. Es esencial, asimismo, proporcionar un espacio en el aula para la reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, alentando a los estudiantes a identificar y corregir sus propios errores, lo que contribuirá a fortalecer su autonomía. En definitiva, el enfoque pedagógico debe ser flexible y adaptativo, reconociendo que la consolidación de las habilidades lectoras y escritoras es un proceso que requiere paciencia, constancia y una intervención pedagógica precisa y bien orientada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año [Predictability of reading performance: A follow up study between first and third grades]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n1/>

v38n1a01.pdf

- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisitions of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 313-321. <https://psycnet.apa.org/buy/1990-04122-001>
- Ellefson, M. R.; Treiman, R. & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology* 102, 323–341. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.05.008>
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Y. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano* (pp 21- 35). Aique. Recuperado de <https://tallerdealfabetizacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/ferreiro-desarrollo-de-la-alfabetizacic3b3n.pdf>
- Ferroni, M. V. y Diuk, B. G. (2010). El nombre y el sonido de las letras: ¿conocimientos diferenciables? *Summa Psicológica*, 7(12), 15-24. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.118>
- Ferroni, M. V. y Diuk, B. G. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272014000100002&lng=es&nrm=iso
- Márquez de Arboleda, Á., Cotto Girón, E. I., Niño Rocha, N., Ayala Guio, S. C., Mancilla Rodríguez, L. L., Calderón Jiménez, F. J., y Duarte Amézquita, C. A. (2018). *Aprendamos todos a leer: Guía para el docente: Primer semestre: Unidades 1 y 2*. Cotto Girón, Eira Idalmy. <http://dx.doi.org/10.18235/0002592>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27. <https://dx.doi.org/10.1006/jecp.1998.2453>
- Treiman, R.; Tincoff, R. & Richmond-Welty, E. D. (1996). Letters names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-01760-013>
- Ugalde, M. C. (1989). El lenguaje Caracterización de sus formas fundamentales. *LETRAS*, 20 (21), 15- 34. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3647>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones cátedra. https://www.academia.edu/10095098/Van_Dijk_Teun_Texto_y_contexto