

UNIVERSIDAD DE MURCIA



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**Diseño, aplicación y evaluación de un método para la
enseñanza de la lectoescritura mediante un programa
de intervención en una escuela pública de
la República Dominicana.**

DIRECTORES:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Dña. María Paz García Sanz

DOCTORANDA

Dña. María del Carmen Álvarez Carrera

Murcia, 2015

UNIVERSIDAD DE MURCIA



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Diseño, aplicación y evaluación de un método para la
enseñanza de la lectoescritura mediante un programa
de intervención en una escuela pública de
la República Dominicana.**

DIRIGIDA POR:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Dña. María Paz García Sanz

PRESENTADA POR:

Dña. María del Carmen Álvarez Carrera

Murcia, 2015

Dedico esta tesis a mi esposo Johnny,
a mis hijos, Miguel E., Tomás E., Maité, Natasha y Vanessa,
a mis nietos, Miguel A., Tomás E., Amalia S., Alejandra S. y Victoria,
a mi madre y de manera especial a mi padre Eduardo,
quien marchó de esta tierra cuando yo era pequeña,
pero tuvo tiempo suficiente para enseñarme
el inmenso valor de la dignidad y de la honestidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a mi esposo Juan Rafael, quien siempre me ha apoyado en el trayecto de mi desarrollo personal y profesional, inspirándome, motivándome y comprendiendo la necesidad imperiosa que tenía de concluir mi doctorado.

A mis hijos e hijas quienes han entendido mis ausencias de algunas reuniones familiares y eran la fuerza que me impulsaba cada día. A mis nietos que en los momentos en que necesitaba distraer mi espíritu me llenaban de alegría con sus ocurrencias y sonrisas. Agradezco a mi madre por ser ejemplo de fortaleza y por brindarme la oportunidad de recibir una buena educación.

Al Dr. Francisco Martínez Sánchez, mi tutor y profesor, por su entrega al proyecto de intercambio cultural entre la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y la Universidad de Murcia, y por ser, a través de los años, un ente motivador que siempre confió en nosotros y a la Dra. Amparo Fernández de Mejía, por su apoyo logístico.

A mis directoras de tesis Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, y Dra. María Paz García Sanz, expertas en el tema de esta tesis, siempre dispuestas y pacientes ante la tarea de guiarme y transmitirme sus conocimientos, así como dándome el aliento necesario ante el reto que se me presentaba por delante.

A los excelentes catedráticos que participaron como docentes en el doctorado, al Dr. Juan Manuel Escudero, Dra. Mari Paz Prendes y Dra. María Teresa González, quienes junto al Dr. Martínez Sánchez y a la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez nos mostraron una visión distinta y moderna de cómo transmitir los conocimientos en el siglo XXI.

Deseo dar un agradecimiento especial a la Lic. María Isabel Paulino, directora de la Escuela Pública donde se implementó el programa de alfabetización con el Método Tapi, diseñado para esos fines, por haberme permitido permanecer a su lado durante tantos años y obtener valiosos conocimientos que han contribuido a la realización de este trabajo, sin cuyo apoyo la investigación de campo no hubiera sido posible. Al profesor Antonio y a la profesora Noelia por estar presentes y darme la mano amiga en cada momento.

Agradezco a la Lic. Marian de la Cruz, mi asistente, quien contribuyó en forma especial con el diseño, diagramación y digitación de las guías didácticas de lectoescritura, trabajando sin límite de horario y aportando toda su energía. A Vineivy por su compañía y apoyo emocional y por contribuir en la recolección de los datos de los instrumentos utilizados y de la clasificación de la documentación de la hemeroteca, a Ana Elizabeth Luna por supervisar la labor en las aulas de las catorce facilitadoras, las cuales realizaron un excelente trabajo con sus pequeños alumnos.

A la Ing. Huanda Segura por la adecuación de la tesis al formato de la American Psychological Association (APA). Al Ing. Pedro Solares por su valiosa colaboración como experto en análisis estadísticos. De igual forma agradezco a la Dra. Joselyn Peña por ser un ente motivador y una correctora de estilo excelente. Doy las gracias a Hensly, por comprender mis prisas e imprimir las guías didácticas docenas de veces. A la Dra. Fátima Martínez quien realizando su tesis me impulsaba con su ejemplo.

Al Ministerio de Educación la República Dominicana por contribuir con la realización de la investigación autorizándonos la permanencia durante varios años en las aulas de la escuela pública piloto, y las visitas de observación a otras escuelas públicas. Agradecer, a los técnicos del departamento de estadísticas de dicho Ministerio, Juan Pablo, Pastor, Mario y Tirsón por su excelente colaboración. A los directores de las escuelas públicas y colegios privados visitados, quienes permitieron la realización de las encuestas y entrevistas y dictados en sus centros educativos. A las maestras titulares que apoyaron el proyecto en aulas de la escuela pública piloto.

A los padrinos y madrinan de nuestra fundación sin fines de lucro "Proyecto Escuela Hoy, Inc.", quienes con sus aportes económicos hicieron posible la contratación de jóvenes como facilitadoras, las cuales fueron integradas a la investigación e quienes impartían docencia a los pequeños alumnos de las aulas donde se implementó el programa.

Pero ante todo mi eterno agradecimiento a los cientos de niños y niñas que me permitieron desde sus pequeños mundos participar de sus sueños, ilusiones, inocencias y alegrías, enseñándome de esa manera a tener otra visión del mundo. Deseo de corazón que los valores morales y los conocimientos académicos que pretendimos transmitirles hayan quedado en ellos y sean parte de su futuro maravilloso.

INDICE GENERAL



INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	13
CAPÍTULO I. EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN ACTUAL	15
1.1. Estructura del Sistema Educativo Dominicano	16
1.1.1. Los niveles del sistema educativo dominicano	18
1.1.1.1. Nivel inicial	18
1.1.1.2. Nivel básico o educación primaria	19
1.1.1.3. Primer ciclo del nivel básico o educación primaria.....	20
1.1.1.4. Primer grado de básica o primaria.....	20
1.1.1.5. Segundo grado de básica o primaria	20
1.1.1.6. Tercer grado de básica o primaria.....	21
1.1.1.7. Nivel medio o educación secundaria	22
1.1.1.8. Nivel superior	22
1.1.2. La Educación Especial contemplada en el artículo 48 del Sistema Educativo Dominicano.	23
1.2. Estadísticas Educativas	25
1.2.1. Resultados de estudios e investigaciones nacionales e internacionales	30
1.3. Principales problemas cuantitativos y cualitativos	32
1.3.1. Déficit presupuestario educativo	34
1.3.2. Los gobiernos y la política.....	36
1.3.3. Infraestructuras, mobiliarios y equipos deficitarios.....	39
1.3.4. Los docentes en crisis.....	41
1.3.5. Pocos recursos didácticos y curriculares	56
1.3.6. Retiro de las aulas de los textos escolares de 1ro a 4to de básica	58
1.3.7. Malos resultados educativos en todas las investigaciones.	64
1.3.8. El entorno sociocultural: la familia, la comunidad	66
1.3.9. Deserción escolar, repitencia, absentismo.....	69
1.3.10. La violencia escolar y la violencia social	72
1.3.11. La inatención al alumno con necesidades especiales	75
1.5. Finalmente se obtiene el 4% del PIB para educación	85
1.6. Nueva modalidad educativa: Tanda educativa con horario extendido	86
1.7. Entorno sociocultural de los maestros y alumnos de las escuelas públicas dominicanas	87
1.8. Consecuencia de la ordenanza 1'96 en los primeros niveles de básica	92
1.9. El currículo establece el Método Global para alfabetizar en la República Dominicana	96
1.9.1. La práctica de caligrafía en las escuelas públicas	99
CAPÍTULO II. LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PROCESOS Y ETAPAS.....	101
2.1. Los grafemas y los fonemas.....	103
2.2. La Escritura Alfabética.....	104
2.3. Procesos Implicados en la Lectura	105
2.3.1 Proceso perceptivo	107
2.3.2. Proceso léxico.....	108
2.3.3. Procesos sintáctico y semántico	110
2.3.4. La decodificación en la lectura	111

2.4. Etapas en el aprendizaje de la lectura.....	116
2.5. Desarrollo del Aprendizaje de la lectura y escritura.....	118
2.5.2. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura.....	120
2.5.1.1. Los Métodos Sintéticos.....	120
2.5.1.2. Los métodos analíticos o globales.....	123
2.5.1.3. Los métodos eclécticos.....	125
2.5.1.4. El método Montessori.....	125
2.6. La Lectura y Escritura, unidades separadas.....	127
2.7. Perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de la lengua escrita.....	129
2.8. Principales Etapas del Desarrollo de la Escritura.....	132
2.9. Factores que Favorecen el Aprendizaje de la Escritura.....	133
2.9.1. La letra cursiva versus la letra script.....	137
2.9.1.1. La letra cursiva.....	137
2.9.1.2. La letra script.....	138
2.9.2. La Caligrafía Versus la Tecnología.....	139
2.10. Factores implicados en el aprendizaje de la lectoescritura.....	144
2.10.1. Los niños con necesidades educativas especiales y el aprendizaje de la lectoescritura.....	145
2.10.1.1. Pruebas para la valoración de dificultades en la lectoescritura.....	149
2.10.1.2. El apoyo al alumno con necesidades educativas especiales....	151
2.11. Desinterés familiar, exclusión social y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura.....	156
CAPÍTULO III. EL MÉTODO TAPI, DISEÑO, CARACTERÍSTICAS Y APLICACIÓN ...	161
3.1. Fundamentación del Método Tapi.....	162
3.2. Descripción del Método Tapi.....	165
3.2.1. Las tapitas de plástico recicladas.....	167
3.2.2. La caligrafía, repasar letras y copiar.....	169
3.2.3. La lectura de cuentos a los alumnos.....	170
3.2.4. Dibujos para colorear y reproducir.....	171
3.2.5. Trabajo colaborativo entre los alumnos.....	172
3.2.6. Las facilitadoras o ayudantes de profesoras.....	173
3.2.7. La pizarra, recurso imprescindible.....	174
3.2.8. La guía para uso del docente.....	175
ESTUDIO EMPÍRICO.....	177
CAPÍTULO IV. ESTUDIO EMPÍRICO.....	179
4.1. Introducción.....	179
4.2. Planteamiento General de la Investigación: objetivos y metodología.....	180
4.3. Objetivos de la investigación.....	186
4.3.1. Objetivo general.....	186
4.3.2. Objetivos específicos.....	186
4.4. Metodología.....	187
4.4.1. Contexto.....	187
4.4.2. Participantes.....	190
4.4.3. Instrumentos de recogida de la información.....	190
4.4.4. Método y procedimiento de la investigación.....	193
CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	203

5.1. Introducción.....	203
5.2. Resultados según los objetivos de la investigación	207
5.2.1. Resultados Objetivo 1	207
5.2.1.1. <i>Período de observación durante el año escolar 2006-2007</i>	207
5.2.1.2. <i>Período de observación durante el año escolar 2007-2008</i>	208
5.2.1.3. <i>Período de observación durante el año escolar 2008-2009</i>	208
5.2.1.4. <i>Período de observación durante año escolar 2009-2010</i>	208
5.2.1.5. <i>Período de observación durante el año escolar 2010-2011</i>	210
5.2.1.6. <i>Período de observación durante el año escolar 2011-2012</i>	211
5.2.2. Resultados Objetivo 2	214
5.2.2.1. <i>Alumnos evaluados de escuelas públicas y colegios privados mediante pruebas diagnósticas simples.</i>	214
5.2.2.4. <i>Análisis de los Figuras indicativos de los resultados de los dictados impartidos a la escuela piloto, mayo 2012</i>	220
5.2.3. Resultados Objetivo 3	222
5.2.3.1. <i>Características de la muestra relativa a los docentes</i>	223
5.2.3.2. <i>Características de las instituciones educativas</i>	229
5.2.3.3. <i>Condiciones del alumnado que favorecen la alfabetización</i>	241
5.2.3.4. <i>Condiciones físico-ambientales del aula</i>	245
5.2.3.5. <i>Recursos didácticos</i>	249
5.2.3.6. <i>Aprestos de alfabetización</i>	262
5.2.3.7. <i>Métodos de alfabetización utilizados</i>	265
5.2.3.8. <i>Nivel en el que alcanzan la alfabetización la mayoría de los estudiantes</i>	280
5.2.3.9. <i>Apoyo externo a la escuela en el proceso de alfabetización</i>	287
5.2.3.10. <i>Observaciones y comentarios</i>	292
5.2.4. Resultados Objetivo 4	294
5.2.4.1. <i>Caracterización de la muestra</i>	294
5.2.4.2. <i>Soporte en el hogar del proceso de alfabetización</i>	297
5.2.4.3. <i>Materiales para alfabetización disponibles en el hogar</i>	304
5.2.4.4. <i>Apoyo externo en el proceso de alfabetización</i>	309
5.2.5. Resultados Objetivo 5	310
5.2.5.1. <i>Resultados del registro individual del alumnado.</i>	311
5.2.5.2. <i>Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba estandarizada final.</i>	314
5.2.5.3. <i>Datos referidos a la aplicación del Método Tapi y la incidencia de factores externos</i>	316
5.2.5.4. <i>Relación entre la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi y los resultados que obtuvo.</i>	332
5.2.6. Resultados Objetivo 6	341
5.2.6.1. <i>Nivel de Preprimario</i>	342
5.2.6.2. <i>Nivel de primero de básica o primaria</i>	345
5.2.6.3. <i>Nivel de segundo de básica o primaria</i>	347
5.2.6.4. <i>Guías didácticas que alcanzaron en las pruebas de dictado y lectura los alumnos de los grupos de control, comparados con los que intervinieron en el programa de lectoescritura y usaron el Método Tapi</i>	350
5.2.7. Resultados Objetivo 7	352

5.2.7.1. Análisis de la encuesta aplicada a las maestras que participaron en el programa de implementación del Método Tapi.....	352
5.2.7.2. Análisis de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a las facilitadoras o ayudantes de profesras, del programa con el Método Tapi	356
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	371
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	391
ANEXOS	407
Anexo 1. Autorizaciones del Ministerio de Educación de la República Dominicana....	409
Anexo 2. Formulario utilizado por el Ministerio de Educación para el registro de los alumnos con NEE	412
Anexo 3. Fotos del Método Tapi, salón de clases y materiales reciclados utilizados	413
Anexo 4. Contenido de las 10 guías didácticas que componen el Método Tapi.....	420
Anexo 5. Registro diario de asistencia de las facilitadoras	421
Anexo 6. Pruebas diagnósticas simples realizadas a alumnos de escuelas públicas y colegios privados.....	422
Anexo 7. Cuestionario de evaluación del contexto realizado a maestros.....	424
Anexo 8. Prueba final estandarizada para evaluar el nivel alcanzado en lectura y escritura por los alumnos empleando el Método Tapi.....	428
Anexo 9. Cuestionario de evaluación de recursos de aprendizaje en el hogar	432
Anexo 10. Cuestionario para evaluar el diseño del Método Tapi de lectoescritura	434
Anexo 11. Registro individual de seguimiento del alumno durante el programa de lectoescritura.....	437
Anexo 12. Cuestionario a las docentes que participaron en el programa	438
Anexo 13. Cuestionario evaluativo del Método Tapi por parte de las facilitadoras.....	440
Anexo 14. Escala utilizada durante el proceso de observación a las docentes en las aulas de la escuela piloto.....	443
Anexo 15. Ejemplo páginas de guía didáctica número 3 del Método Tapi	445
Anexo 16. Principales Siglas utilizadas	448
Anexo 17. Soporte digital de las diez guías del Método Tapi.....	449
Anexo 18. Soporte digital de la guía para uso del docente.	449
Anexo 19. Soporte digital de los anecdotarios de los alumnos.	449
Anexo 20. Videos y fotos del programa de lectoescritura implementado.	449
Anexo 21. Salidas de SPSS STATISTICS.....	449

INDICE DE TABLAS

Índice de tablas

Tabla 1. Estadísticas de las variables de interés, en relación a los indicadores que mide el instrumento.....	213
Tabla 2. Distribución de los estadísticos, según profesor.....	213
Tabla 3. Género de los docentes	224
Tabla 4. Género de los docentes, por tipo de institución educativa.....	225
Tabla 5. Edad de los docentes por tipo de institución educativa	225
Tabla 6. Nivel académico de los docentes por tipo de institución educativa.....	226
Tabla 7. Años que tienen los docentes impartiendo docencia por tipo de institución educativa	226
Tabla 8. Conocimiento del uso de la computadora/ordenador	227
Tabla 9. Asistencia de los alumnos a clases por tipo de institución educativa	228
Tabla 10. Nivel en el que imparten la docencia.....	228
Tabla 11. Idioma en que se imparte la docencia.....	229
Tabla 12. Nivel social del alumnado.....	230
Tabla 13. Nivel social del alumnado, por tipo de institución educativa	231
Tabla 14. Alumnos inscritos en Distrito Educativo 15-03 por niveles de básica, 2010-2011	232
Tabla 15. Cantidad de alumnos por aula por tipo de institución educativa	233
Tabla 16. Disponibilidad de asistente de aula por tipo de institución educativa.....	234
Tabla 17. Cantidad de alumnos con sobre edad matriculados por aula	235
Tabla 18. Cantidad de alumnos con sobre edad matriculados por aula, por tipo de institución.....	236
Tabla 19. Integración al aula de alumnos con NEE.....	237
Tabla 20. Integración a las aulas de alumnos con NEE. Por tipo de institución educativa	238
Tabla 21. Capacidad de atender a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa	240
Tabla 22. Capacidad de atender a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa	241
Tabla 23. Cantidad de estudiantes por aula en los colegios privados	242
Tabla 24. Cantidad estimada de alumnos para mejor alfabetización en escuelas públicas	243
Tabla 25. Cantidad estimada de alumnos para mejor alfabetización, por tipo de institución educativa	244
Tabla 26. Comportamiento alumnos en el aula por tipo de institución educativa.....	245
Tabla 27. Recursos utilizados por los docentes por tipo de institución educativa.....	246
Tabla 28. Percepción de ruido en el aula por tipo de institución educativa.....	247
Tabla 29. Presencia de ventiladores en el aula por tipo de institución educativa	247
Tabla 30. Disponibilidad de agua potable en los centros educativos por tipo de institución educativa	248
Tabla 31. Cantidad de textos usados para la alfabetización por tipo de institución educativa	250
Tabla 32. Cantidad de textos para la alfabetización, por tipo de institución educativa	250

Tabla 33. Textos para la alfabetización establecidos por el Ministerio de Educación	251
Tabla 34. Textos para la alfabetización establecidos por el Ministerio de Educación, por tipo de institución educativa	252
Tabla 35. Textos con los que el docente alfabetiza a sus alumnos por tipo de institución educativa.....	253
Tabla 36. Textos de lectoescritura propiedad de los estudiantes de uso en el aula	254
Tabla 37. Textos de lectoescritura propiedad de los estudiantes de uso en el aula, por institución	255
Tabla 38. Uso de textos de Lengua Española de uso en el aula.....	255
Tabla 39. Uso de textos de Lengua Española de uso en el aula, por tipo de institución educativa	256
Tabla 40. Uso de material didáctico fotocopiado por tipo de institución educativa	257
Tabla 41. Uso de material didáctico fotocopiado, por tipo de institución educativa	258
Tabla 42. Uso de caligrafías de venta comercial.....	258
Tabla 43. Uso de caligrafías de venta comercial, por tipo de institución educativa	259
Tabla 44. Asignación de caligrafía como tarea.....	259
Tabla 45. Asignación de caligrafía como tarea para casa, por tipo de institución educativa	260
Tabla 46. Prepara el docente material didáctico extraído de Internet.....	260
Tabla 47. Prepara el docente material didáctico extraído de Internet, por tipo de institución educativa	261
Tabla 48. Alumnos que recibieron educación inicial.....	262
Tabla 49. Alumnos que recibieron educación inicial, por tipo de institución educativa	263
Tabla 50. Niveles de educación inicial cursados.....	263
Tabla 51. Niveles de educación inicial cursados, por tipo de institución educativa.....	264
Tabla 52. Método de alfabetización empleado por el docente.....	265
Tabla 53. Los alumnos llenan caligrafías en la escuela	266
Tabla 54. Los alumnos llenan caligrafías en la escuela, por tipo de institución educativa	267
Tabla 55. Tipo de letra con la cual se alfabetizan los alumnos.....	268
Tabla 56. Tipo de letra con la cual se alfabetizan los alumnos, por institución	269
Tabla 57. Uso de pizarras en el proceso de alfabetización	269
Tabla 58. Uso de pizarras en el proceso de alfabetización, por tipo de institución educativa	270
Tabla 59. Los alumnos copian en el aula cuentos en el cuaderno	271
Tabla 60. Los alumnos copian en el aula cuentos en el cuaderno, por tipo de institución educativa	272
Tabla 61. Los alumnos copian de la pizarra en el cuaderno.....	272
Tabla 62. Copian los alumnos de la pizarra en el cuaderno, por institución	273
Tabla 63. Tipo de letra usada por el docente para escribir en la pizarra	273
Tabla 64. Tipo de letra usada por el docente para escribir en la pizarra, por tipo de institución educativa	274
Tabla 65. Lectura en voz alta.....	275
Tabla 66. Lectura en voz alta, por tipo de institución educativa	276
Tabla 67. Lectura en voz alta, por nivel	276
Tabla 68. Usan los alumnos computadoras en el proceso de alfabetización.....	277

Tabla 69. Usan los alumnos computadoras en el proceso de alfabetización, por institución.....	278
Tabla 70. Usan sus alumnos computadora para alfabetizarse	279
Tabla 71. Nivel en que se alfabetizan la mayoría de los alumnos	280
Tabla 72. Numeración centros educativos	281
Tabla 73. Porcentaje de alumnos se alfabetizan en el nivel inicial	282
Tabla 74. Porcentaje de alfabetización discriminado por nivel y tipo de institución: nivel pre primario	283
Tabla 75. Porcentaje de alumnos se alfabetizan en primero de básica	284
Tabla 76. Porcentaje de niños alfabetizados en el primer nivel de básica en colegios privados y públicos	285
Tabla 77. Porcentaje de alumnos que se alfabetizan en segundo de básica.....	286
Tabla 78. Porcentaje de alfabetizados en el segundo nivel de básica, por institución.....	287
Tabla 79. Alumnos con NEE que reciben clases fuera del aula pero dentro de la escuela	288
Tabla 80. Clases fuera del aula a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa.	289
Tabla 81. Alumnos que reciben ayuda en casa.....	290
Tabla 82. Alumnos que reciben ayuda en casa, por tipo de institución educativa	291
Tabla 83. Asistencia a salas de tarea.....	291
Tabla 84. Asistencia a salas de tarea, por tipo de institución educativa	292
Tabla 85. Edad y sexo en preprimario.....	295
Tabla 86. Edad y sexo en primero de básica.....	295
Tabla 87. Edad y sexo en segundo de básica.....	296
Tabla 88. Cantidad de alumnos por nivel escolar	296
Tabla 89. Cantidad de alumnos con y sin NEE, por nivel	297
Tabla 90. Enseñanza de la lectura en casa.....	298
Tabla 91. Enseñanza de la escritura en el hogar utilizando el lápiz.....	298
Tabla 92. Enseñanza de la escritura en el hogar utilizando el lápiz nivel pre- primario.....	298
Tabla 93. Frecuencia de la enseñanza de la lectura en el hogar por nivel	299
Tabla 94. Enseñanza de la lectura en el hogar los fines de semana por nivel.....	300
Tabla 95. Estudiantes que poseen un cuaderno de uso exclusivo en el hogar.....	300
Tabla 96. Estudiantes sin NEE que poseen un cuaderno de uso exclusivo en el hogar por nivel.....	301
Tabla 97. Persona que ayuda a estudiar en casa, por nivel	301
Tabla 98. Persona que ayuda a estudiar en casa, nivel pre-primario	302
Tabla 99. Persona que ayuda a estudiar en casa, nivel primero de básica	302
Tabla 100. Persona que te ayuda a estudiar en casa, nivel segundo de básica.....	303
Tabla 101. Conocen el nombre el libro con que aprenden a leer en casa, por nivel.....	303
Tabla 102. Nombre del libro con que les enseñan a leer en casa, por nivel	304
Tabla 103. Libro que predomina en la enseñanza de la lectura, por nivel	305
Tabla 104. Disposición de periódicos, revistas, cuentos, o libros en el hogar.....	306
Tabla 105. Lectura de cuentos en el hogar, por nivel	306

Tabla 106. Lectura de cuentos en el hogar, niños sin NEE, por nivel.....	307
Tabla 107. Lápidices de colores en el hogar, por nivel.....	308
Tabla 108. Lápidices de colores en el hogar, niños sin NEE, por nivel	308
Tabla 109. Asistencia a sala de tarea en la tarde, por nivel.....	309
Tabla 110. Asistencia a sala de tarea en la tarde, niños con NEE por nivel	310
Tabla 111. Alumnos del aula multigrado	311
Tabla 112. Distribución de la cantidad de alumnos, aulas consolidadas, año escolar 2012-2013	312
Tabla 113. Distribución de la cantidad de alumnos por sexo.....	312
Tabla 114. Alumnos con NEE, distribuidos por nivel, año escolar: 2012-2013.....	313
Tabla 115. Estadísticas sobre el promedio de días en los que se trabajó con el Método Tapi por nivel escolar	313
Tabla 116. Estadísticas del promedio de días en los que los alumnos no trabajaron con el método, según nivel escolar	314
Tabla 117. Promedio de los resultados de los dictados impartidos al universo de los alumnos según nivel escolar en el periodo 2012-2013	314
Tabla 118. Guía didáctica a la que llegaron los alumnos en la prueba de evaluación de <i>dictado</i> . Mayo 2013.....	315
Tabla 119. Promedio alcanzado de las guías didácticas según evaluación de <i>lectura</i> en mayo 2013	315
Tabla 120. Guía didáctica a la cual llegaron los alumnos en la prueba de evaluación de <i>lectura</i> mayo 2013.....	316
Tabla 121. Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Método Tapi, <i>nivel preprimario</i>	317
Tabla 122. Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE, nivel preprimario.....	317
Tabla 123. Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Método Tapi, <i>nivel primero de básica</i>	318
Tabla 124. Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE, nivel primero de básica	319
Tabla 125. Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Método Tapi , <i>nivel 2do de básica</i>	319
Tabla 126. Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE nivel, segundo de básica	320
Tabla 127. Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en preprimario	320
Tabla 128. Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en primero de básica.....	322
Tabla 129. Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en segundo de básica	323
Tabla 130. Relación entre niveles de escolaridad y los alcanzados en las evaluaciones de dictado y lectura	324
Tabla 131. Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, nivel <i>preprimario</i>	326
Tabla 132. Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, <i>primer nivel de básica</i>	327
Tabla 133. Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, <i>segundo nivel de básica</i>	328

Tabla 134. Relación de niños con sobreedad y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, primero de básica.....	329
Tabla 135. Relación de niños con sobreedad y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, segundo de básica	330
Tabla 136. Relación de niños con NNE y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, preprimario, primero y segundo de básica.....	331
Tabla 137. Total de días que cada alumno de <i>preprimario</i> que trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención Nov-Mayo 2012-2013	333
Tabla 138. Total de días que cada alumno de <i>primero de básica</i> trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención noviembre-mayo 2012-2013.....	335
Tabla 139. Total de días que cada alumno de segundo de básica trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención Nov-Mayo 2012-2013	338
Tabla 140. Resultado de los exámenes de dictado y de lectura en preprimario	342
Tabla 141. Resultado de los dictados y de prueba de lectura en primer grado.....	345
Tabla 142. Resultado de los exámenes de dictado y de lectura en segundo grado de básica	347
Tabla 143. Guías didácticas alcanzadas en la prueba por alumnos de programa de lectoescritura comparado con el grupo de control en el nivel de preprimario. Mayo 2014- Mayo 2013.....	350
Tabla 144. Guías didácticas alcanzadas en las pruebas por alumnos de programa de lectoescritura comparados con el grupo de control de Primero de Básica. Mayo 2014- Mayo 2013.....	351
Tabla 145. Guías didácticas alcanzadas en las pruebas los alumnos de programa de lectoescritura comparado con el grupo de control de Segundo de Básica. Mayo 2014 –Mayo 2013	351
Tabla 146. Relación de alumnos por facilitadoras	359
Tabla 147. Cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales.....	360
Tabla 148. Justificación de las facilitadoras o ayudantes sobre el aporte del Método Tapi.....	361
Tabla 149. Actividades de las guías didácticas preferidas por los alumnos.....	363
Tabla 150. Actividades de las guías didácticas menos preferidas por los alumnos	363
Tabla 151. Aspectos a quitar, incluir o dejar en las guías didácticas didácticas según las facilitadoras	364
Tabla 152. Actuación o actitud en el aula de la profesora titular.....	365
Tabla 153. Experiencias de las facilitadoras o ayudantes de profesoras en el proceso.....	366

Índice de Figuras

Figura 1. Alumnos matriculados en el Sistema Educativo dominicano en el período 2010-2011	25
Figura 2. Alumnos matriculados en el escuelas públicas por niveles en el período 2010-2011	26
Figura 3. Alumnos inscritos en colegios privados por niveles en el período 2010-2011	26
Figura 4. Población de alumnos de educación básica en el período 2010-2011	27
Figura 5. Cantidad de docentes por sexo en el período 2010-2011	28
Figura 6. Cantidad de docentes por segmentos de años de servicio	29

Figura 7. Cantidad de docentes por segmentos de edades. Período 2010-2011	29
Figura 8. Factores que indican en la baja calidad educativa	55
Figura 9. Porcentaje de rendimiento en Matemáticas y Escritura por país.	65
Figura 10. Resultados prueba de dictado de 1ro de básica de la escuela pública A	215
Figura 11. Resultados prueba de dictado de 1ro de básica de la escuela pública B	216
Figura 12. Resultados prueba de dictado de primero de básica del colegio privado A...	217
Figura 13. Resultados prueba de dictado de primero de básica del colegio privado B...	217
Figura 14. Resultados prueba de dictado de segundo de básica de la escuela pública A.1.....	218
Figura 15. Resultados prueba de dictado de segundo de básica de la escuela pública A.2.....	218
Figura 16. Resultados prueba de dictado de segundo de básica de la escuela pública B.....	219
Figura 17. Resultados prueba de dictado de 2do. De básica del colegio privado A	220
Figura 18. Resultados prueba de dictado de 1ro de básica del colegio privado B.....	220
Figura 19. Resultados prueba de dictado de preprimario de la escuela pública piloto,.....	221
Figura 20. Resultados de los dictados a los alumnos de 1ro.....	221
Figura 21. Resultados de los dictados a los alumnos de 2do de básica de la escuela pública piloto.....	222
Figura 22. Distribución colegios y escuelas maestros encuestados.	223
Figura 23. Tipo de necesidad educativa especial que tienen los alumnos con NEE	239
Figura 24. Dispersión y línea de tendencia del modelo de regresión lineal simple. Preprimario	333
Figura 25. Dispersión y línea de tendencia del modelo de regresión lineal simple. Preprimario.	334
Figura 26. Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de dictado, de primero de básica.....	336
Figura 27. Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de lectura, de primero de básica	337
Figura 28. Correlación entre el nivel alcanzado en la prueba de dictado y la cantidad de días. Segundo de básica	339
Figura 29. Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de lectura, de primero de básica	340
Figura 30. Resultados de la prueba de dictado en el nivel preprimario	343
Figura 31. Resultados examen de lectura en el nivel de preprimario	344
Figura 32. Resultados examen de dictado en el primero de básica.	346
Figura 33. Resultados examen de lectura en el primero de básica	347
Figura 34. Resultados examen de dictado en el segundo grado de básica.....	349
Figura 35. Resultados examen de lectura en el segundo grado de básica.....	349
Figura 36. Cantidad de maestras por nivel educativo.....	352
Figura 37. Respuestas de las maestras sobre si les gustó tener facilitadoras en la clase	354
Figura 39. Edades de las facilitadoras	357
Figura 40. Experiencia previa de las	358
Figura 41. Distribución por grado de las facilitadoras.....	359
Figura 42. Estudiantes con NEE.	361
Figura 43. Consideraciones de las facilitadoras en cuanto al Método Tapi	362

INTRODUCCIÓN



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

INTRODUCCIÓN

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta.
Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta.
Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
(Paulo Freire)

El presente trabajo se propone diseñar, aplicar y evaluar un método para la enseñanza de la lectoescritura denominado *Método Tapi*, mediante un programa de intervención en una escuela pública urbana de la República Dominicana. Con ello se pretende buscar una forma alternativa de enseñar a leer y escribir a los alumnos¹ de esas instituciones educativas, las cuales en la actualidad no logran alcanzar dicho objetivo en los primeros niveles de la educación básica, como establece el currículo.

La mayoría de las escuelas públicas dominicanas ofrecen una educación de poca calidad debido a distintas causas, siendo una de las más importantes el bajo presupuesto asignado por décadas al Ministerio de Educación (MINERD) que en el año 2009 se situó en 1.82%² del PIB, cuando la ley de educación vigente en el país desde el año 1997 establece la asignación de un 4% del Producto Interno Bruto (PIB).

En esas instituciones se encuentran matriculados más del 85% del total de los alumnos de educación básica y media, representando la mayoría de los niños y jóvenes del país. Por tal motivo, se consideró relevante desarrollar este proyecto de investigación en una escuela pública urbana, que a través del tiempo nos permitió adentrarnos dentro de una cruda realidad social y conocer sus carencias.

Durante varias décadas, uno de los grandes retos del Sistema Educativo Dominicano ha sido elevar el nivel de la calidad de la educación. Sin embargo, en el año 2015 persisten las graves deficiencias que impiden un avance significativo en el sector educativo. Dentro de los logros obtenidos en los últimos años, se pueden contar la

¹ A fines de evitar la repetición constante en la redacción de este documento, se optó por utilizar el género masculino en forma genérica al hacer referencia a hombres y mujeres.

² El Sistema Internacional de Unidades (SI) y la ISO en su norma 80000 admiten actualmente dos símbolos: la coma y el punto.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

disminución de los alumnos con sobreedad en las aulas y el aumento en la cobertura de la población en la educación básica, siendo en la actualidad casi de un 90%. Otro de los

logros es el aumento de la matriculación de alumnos a partir de los cinco años, edad en que inicia la escolaridad formal, según se establece en la Ley Orgánica de Educación. (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

En el año 2013 la asignación presupuestaria correspondiente al Ministerio de Educación, pasó de un 2% a un 4% del Producto Interno Bruto, algo que se pudo lograr después de un esfuerzo de décadas proveniente de la sociedad civil y un cambio de gobierno que asumió esa responsabilidad desde su campaña electoral. Con ese aumento presupuestario se inició una nueva etapa dentro del sistema educativo público dominicano.

Sin embargo, debido a las grandes deficiencias acumuladas, mejorar la calidad de la educación pública del país será una labor de titanes, ya que los grandes cambios necesitan de grandes liderazgos, personas dispuestas a usar su carisma, energía y poder a favor de las grandes mayorías, no en beneficio propio ni de las minorías. Se espera que en este momento político eso suceda, y que se utilice el presupuesto asignado a la cartera educativa de la manera más idónea posible.

El primer objetivo del gobierno actual es la construcción de más de 9,000 aulas que se requieren para poder disminuir la cantidad de alumnos por aula y construir numerosas escuelas en zonas donde no se dispone en la actualidad. El nuevo presupuesto permitirá la reparación y amueblamiento de las escuelas que están en malas condiciones, así como la ampliación de la dotación del desayuno escolar a miles de alumnos más. Un segundo objetivo que se va a priorizar es la implementación de escuelas con jornadas de horario matutino y vespertino, que facilitará una educación integral y garantizará un mayor tiempo del alumno en las escuelas. Este nuevo modelo ya está funcionando en algunas escuelas en plan piloto. Otro objetivo es lograr el ingreso de los menores de cero a cinco años en las estancias infantiles que ya se están construyendo, así como iniciar la construcción de centros especializados para dar atención a niños con necesidades educativas especiales profundas.

Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, y debido a las grandes deficiencias acumuladas se va a necesitar mucho tiempo para subsanarlas. Además, se requieren

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

cambios en la planificación, concientización, capacitación de docentes y actualizaciones curriculares, entre otros.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), presentado en el año 2008, organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), se evaluaron los aprendizajes de los estudiantes de tercero y sexto grados de primaria en Lenguaje y Matemática. En la prueba, que se llevó a cabo durante el año 2006, se evaluaron 196,040 estudiantes, de 3,065 escuelas primarias en 16 países. Los resultados de República Dominicana en matemáticas y lectura, ocuparon los últimos lugares estadísticos de desempeño (Valdez, et al, 2008).

Entre las mayores deficiencias están, en primer lugar, la imposibilidad de lograr la alfabetización de los alumnos en los niveles establecidos: primero, segundo y tercero de básica; situación que incapacita a esos estudiantes para continuar dentro del sistema educativo, lo que genera un incremento en la deserción escolar producto de la frustración. En segundo lugar, la poca preparación de los docentes de todos los niveles, lo que sumado a la mala salud de los docentes activos y a los bajos salarios que devengan, hacen que los resultados de todos los informes internacionales relativos al ítem educación, coloquen al país en las últimas posiciones.

El país se encuentra por tanto, en total desventaja para cumplir con los objetivos del milenio. Tal como señaló el Banco Mundial (2010), el modelo educativo vigente en muchos de los países latinoamericanos no está dando respuestas adecuadas y la República Dominicana es uno de ellos, por lo que los cambios son necesarios. Por tanto, se va a requerir realizar numerosos cambios, entre un currículo que contemple mejores formas de transmitir el conocimiento a los alumnos, y estos tendrán que estar adaptados a la realidad social dominicana en lugar de modelos importados de otros países con necesidades y realidades socioculturales distintas.

La situación de alto nivel de titulación universitaria de los docentes dominicanos, no es garantía de dominio del contenido. Muestra de ello, son los exámenes evaluativos que les fueron realizados acerca de diversos tópicos cuyos resultados indican que docentes de los primeros niveles de básica no son capaces de responder preguntas del currículo que ellos mismo se supone que imparten según el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE 2013).

Con el deseo de colaborar con la mejora de la calidad educativa nos propusimos desarrollar una investigación etnográfica y evaluativa con carácter cuasi experimental. Para la misma, se solicitó y obtuvo el permiso del Ministerio de Educación del país (Anexo 1). En primer lugar se realizaron períodos de observación en escuelas públicas del distrito escolar 15-03, y posteriormente la intervención en la parte académica de una de ellas, que fue elegida como piloto. Durante el proceso de la investigación se recibió el apoyo en forma permanente de la directora de la misma, y junto a ella se asumieron funciones de todo tipo, ya que precisamente la deficiencia del sistema público educativo permitía ese tipo de facilidades a todo el que deseaba contribuir.

En cuanto a la estructura de esta investigación, se compone de dos segmentos: el primero dentro del marco teórico con la revisión bibliográfica de los temas relativos a lectura y escritura y los distintos métodos de enseñarla y, debido a la importancia de conocer el estado de la cuestión, se realizó una revisión de diez años de los periódicos de mayor circulación nacional de artículos y/o noticias publicados sobre el tema educativo. Estas publicaciones avalan de forma permanente el gran deterioro de la calidad educativa y contribuyen a sustentar la situación indicada. También se analizaron documentos, informes estadísticos y otras publicaciones del Ministerio de Educación.

El segundo segmento aborda el estudio empírico con la recogida de la información de campo, encuestas, entrevistas y pruebas previas diagnósticas y evaluativas posteriores a la implementación del programa de lectoescritura, y los correspondientes análisis de los resultados. De forma paralela se fueron diseñando las distintas versiones de las guías didácticas de lectoescritura que utilizaron los niños durante la implementación del programa.

Durante la investigación se diseñó un método de lectoescritura del cual se fueron probando distintas versiones, hasta concluir con el método de lectoescritura nombrado *MétodoTapi*, que es el tema objeto de estudio de esta tesis doctoral. Se le dio este nombre, debido a que utiliza como recurso manipulativo tapitas recicladas procedentes de envases de plásticos, a las que se les pegan en la parte superior las letras del alfabeto impresas en papel, para posteriormente ser colocadas sobre los círculos que aparecen en las diez guías didácticas que lo conforman.

El *MétodoTapi* nace de la idea de aportar a las escuelas públicas un recurso alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, puesto que los docentes

solo disponen en la actualidad de unas guías para diseñar su propio material didáctico de lectoescritura textos de Lengua Española. Dichos textos no son adecuados para ello, pues requieren de un alumno lector, algo que no sucede en los primeros niveles de la educación básica en las escuelas públicas, debido en gran parte a que estos no cursaron la educación inicial, siendo muchas veces el primero de básica su primer contacto con la educación formal. Solo en años recientes los niños de estas escuelas están ingresando al último nivel de la educación inicial llamado preprimario y que empieza a la edad de cinco años, en donde no se alfabetiza de acuerdo al currículo, por lo que llegan a básica con poco o ningún conocimiento de la lectura y la escritura.

En las escuelas públicas tampoco se imparte caligrafía. Esto trae como consecuencia que, aún en alumnos alfabetizados, sus letras son difíciles de entender o son incapaces de escribir lo que leen. Los profesores no contribuyen a mejorar la situación, en razón de que escriben en la pizarra con una letra ilegible para los alumnos, que suele ser cursiva y muy personalizada.

Es importante señalar que en la República Dominicana, y en parte por las razones descritas en los párrafos anteriores, la educación pública es casi exclusiva para las clases más desposeídas debido a su mala calidad. Muy pocos padres de la clase media inscriben a sus hijos en escuelas públicas teniendo que recurrir a los colegios privados, pagando a veces cantidades que le consumen gran parte de su presupuesto familiar.

Observar niños con un porvenir que no les ofrece nada es muy triste. Su futuro dependerá de lo que ellos mismos sean capaces de proveerse desde sus propias marginalidades, desarrollando habilidades de supervivencia que muchas veces los lleva a la delincuencia o drogadicción. ¿Cómo poder incidir en un destino que no ofrece muchas posibilidades de mejoría, al menos por el camino de la educación que reciben?

Es común escuchar por otra parte a maestros que están dentro del sistema público, decir que hubieran preferido trabajar en el sector privado y haber podido llevar una vida más cómoda, pero ya no hay espacio para ellos en el sistema educativo privado, y solo esperan que les llegue el día de la jubilación, algo que desea la mayoría. Las escuelas públicas necesitan maestros creativos, capacitados, amorosos y con vocación, pero un maestro con necesidades económicas y problemas de salud, no siempre podrá afrontar la situación en el aula como se espera de ellos.

Mientras todo eso sucede, los alumnos de estas instituciones públicas se convierten de párvulos en niños y luego en adultos jóvenes, siendo víctimas de un sistema educativo que los deja en la ignorancia y les cierra las puertas a un futuro mejor. Toda esta situación despertó el interés de poner un grano de arena en el inmenso mar que constituye el Sistema Educativo Dominicano.

El primer contacto con la escuela pública básica donde se desarrolló la investigación se inicia en el mes de diciembre del año 2006. Una publicación en un periódico de gran circulación se hacía eco de la clausura de las instalaciones físicas de dicha escuela parte del Ministerio de Educación. Las razones para el cierre fueron las precarias condiciones de higiene debidas a aguas residuales provenientes de zonas cercanas.

La primera labor de colaboración se convirtió en el inicio de la presente investigación. Consistió en contribuir con la mudanza y reubicación de la escuela desde el barrio urbano marginal donde se encontraba hacia una infraestructura prestada provisionalmente por el Banco Central de la República Dominicana, la cual pertenecía al club recreativo de un banco comercial que cerró sus puertas. Las instalaciones estaban totalmente abandonadas y deterioradas y así fueron prestadas para la escuela, por tanto no se disponía de luz ni de agua potable y los espacios eran exteriores, de manera que cuando llovía casi no se podría impartir docencia, por lo cual debieron ser adecuadas dentro de lo posible. Colindaba esta infraestructura con otro barrio marginal, lo cual hizo que aumentará la matrícula.

El centro educativo llegó a tener 800 alumnos e impartía docencia desde el nivel de pre-primario y recibía alumnos desde los cinco años, que es la edad establecida para poder matricularse en el sistema educativo formal, llegando hasta el octavo grado de básica. La docencia se impartía en las tandas matutinas y vespertinas para diferentes grupos de alumnos.

Elegir el tema de esta tesis con la finalidad de optar por el doctorado en educación fue una decisión difícil y cambiante. Sin embargo, en el camino se fue definiendo en la medida en que fuimos participando de forma activa en las distintas labores de la escuela. Muchas de las ideas arraigadas sobre la educación se modificaron al conocer de cerca la realidad de las aulas de las escuelas públicas, distantes de lo que sucede en la mayoría de los colegios privados del país. Durante el proceso de la investigación se visitaron distintas escuelas públicas donde se observaron las similitudes existentes. Las visitas a

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

los colegios privados mostraban una situación favorable al aprendizaje, aunque algunas mostraban algunas deficiencias.

Estas vivencias contribuyeron a descartar temas, que sin bien resultaban interesantes, no generaban la pasión que despertó trabajar con pequeños alumnos y ver como se motivaban y divertían aprendiendo. Niños que estaban al principio de sus vidas, donde el tiempo perdido no tenía vuelta atrás, teniendo en cuenta que la etapa de la alfabetización es la más importante de la vida escolar de un niño.

Por todo lo señalado en los párrafos anteriores, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Qué innovación podríamos aportar a la educación pública dominicana? ¿Cómo contribuir mejorar la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura?

Esas preguntas se fueron respondiendo desde las aulas de la escuela piloto y realizando una investigación empírica, observando el devenir de cada día, con alumnos llenos de sueños y maestros repletos de frustraciones. Con sus limitaciones, pero también con su bondad y un gran esfuerzo. Todo ese mundo representó una gran fuente de conocimiento para la investigadora.

Se palpó cómo se construía un futuro mediante una educación que poco aportaba, con las limitaciones que el sistema ofrecía y que significaba la marginalidad perpetua. Con una generación de individuos sin formación, procedentes de la mayoría de las escuelas públicas, el país se encuentra sin posibilidades de alcanzar el desarrollo por más tecnologías que adquiera. La juventud procedente de la mayoría de esas instituciones carece de las herramientas para insertarse en la sociedad del siglo XXI, pues sus deficiencias son inmensas, lo que además agranda las barreras tecnológicas que son difíciles de superar.

El resultado de años de investigación concluye pues con la implementación y posterior evaluación de un programa de lectoescritura utilizando para la enseñanza y aprendizaje de lectoescritura el *Método Tapi*, que consta de 10 guías didácticas que permiten sistematizar el proceso de enseñanza.

Durante los períodos de observación se fue descubriendo que los docentes sin apoyo no podían mejorar la calidad de la alfabetización de sus alumnos, por lo cual se decidió incluir en las aulas a facilitadoras o ayudantes de profesoras, que sirvieran de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

apoyo. Se entrenaron grupos de jóvenes para el rol de forma que pudieran aprender a alfabetizar con el *Método Tapi*. Cada facilitadora debía trabajar con grupos de entre nueve y once alumnos. Se tomó muy en cuenta para el diseño del *Método Tapi*, a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), dado que ellos representan un porcentaje cerca al 33% dentro de las aulas regulares de las escuelas públicas.

Para el observador externo resulta difícil situarse dentro del entorno de la escuela pública dominicana que sólo cuenta entre sus alumnos con hijos de las clases más desposeídas del país. Asuntos como la integración o atención a la diversidad son difíciles de abordar dentro del sistema público vigente. Temas de más prioridad para el Ministerio de Educación son la deserción escolar, las malas infraestructuras, la sobrepoblación, el absentismo, el bajo rendimiento académico, la mejora de la calidad de los docentes, entre otros, y la desigualdad entre muchas de las instituciones del sistema educativo público y del privado.

Este deterioro se incrementó con la llegada a las ciudades de grandes grupos de personas procedentes de las zonas rurales que se quedan viviendo en las áreas periféricas, creando una gran presión sobre las escuelas públicas ubicadas en esas áreas. En los años recientes, la sociedad civil se empoderó del problema y comenzó a exigirles a los gobiernos que se reformaran totalmente los sistemas educativos, para lograr una democratización de la misma, y de esa forma descargar el gran peso que constituye para el conjunto de la sociedad el costo educativo privado y en especial el gran costo social que representa el analfabetismo para un país que pretende desarrollarse.

La inquietud ante la situación de la educación pública dominicana fue creciendo y de igual forma la motivación de contribuir, por lo que consideramos relevante realizar una investigación centrada conocer desde las propias aulas, la situación de la escuela dominicana y como estaba afectando la calidad educativa, en especial el proceso de alfabetización de los alumnos. La vía para ello es la presente tesis doctoral que consta de siete capítulos desarrollados a través de un camino dirigido hacia el objetivo principal, así pues la presentación de este trabajo está estructurada en cinco capítulos.

En el *primer capítulo* se presenta el tema del Sistema Educativo Dominicano y sus características, lo que permite lograr un mejor entendimiento de la situación de la educación en el país. Como la investigación se realizó dentro de aulas de escuelas públicas, se consideró vital incluir información pertinente acerca de la estructura de este

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

sistema, que incluyó los niveles académicos existentes en el mismo. De igual forma se consideró importante un acercamiento a la Ley Orgánica de Educación; a las estadísticas educacionales; al subsistema de educación de adultos, resultado del analfabetismo existente y a los planes decenales de educación

En el *segundo capítulo* se exponen los antecedentes de la lectura y la escritura, sus procesos y etapas. Los distintos métodos para la enseñanza de la misma, las nuevas perspectivas pedagógicas, los procesos implicados en la lectura, las etapas del desarrollo de la lengua manuscrita, así como los factores que favorecen dicho aprendizaje. Se refiere también a la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales y el desinterés familiar en la enseñanza de la lectoescritura en determinados entornos sociales, así como las consecuencias de ordenanzas dispuestas por el Ministerio de Educación que podrían afectar de forma aún más negativa el proceso de alfabetización

El capítulo tercero desarrolla el tema central de la investigación con la descripción del *Método Tapi*, de las *10 guías didácticas* y de la *guía para el docente*. Dicho método pretende ser una vía alternativa para cursar el trayecto de los primeros niveles de la educación básica en las escuelas públicas y va destinado a los alumnos en general y en especial a aquellos que presentan dificultades del aprendizaje de la lectoescritura, dado que la realidad es que en la actualidad estos alumnos eran dejados de lado por distintas razones, entre ellas, porque no se dispone de un recurso didáctico que les permita a los docentes darles seguimiento en forma individualizada mediante un recurso que se adapte a su propio ritmo de aprendizaje.

El *Método Tapi* se diseñó para que fuera adecuado aún sin la utilización de las tapitas de plástico, su empleo iba a depender de las necesidades educativas del alumno, así como de otras variables, como la cantidad de alumnos en el aula.

El *capítulo cuarto* está dedicado al marco empírico de la investigación y se refiere a todos los aspectos metodológicos de la misma. Comienza haciendo una descripción general del trabajo empírico llevado a cabo, destacando sus características y sus objetivos, tanto generales como específicos. En él se detalla la metodología y el diseño utilizado, la población, las etapas de la investigación y los diferentes instrumentos de recogida de información que se han utilizado.

En el *capítulo quinto* se presentan los resultados de la información derivada de los distintos instrumentos de recogida de los datos, tales como las encuestas a los docentes y alumnos, así como los resultados del programa implementado durante un periodo escolar en la escuela pública piloto utilizando las guías didácticas del Método Tapi y de las pruebas aplicadas posteriormente a los alumnos que las utilizaron. A la vez que se describen se va haciendo un análisis de los mismos y se van relacionando con los hallazgos obtenidos como una forma de apoyar y justificarlos de manera adecuada.

Finalmente en las discusiones y conclusiones de la investigación se argumenta la pertinencia de los resultados en el marco de la problemática del contexto social y educativo planteada en la introducción así como las limitaciones e implicaciones los mismos. La relevancia, pertinencia y urgencia de avanzar en la investigación tiene como objeto la mejoría de los niveles de alfabetización que eviten el fracaso escolar y así sus perniciosas consecuencias que terminan con la deserción escolar a tempranas edades.

En las conclusiones y recomendaciones de la tesis, se ofrece una visión de las aportaciones originales del estudio y se proponen futuras líneas de investigación que permitan nuevas vías del análisis del objeto de interés de esta tesis doctoral.

Los anexos contienen las comunicaciones del Ministerio de Educación, que permitieron la permanencia en las instalaciones de la escuela piloto, así como las visitas a otras instituciones educativas. También se anexan los instrumentos utilizados para la recogida de la información, como cuestionarios, anecdóticos, y pruebas estandarizadas. Los anexos en soportes digitales incluyen, las diez guías didácticas que conforman el Método Tapi, la guía del docente, los anecdóticos de los alumnos, las salidas de SPSS, las fotos los videos y tomados durante toda la investigación, que dan constancia de los procesos de observación y de implementación del programa de lectoescritura que tuvo lugar en la escuela piloto.

Deseamos que los resultados de este trabajo doctoral contribuyan a mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la República Dominicana y faciliten el inicio de otras investigaciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa del Sistema Educativo Dominicano.

MARCO TEÓRICO

A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar,
pero el mar sería menos si le faltara una gota.
(Madre Teresa de Calcuta)

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

CAPÍTULO I. EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN ACTUAL

La educación es el arma más poderosa que puedes
usar para cambiar el mundo
(Nelson Mandela)

El Ministerio de Educación (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) conforman el sistema educativo dominicano. Es producto de diferentes reformas operadas en los últimos 20 años. En 1997 fue aprobada la Ley de Educación n.º 66 que está vigente en la actualidad. A partir de esa ley se estableció una nueva estructura educativa, incorporando los principios de la participación de la sociedad en la gestión educativa, el fomento de la innovación y la flexibilidad curricular, y prevé la creación de estructuras descentralizadas. Se le adicionaron reglamentos y resoluciones a través de los años.

El sistema educativo dominicano es la estructura que rige todo lo relacionado al tema de educación, tanto en el sector público como privado y semioficial. También rige la educación a nivel inicial, primario, secundario, universitario y técnico, incluyendo la educación para personas jóvenes y adultas.

Este sistema tiene grandes problemas y uno de ellos lo constituye la falta de documentación necesaria para formalizar la matriculación escolar, situación que se repite año tras año. En el año académico 2011-2012, del total de estudiantes matriculados, un 35% no presentó su acta de nacimiento. Ante la persistente práctica de excluir a niños y niñas que carecían de tal documentación y de no permitir a la población en dicha condición ingresar a la educación media, el MINERD emitió en 2011 la circular 18, mediante la cual se instruye a todos los directores de los centros educativos en el país a matricular a todos los niños y niñas sin exigirles el acta de nacimiento (Impacto Digital, 2014).

Se estima que en el país existen 91,000 alumnos en edad escolar sin acta de nacimiento, situación que se espera regular por parte del Ministerio de Educación. Para solucionar este problema se están realizando los trámites necesarios con la finalidad de obtener la mayor cantidad de actas de nacimiento posibles para aquellos que cumplan con los requisitos pertinentes. Es un problema complejo que afecta a 780,000 familias.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

La situación de estos estudiantes se debe a que la mayoría no fueron declarados porque sus abuelos y padres también carecen de actas de nacimiento.

1.1. Estructura del Sistema Educativo Dominicano

El Sistema Educativo Dominicano está constituido por instituciones públicas, semioficiales y privadas, y está organizado en regionales y distritos escolares.

De ellas el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) es el órgano del Poder Ejecutivo encargado de orientar y administrar el sistema educativo nacional, Constituye el vínculo con las demás instituciones de educación, pública o privada, nacionales o internacionales. Desempeña cuatro funciones fundamentales: planificación, asesoramiento técnico, ejecución y supervisión, y control y apoyo. Para ello requiere de sus organismos centrales, además de los órganos descentralizados que dependen de ella.

Estos son: el Organismo central, integrando por el propio Ministerio y los vices-ministerios, las direcciones generales, las direcciones, los departamentos, las divisiones, las secciones y las unidades, el Organismo regional: incluye las direcciones regionales, que son 17, y éstas a su vez integran a los distritos educativos, que son 100. Los distritos agrupan las direcciones de los centros educativos. Esta distribución se realiza por cercanía geográfica. Y el Organismo descentralizado: compuesto por los institutos descentralizados, las juntas distritales de educación y las juntas de centros educativos.

El conjunto de instituciones educativas tienen funciones específicas que permiten el accionar del Ministerio. Para ello existen reglamentos, normas y disposiciones. En el país, la mayoría de las instituciones educativas son públicas, aunque en las grandes ciudades se incrementa la cantidad de las instituciones educativas privadas.

Las instituciones educativas públicas están reguladas por un reglamento que fue aprobado el día 28 de mayo de 1999. Entre sus considerandos, está la conveniencia de que se tracen las normas y disposiciones para los actores de este sector de la educación, los docentes, los estudiantes, los padres de los alumnos, así como los derechos y obligaciones, deberes y régimen disciplinario. También se establece en el mismo el marco conceptual, general y legal, de organización y funcionamiento de las instituciones educativas públicas. Los centros públicos dependerán de un director regional de educación, quien tiene bajo su responsabilidad los distintos distritos

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

educativos de esa regional. Estos centros se clasifican de acuerdo a diferentes categorías según la cantidad de alumnos que tenga.

Las instituciones educativas privadas escolarizan a una parte de los alumnos y estudiante, en todos los niveles de enseñanza. La gestión de estos centros es conducida y financiada por el sector privado. El Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de fecha 27 de junio del 2000 establece que el Estado es el garante del desarrollo de una educación de calidad en todos los niveles y modalidades, tanto en el sector público como privado. Además, que el Estado debe proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje y equidad en la oferta de los servicios educativos. Estas instituciones, según el referido reglamento, deben cumplir con las disposiciones legales vigentes, siendo el Ministerio de Educación el responsable de supervisarlas (SEE, 2000a).

Las instituciones educativas privadas se clasifican en reconocidas y acreditadas. Las primeras son las que al iniciar sus actividades solicitan y reciben la autorización del Ministerio. Las segundas son aquellas que al ser evaluadas son reconocidas y poseen los requisitos establecidos en el reglamento: soporte documental, planta física, equipamiento, calidad docente y administrativa, participación, horario de trabajo, conmemoraciones. Una institución educativa privada reconocida es aquella que todavía no se evalúa por segunda vez para otorgarle la clasificación de acreditada.

La supervisión de los centros educativos privados es muy exigente sin embargo, la situación real de la educación pública permite que estos centros educativos puedan seguir existiendo sin cumplir gran parte de los requisitos establecidos. Por otra parte los reglamentos de los centros públicos y los de los centros privados son diferentes. En el público no se menciona su normalización o cierre, ni las características de las instalaciones físicas, ni los recursos educativos que se le requieren, ni el número de horas de clases se les controla tan estrictamente, como en las instituciones privadas.

Las instituciones educativas privadas del nivel medio, al momento de adquirir la acreditación, quedan en el deber de disponer cinco becas de estudios que el Ministerio de Educación otorgará a través del Departamento de Becas del Instituto de Bienestar Estudiantil. Estas se les otorgan a los alumnos que considere merecedores, según criterios establecidos en dicho departamento (SEE, 2000a).

Como institución semioficial se designa a la escuela privada que recibe cualquier

forma de subvención pública, tanto de medios humanos, materiales y financieros. Estas en su mayoría están supervisadas por personal religioso y funcionan bajo ciertas normas. Entre las ventajas que obtienen estas instituciones está la de nombrar a sus docentes según el criterio de capacidad. Por otra parte regulan la cantidad de alumnos por aula. Hasta el año 2013 eran las únicas instituciones educativas que recibían presupuesto mensual para sus operaciones administrativas. A partir de 2013, las escuelas públicas reciben fondos, aunque de manera algo irregular. Esto les permite realizar mejoras que requerían desde hace años.

1.1.1. Los niveles del sistema educativo dominicano

El sistema educativo dominicano comprende los siguientes niveles: inicial, básico, medio, y superior. Estos niveles están, a su vez, subdivididos en períodos formativos intermedios denominados ciclos, para los cuales se propone el desarrollo de competencias y actitudes más específicas. Estos a su vez se dividen en grados. Cada grado corresponde a un curso lectivo, el cual se desarrolla en un año escolar. Niveles, ciclos y grados definen una estructura armónica que permite la organización, gradación y secuenciación de propósitos educativos hacia la formación del perfil del egresado al que se aspira (SEE, 2000).

1.1.1.1. Nivel inicial

Con este nivel se inicia la escolarización de la población infantil menor de 6 años de edad. Se imparte antes de la educación básica y no tiene carácter de obligatoriedad. De acuerdo con el anteproyecto de la nueva Ley General de Educación, el Estado asume el último año del nivel como obligatorio y gratuito y se propone desplegar esfuerzos para su generalización con el apoyo del sector privado. Tiene por finalidad contribuir al desarrollo físico-motor, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. El sector privado tiene una gran población infantil en este segmento y es allí donde, hasta el momento, se desarrolla en todas sus fases. Internamente este nivel se organiza en tres ciclos:

Primer ciclo. Está organizado para incluir a la población infantil de 0 hasta los 2 años, atendidas desde las modalidades educativas informales y no formales que se promoverán. En este ciclo se pone énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas relacionadas con la dimensión afectiva y física, tales como la confianza, la seguridad, la alimentación, el sueño y el aseo.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Segundo ciclo. Este ciclo comprende la población de niños y niñas desde los dos años cumplidos hasta los 4 años, que se integran en este período al proceso educativo dentro del marco de una institución escolar. En este ciclo se promueve el desarrollo del lenguaje, una mayor conquista de la autonomía como parte del proceso de socialización, así como un desarrollo físico que implica movimientos más seguros y coordinados.

Tercer ciclo. Este último ciclo del nivel inicial atiende la población de niños y niñas desde los 4 años cumplidos hasta los 6 años de edad. Se continúa potencializando el desarrollo integral desde las múltiples experiencias en que se van involucrando, logrando una mayor apropiación de su medio natural, social y cultural.

1.1.1.2. Nivel básico o educación primaria

Este nivel, con una duración de 8 años, atiende a la población de 6 años cumplidos hasta los 14 años. Es considerado universalmente como obligatorio y en consecuencia el Estado asume la responsabilidad constitucional de ofrecerlo a todos los habitantes del país gratis, sin distinción de credos, ideologías políticas, sexo, lugar de residencia, color de la piel, origen étnico ni de clase social.

La nueva modalidad vigente desde el año 2015 comprende dos ciclos. El primer ciclo, de primero a tercer grado, y el segundo de cuarto al octavo grado. Al interior de estos, la experiencia formativa se desarrolla en base a grados, con un año de duración.

Primer ciclo. Tiene una duración de 3 años, atiende a la población escolar de 6 hasta los 10 años de edad. El mismo debe garantizar la construcción de saberes o elementos culturales básicos: utilización adecuada del lenguaje oral, escrito, de la lectura, el cálculo, los procedimientos lógicos, las operaciones y conceptos básicos acerca de la naturaleza y la sociedad. De igual modo, debe posibilitar el desarrollo de la expresión corporal, estética, musical, lúdica, dramática así como la imaginación creadora, las cuales deberán ser objetos de especial atención, como medio de estructurar personalidades integradas. Lo anterior es lo que está establecido en la ley y los reglamentos, lo cual no implica su obligatoriedad para cumplirlos, según demuestra la práctica educativa hasta el 2014.

El currículo vigente para el primer ciclo de educación básica es de muy reciente implementación y todavía no se aplica en su totalidad.

1.1.1.3. Primer ciclo del nivel básico o educación primaria

El Nivel Básico comprende dos ciclos: el primer ciclo, de primero a tercer grado y el segundo de cuarto a octavo. La amplitud de estos ciclos permite atender el ritmo de desarrollo personal y mantener la apertura necesaria para no limitar las posibilidades de los estudiantes precoces, ni atropellar los procesos de aquellos con ritmos de los estudiantes para que, una vez cumplan los propósitos de un grado, puedan cubrir cada etapa en un tiempo menor al período escolar o en un tiempo mayor, conforme al proceso de desarrollo de cada estudiante, evitando la repetición mediante la aplicación permanente de estrategias de recuperación hasta el inicio del curso siguiente.

1.1.1.4. Primer grado de básica o primaria

Entre los propósitos del primer grado refiere el documento están: (a) Comprender y producir actos de habla orales en situaciones de comunicación adecuados a sus intereses y necesidades y al entorno natural y social cercano. (b) Familiarizarse con textos sencillos de literatura oral y escrita (cuentos, canciones, refranes, poemas, entre otros) que reflejen distintos socio lectores del medio. (c) Comprender el sentido global de textos escritos muy sencillos mediante procedimientos de interrogación o búsqueda del sentido para respuestas a sus necesidades y el disfrute de la lectura. (d) Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura en situaciones de comunicación: reales, lúdicas y simulada. (e) Producir textos muy sencillos asociados a dibujos, con intenciones comunicativas diversas; enviar mensajes, informar, entretener, dar o recibir instrucciones. (f) Identificar referentes de su entorno.

1.1.1.5. Segundo grado de básica o primaria

Entre los propósitos del Segundo Grado el documento refiere los siguientes puntos: (a) Dialogar en un ámbito interpersonal más amplio, en intercambios grupales en la comunidad y en la escuela: reuniones de amigos, participación en encuentro escolar, realización de trabajos en grupos. (b) Reconocer formas de hablar diversas en su entorno social, a través de ejercicios de escucha, de imitación, simulación, entre otros. (c) Comprender textos escritos sencillos mediante procedimientos de interrogación o búsqueda del sentido para dar respuesta a sus necesidades, conocer las intenciones comunicativas del texto, apreciar y disfrutar la lectura. (d) Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura mediante ejercicios de lectura e interpretación. (Uso de mayúsculas y minúsculas), tipos de letras: *script* y cursiva. (e) Producir textos sencillos

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

asociados o no a dibujos con intenciones comunicativas diversas informar, entretener, dar o recibir instrucciones, identificarse e identificar referentes de su entorno.

1.1.1.6. Tercer grado de básica o primaria

Propósitos para el tercer grado: (a) Dialogar con interlocutores variados en situaciones formales e informales de comunicación en un ámbito interpersonal amplio. Intercambios grupales en la comunidad y en la escuela con personas conocidas y desconocidas. (b) Comprender textos escritos más complejos y extensos mediante procedimientos de interrogación, anticipación, identificación de claves y búsqueda del sentido para dar respuesta a sus necesidades, conocer las intenciones comunicativas del texto, apreciar y disfrutar la lectura. (c) Comprender y aplicar algunas normas de escritura en la producción de textos: separación de palabras, acentuación, puntuación. (d) Producir, poniendo atención especial al ordenamiento secuencial de las oraciones, textos breves y sencillos asociados con intenciones comunicativas diversas: explicar, informar, entretener, educar, dar o recibir instrucciones, pedir excusa, opinar. (e) Ejercitarse en la comprensión y producción de distintos socio lectores de su entorno, así como de textos sencillos de literatura oral y escrita mediante dramatizaciones, recitación, situaciones simuladas. (f) Producir textos breves y sencillos de uso habitual: cartas, notas, recados, cuentos, descripciones, invitaciones, fichas y diarios escolares para informar, recrear, ampliar la socialización, organizar sus experiencias y sus conocimientos personales.

Segundo ciclo. Atiende a la población comprendida desde los 10 a los 14 años. Debe afianzar y profundizar los aprendizajes realizados en el anterior y desarrollar los propios, tales como: promover el autoconocimiento, la reflexión, la crítica y autocrítica; el compromiso de asumir con responsabilidad la construcción de los conocimientos, el desarrollo de sus aprendizajes. En este nivel se debe propiciar el aprendizaje de la lengua materna con un estilo original de expresión, interés por la lectura y la adquisición de los elementos básicos de por lo menos dos lenguas extranjeras. También debe garantizar mayor dominio de aprendizajes científicos, profundizando los procedimientos del ciclo anterior, poniendo mayor énfasis en la organización, el análisis, la interpretación, la síntesis, el rigor en la búsqueda, selección y manejo de las fuentes de información y de la información misma, incluida su cuantificación. Además debe continuar facilitando procesos que permitan una interacción armónica con el entorno natural y social. Es este uno de los niveles con más deserción escolar.

1.1.1.7. Nivel medio o educación secundaria

Este nivel, con una duración de 4 años, atiende al grupo de edad comprendido entre los 14 y los 18 años. La educación media ofrecerá elementos para consolidar y enriquecer los conocimientos, valores y actitudes de la educación básica y brindará oportunidades de capacitación para el trabajo.

En este nivel los estudiantes podrían establecer articulaciones entre diferentes áreas del conocimiento, integrar aspectos afectivos, cognitivos y prácticos, desarrollar la capacidad de solucionar problemas relevantes de la sociedad y la naturaleza. Está integrado por dos ciclos, cada uno con una duración de dos años. El primero es de carácter general obligatorio para todos los estudiantes del nivel y el segundo especializado en tres modalidades, General, Técnico-Profesional y en Artes.

El sistema educativo dominicano, pese a su cobertura, tiene debilidades que superar. Una de ellas es lograr que la población entre 14 y 17 años pueda acceder, permanecer y completar sus estudios del nivel medio, ya que la mitad está excluida del disfrute de este derecho.

La educación técnico-profesional se vincula a las demandas formativas y productivas requeridas para la actualización tecnológica y propiciar el desarrollo de la sociedad. Esta modalidad ofrece las mismas oportunidades a participantes de ambos sexos, por lo que tanto la mujer como el hombre tendrán la oportunidad de insertarse en el mundo del trabajo en igualdad de condiciones.

1.1.1.8. Nivel superior

En la República Dominicana el nivel superior se rige por leyes especiales. Para acceder a él se requiere concluir la educación media. La misma atiende a la población de 18 años o más. Las instituciones del nivel ofrecen una formación a la altura de pre-grado (con un nivel asociado de dos años en educación y la licenciatura y/o su equivalente) y de post-grado (especialidad y maestría). En la actualidad el nivel de doctorado se está empezando a desarrollar en el país mediante acuerdos internacionales con universidades extranjeras.

Diferentes planes para el desarrollo de la educación dominicana fueron concebidos a través de los años. Cada plan estratégico se centra en la escuela como eje principal de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

desarrollo de la educación en el país. La experiencia pasada del Plan Decenal de Educación demostró que, si no se avanza en el establecimiento de mecanismos que evalúen y retroalimenten la ejecución del plan, así como una mayor descentralización de la gestión y administración de la escuela o centro educativo, el logro que pueda alcanzarse será mínima.

La mayor parte de los que se involucran en la supervisión del proceso lo hacen desde un marco teórico. La aplicación práctica siempre queda en manos de aquellos que carecen de los conocimientos necesarios, por lo cual el sistema educativo dominicano vive en un permanente círculo vicioso.

1.1.2. La Educación Especial contemplada en el artículo 48 del Sistema Educativo Dominicano.

Asegurar el derecho de esta población a acceder, permanecer y promoverse en el sistema educativo de acuerdo a sus necesidades y potencialidades está consagrado en la Ley de orgánica de Educación cuando señala en sus principios que cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza.

Según el Congreso Nacional de la República Dominicana (1997) la Ley Orgánica de Educación 66'97, establece los siguientes artículos relativos a la educación especial.

Art. 48.- La Educación Especial es un Sub-sistema que tiene como objetivo atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que posean discapacidades o características excepcionales.

Art. 49.- La Educación Especial se caracteriza por las siguientes funciones: (a) Fomentar un mayor conocimiento sobre las dificultades de las personas que necesitan este tipo de educación, tratando de determinar sus causas, tratamiento y prevención, para que se reconozcan sus derechos y se integren a la sociedad como cualquier otro ciudadano. (b) Ofrecer oportunidades especiales para los alumnos talentosos a fin de potencializar sus capacidades especiales en cualquiera de los campos en que se manifiesten. (c) Ofrecer a los estudiantes discapacitados una formación orientada al

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permita incorporarse al mundo del trabajo y la producción. (d) Promover la integración de la familia y la comunidad a los programas de educación especial.

No obstante, la carencia de recursos docentes preparados para hacer frente a las situaciones mencionadas, hace que todo que en letra muerta. Se deberán preparar docentes capaces de asumir el rol de especialistas en la diversidad, los cuales en la actualidad en la República Dominicana solo se pueden encontrar en los centros privados de clases altas. El gobierno que recién inauguró su mandato en el año 2012 realiza esfuerzos para paliar la situación de abandono en que se encuentran aquellos alumnos que se salen de la norma estandarizada y que se plasma en los por los textos escolares correspondientes al currículo.

En las escuelas públicas dominicanas para diagnosticar a los alumnos con necesidades educativas especiales no se utiliza ninguna de las baterías de pruebas que se requieren para determinar el tipo de necesidad que tienen ellos, y solo en casos muy evidentes se reporta al Ministerio de Educación la situación con la finalidad de que este alumno pueda ser reubicado en un centro especializado, de los cuales existen muy pocos en la Republica Dominicana.

El único recurso que en la actualidad emplea el Ministerio de Educación del país para identificar a los alumnos con NEE dentro de las aulas es un formulario sencillo que llena la maestra o la orientadora escolar con los datos del alumno identificado como tal (Anexo 2). En este se señala la dificultad que el alumno pudiera tener. Es utilizado en la actualidad para fines estadísticos, exclusivamente. Sin embargo, con la finalidad de poder integrar a estos alumnos al aula se debería conocer con precisión y mediante diagnósticos realizados por personal especializado sus necesidades especiales. Aun incluso después de identificar la necesidad, las escuelas públicas carecen del personal idóneo para tratarla. Por lo que de nuevo quedaría el alumno sin el apoyo necesario aunque si con la identificación de su situación especial.

Generalmente todos estos niños se quedan sin recibir ningún tipo de ayuda, siendo los padres quienes sin contar con los conocimientos adecuados deben hacerse cargo de ellos. Muchos de esos niños son mantenidos en sus pequeñas casas durante toda su vida, donde entran en retroceso y se va agravando su situación a medida que pasan los años. Es a partir del año 2013 cuando se inician las construcciones de numerosos centros educativos para aquellos niños con necesidades especiales profundas que no les permitan estar integrados en las aulas normales. Cuando la necesidad educativa no es tan evidente y se va detectando en el tiempo, el alumno permanece en el aula “integrado” pero sin recibir el apoyo requerido, con lo cual suele abandonar la escuela dentro de los primeros años de la educación básica.

1.2. Estadísticas Educativas

Según el informe de estadísticas educativas correspondientes al año lectivo 2010-2011, publicado en el año 2012 por el Ministerio de Educación, la cantidad de alumnos del sexo masculino es de 1.329.571 y del sexo femenino 1.296.429 para un total de 2.626.000 alumnos inscritos nivel nacional (Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo, ONPDE, 2012).

En el sector público están inscritos 1, 921,204, en el privado 644,141, y 60,655 en el sector semioficial. Lo cual corresponde a 73%, 25% y 2% respectivamente, como muestra la figura 1.

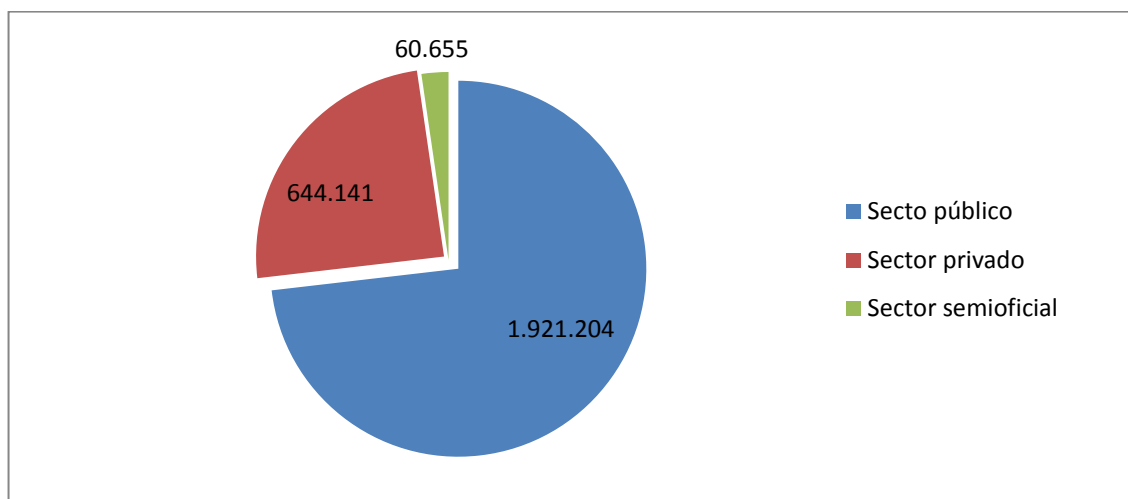


Figura 1: Alumnos matriculados en el Sistema Educativo dominicano en el período 2010-2011
Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. *Elaboración:* Álvarez, M

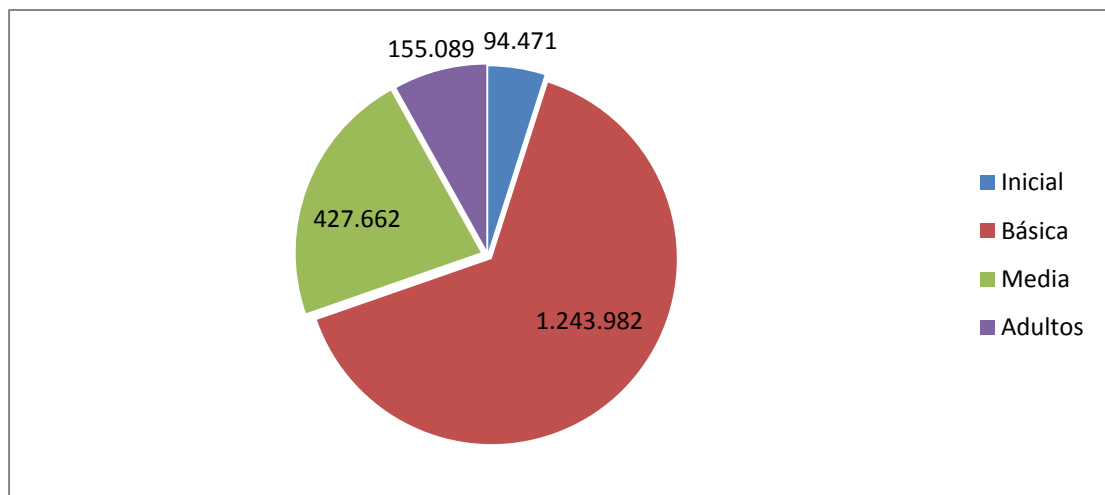


Figura 2: Alumnos matriculados en las escuelas públicas por niveles en el período 2010-2011
Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. *Elaboración:* Álvarez, M.

La figura 2 muestra que del total de alumnos inscritos en el sistema educativo público asciende a 94,471 en educación inicial, 1,243,982 alumnos en educación básica, 427,662 alumnos en educación media, y 155,089 en educación de adultos.

En el nivel inicial los alumnos matriculados en el período escolar 2010-2011 son 94.471, en el sector público, 137.376, en el sector privado y en el sector semioficial 7.552 para un total general de 239,399. El 39.46% se encuentra en el sector público y en el sector privado el 57.38%.

Los alumnos matriculados en colegios privados ascienden a 371,799 en educación básica, 120,063, en educación inicial 137,376. En el nivel de educación de adultos la cantidad de 14,903 según indica la figura 3.

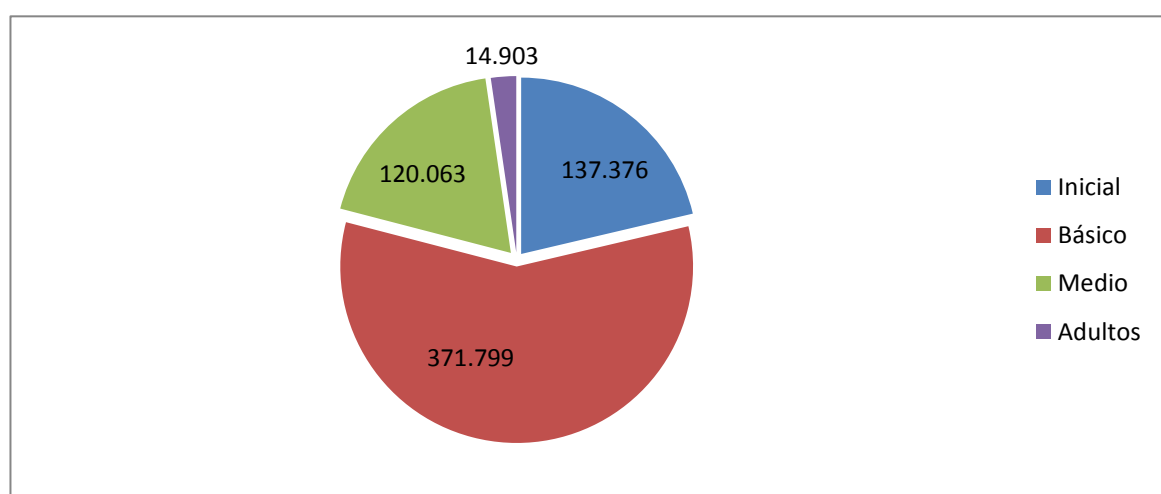


Figura 3: Alumnos inscritos en colegios privados por niveles en el período 2010-2011
Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. *Elaboración:* Álvarez, M.

El total de alumnos matriculados en los niveles de educación básica en las escuelas públicas asciende a 1.243.982, lo que representa el 75.54%. En los colegios privados la cantidad asciende a 371.799, para un 22.57%. En los semioficiales son 31.333 alumnos que representan el 1.9%, lo que resulta en un total de alumnos matriculados de 1.647.114 en los niveles de básica, que comprende de primero a octavo.

El total de alumnos matriculados en educación media, o sea en los cuatro años del bachillerato, asciende a 561.775, lo que representa un apenas un 21.39% del total de alumnos en el sistema educativo. Esto representa una tasa sumamente baja que limita los alumnos que podrían ingresar a las universidades en el futuro.

En los niveles de primero de básica, el alumnado en el sector público a nivel nacional asciende a 148,815, en segundo a 168,778 y en tercero 183,956, para un total de 201,549 alumnos en edades correspondientes con el período de alfabetización, algo que sucede en contadas ocasiones en este segmento educativo. En el sector privado la población escolar asciende en primero de básica a 60,517, en segundo a 56,407 y en tercero a 53,874, para un total de 170,798. En este sector parte del alumnado se alfabetiza en pre-primario e incluso antes. El sector semioficial tiene una menor cantidad de alumnos: En primero de básica 4,491, en segundo 5,203, en tercero 3,752, para un total de 17,937, y suelen alfabetizarse dentro del período correspondiente.

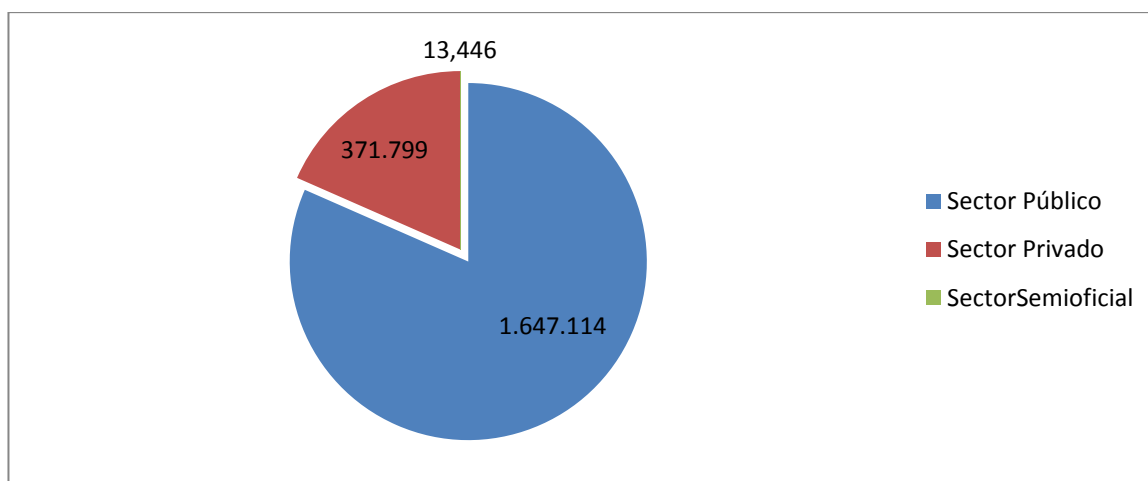


Figura 4: Población de alumnos de educación básica en el período 2010-2011

Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. *Elaboración:* Álvarez, M.

El total general de alumnos de los sectores público, privado y semioficial asciende a 213,823 en el primer nivel de básica, a 230,388 alumnos en segundo de básica y a 241,582 en tercero de básica. Como se señaló antes, es en estos grados donde debe terminar el proceso de alfabetización de un niño que ingresa al sistema educativo a la

edad reglamentaria. La Ley de Educación establece la enseñanza obligatoria a partir del pre-primario con la edad de cinco años. Sin embargo, gran parte de los niños que son inscritos en escuelas públicas ingresan directamente a primero de básica con distintas edades. En el sector privado suelen ingresar a la educación inicial entre los dos y tres años de edad, una gran diferencia desde el inicio de la escolaridad que se mantiene a través del tiempo. En los últimos años, las tasas netas de escolaridad en los niveles primario y secundario se elevaron, las tasas de analfabetismo se redujeron y el promedio de escolaridad se incrementó.

Las estadísticas de 2010-2011 referentes a los docentes indican que la cantidad de docentes del sexo masculino es de 18,137 y 47,094 del sexo femenino para un total de 65,231 docentes. Por lo cual la mayoría de docentes son del sexo femenino y representan un 72.19% y los del sexo masculino apenas un 27.80% como muestra la figura 5.

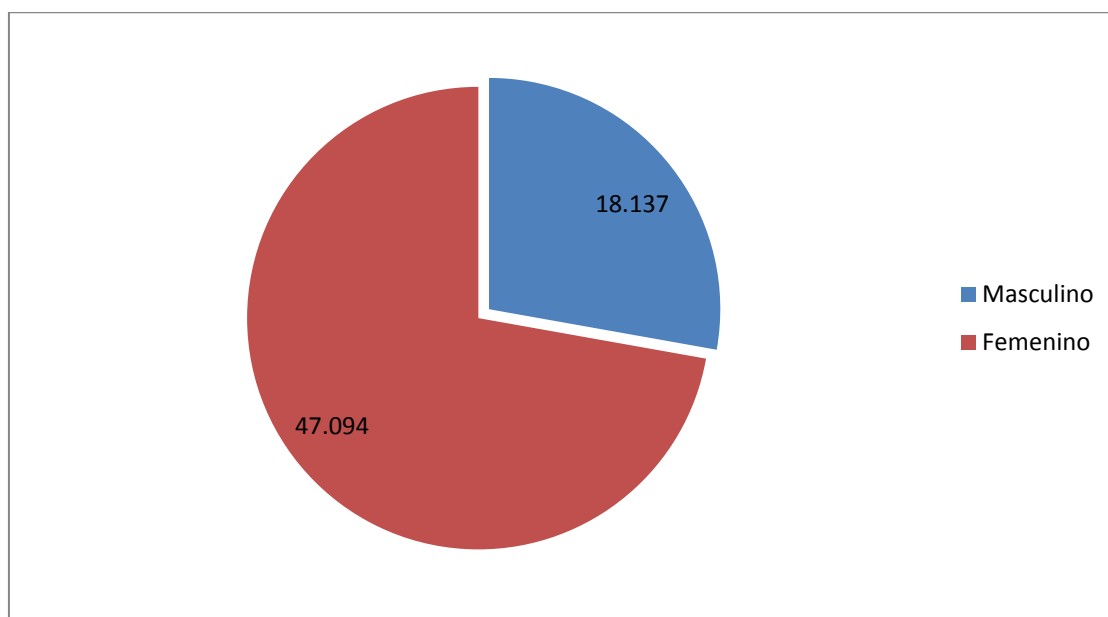


Figura 5: Cantidad de docentes por sexo en el período 2010-2011

Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. **Elaboración:** Álvarez.

La figura 6 muestra indica que del total de docentes que tiene el Sistema Educativo Dominicano tienen impartiendo docencia entre 0 y 9 años la cantidad de 28,070, y entre 10 y 19 años la cantidad de 9,552, entre 20 y 29 años la cantidad de 23,353 y de más de 30 años 4, 256 docentes.

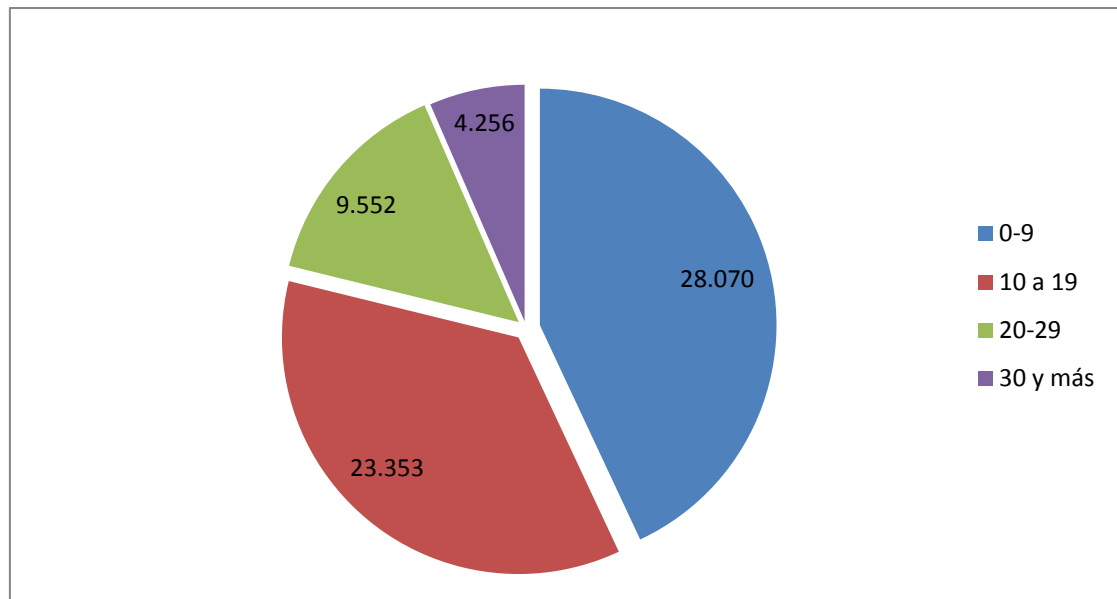


Figura 6: Cantidad de docentes por segmentos de años de servicio. Período 2010-2011.

Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. **Elaboración:** Álvarez.

La Figura 7 muestra los grupos de docentes por edades. Entre las edades de 18 a 30 años suman 4,139, para un 6.35%; de 31 a 40 años suman 21,271, para un 32.51%; de 41 a 50 años la cantidad es de 24,860, para un 38.11%; de 51 a 60 la cantidad es de 13,175 para un 20.10%; y la cantidad de docentes por encima de 61 años es de 1,786, para un 2.73%. En la Figura 6 se muestra los grupos de docentes por años de servicio en el sector educativo.

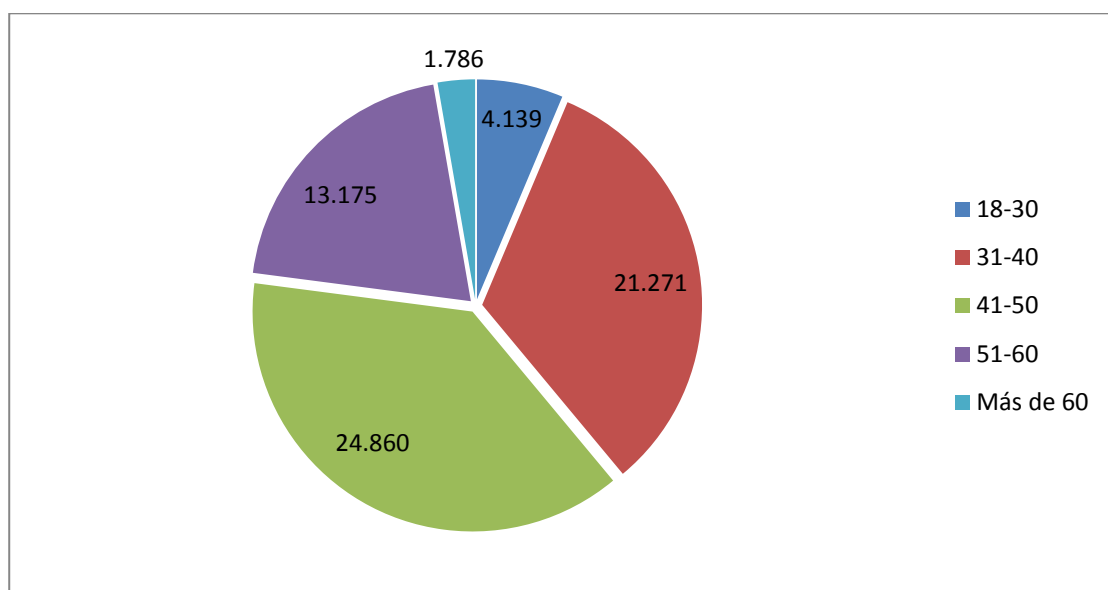


Figura 7: Cantidad de docentes por segmentos de edades. Período 2010-2011

Fuente: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. **Elaboración:** Álvarez, M.

Otras estadísticas dan cuenta de que solamente el 6.6% de los maestros de nivel medio tiene Internet y que apenas un 13.4% tiene computadora. Un 6.3% tiene aire acondicionado y solamente un 8.6% tiene acumulador de energía eléctrica, lo cual en este país es imprescindible por la cantidad de horas en que se ausenta la energía eléctrica. Un 27.7% apenas, tiene automóvil, por lo que para transitar deben recurrir al transporte público, que en el país es ineficiente. Un 57.1% posee teléfono en sus casas. El 55.8% de los maestros de nivel medio posee educación universitaria, y el 29.3% educación secundaria, estando solamente el 8.5% a niveles de educación primaria.

1.2.1. Resultados de estudios e investigaciones nacionales e internacionales

De acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo (SERCE), el puntaje promedio de estudiantes de tercer grado en la prueba de lectura muestra la posición en que quedaron los países a quienes se les aplicó la prueba. En el primer lugar, con puntajes por encima del promedio regional, quedaron: Cuba con una puntuación de 627, muy superior a Costa Rica que ocupó la segunda posición y en tercera posición aparece Chile. Dentro del promedio de la escala aparecen países como Uruguay, Colombia, Argentina y Brasil. Por debajo del promedio regional quedaron: Ecuador, Guatemala y al final la República Dominicana con una puntuación muy alejada del penúltimo lugar. (Valdez, et al. 2008).

Los datos sobre el nivel de comprensión lectora del país revelan que la mayoría de los estudiantes de tercer grado, el 31.38%, quedó por debajo del Nivel I de comprensión lectora, es decir sin evidencia de que podían leer. El 46.76 % mostró desempeños en el Nivel I, que es el menos elaborado de comprensión. El 37.50% logró desempeños en el Nivel II, sólo el 9.19% logró desempeños del Nivel III y apenas el 0.56% alcanzó el Nivel IV de mayor nivel de elaboración.

Los resultados del SERCE son una muestra de la situación lamentable que en todas las evaluaciones e informes internacionales se coloca a la República Dominicana en los últimos lugares en matemáticas, lectoescritura y ciencias, y los mismos resultados se repiten año tras año. Salvo en algunas variables, como es la de la cobertura estudiantil, en la que hubo una mejoría, dado que en la actualidad casi un 90% de la población en edad escolar de básica está dentro de las aulas. En el resto de las variables se siguen acumulando los déficits.

Todos los informes concluyen que la mayoría de los alumnos de la escuelas públicas del país terminan el primer ciclo de la educación básica semianalfabetos. Esta situación les impide continuar en el sistema educativo porque no alcanzan los niveles necesarios que les permitan comprender los contenidos de los currículos.

En el año 2013, el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana contrató al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Esta entidad realizó un estudio muy completo que permitió identificar los conocimientos conceptuales acerca de la lectoescritura que poseían los docentes, su enfoque de la alfabetización constructivista del currículo vigente en el país y el enfoque directo.

Los resultados más significativos obtenidos del estudio dicen que el 85.20 % de los maestros se ubicaba en el nivel más bajo de dominio de los conocimientos evaluados. Mientras que apenas el 14.76% obtuvo un nivel medio del enfoque constructivista, y solo una maestra presentó un alto dominio del mismo.

El nivel de análisis utilizado se limita a establecer si existe relación entre los enfoques de alfabetización de los docentes y sus asistentes, para los niveles de primero a cuarto de básica, por un lado, y los índices de fracaso escolar del centro educativo al que pertenecen, por el otro. La situación empeora cada año debido a que el ratio maestro alumno aumenta, disminuyendo por ende la capacidad de supervisión en detrimento de la calidad.

Durante años, y debido a estas deficiencias no superadas se perdieron varias generaciones de estudiantes, que hoy son jóvenes y adultos analfabetos, sin posibilidades de insertarse en el mercado laboral. Países tercermundistas como la República Dominicana, que se encuentran en proceso de desarrollo económico, tuvieron presupuestos limitados para poder asignar los fondos suficientes que permitan dar el salto necesario para alcanzar los estándares mínimos establecidos por los organismos internacionales para lograr los objetivos del milenio.

El siguiente capítulo describe en forma amplia la situación lamentable en la cual ha permanecido durante décadas el sistema educativo dominicano. Los periódicos nacionales se hicieron eco de la misma y contribuyeron en forma importante a que la situación fuera conocida por la ciudadanía.

1.3. Principales problemas cuantitativos y cualitativos

Las carencias del sistema educativo dominicano son numerosas y datan de muchos años en los cuales se acumularon déficits de toda naturaleza. Entre ellos la carencia de docentes calificados, el déficit de aulas con la consecuente sobrepoblación estudiantil, la ausencia de instituciones para la educación inicial, un currículo deficiente así como otras numerosas causas plasmadas en este capítulo, el cual se fundamenta en una investigación documental basada en la hemeroteca de los periódicos de los últimos años. La importancia de esta investigación tiene su origen en que han sido estas publicaciones las que se han hecho eco de la situación dramática de la educación pública en el país, y las que han llevado a conocer por parte de la ciudadanía la verdadera situación, desconocida por la población de clase media y alta, salvo por que viven día a día las consecuencias de la misma.

El sistema educativo de la República Dominicana tiene numerosas carencias que han permitido que se perpetúe la mala calidad educativa a través del tiempo. Los resultados de una pobre inversión en el sector, colocan al país en los últimos lugares en todos los estudios e investigaciones a nivel internacional. Las estadísticas nacionales coinciden con esos resultados.

Según la Oficina Nacional de Estadísticas (2010), el bajo nivel de alfabetización prevaleciente en el país hacia finales de la década de los 80's fue de 32%. Otra estimación, basada en nuevas estadísticas oficiales, estableció la tasa de analfabetismo para los 90's en 22%, la cual varía poco en la última década. En el año 2013 el nuevo gobierno inicia una intensa campaña de alfabetización de adultos que tiene como objetivo eliminar o disminuir la alta de analfabetismo en adultos mayores de 15 años en un período de dos años, con resultados positivos hasta el momento. El programa de alfabetización de adultos es válido para aquellos que abandonaron el sistema educativo formal. Se formaron equipos de miles de voluntarios para realizar la labor, los cuales fueron previamente entrenados.

Debido a las deficiencias de diferente índole en los centros educativos, cada día se van produciendo más analfabetos funcionales procedentes de los mismos, como indica el informe sobre la clasificación de centros educativos, realizada por la Fundación Pensar y Crecer en el año 2012, presidida por el ex Ministro de Educación Melanio Paredes que concluye diciendo que de 5,515 planteles públicos y privados que existen

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

en el país, 4,564 obtuvieron una categoría deficiente, solo 397 alcanzaron la categoría A, lo que representa apenas un 7.20%, según reseña Batista en un artículo publicado en el Diario Libre titulado "82.7% de las escuelas muestran deficiencias", en el año 2012.

Esos resultados son producto de años de atraso donde el sector educativo público afronta dificultades de todo tipo, como tardanza en la entrega de los libros, textos que nunca llegan a las aulas y otros que fueron retirados a mitad del año escolar. Además, la pérdida de docencia debido a paros magisteriales en provincias y en la capital y miles de estudiantes que no reciben horas de clases suficientes en áreas fundamentales como las matemáticas, ciencias y lengua española por falta de profesores aptos, son algunas de las consecuencias del abandono en que se encuentra el sistema educativo público dominicano.

En el artículo: "Analfabetismo deja alto costo económico y social", recuperado de la página web del periódico Listín Diario el 2 de abril del 2013 se cita al experto iberoamericano Rivero, quien durante una conferencia que organizó la Fundación Sur Futuro, en el marco del Observatorio Educativo de la Alfabetización del programa "Siembra Saber", que ejecuta la citada organización, se refiere a las pérdidas de productividad del país que rondan los US\$25 mil millones, a causa de los bajos niveles de alfabetización. Añade que esta situación está agravada por una desnutrición crónica y por el analfabetismo de los propios padres. Indica Rivero que un 24% de los dominicanos tienen menos de cinco años de escolaridad lo que los coloca al borde del analfabetismo funcional.

Desde el año 2009 la educación dominicana logra un aumento en la matriculación escolar, sin embargo la tasa neta de matrícula en pre-primaria no es la mitad de la media regional. Por otro lado el bajo aprendizaje de los educandos, la deserción escolar y las condiciones socio-económicas de los docentes y el personal administrativo, son causas flagrantes de la desigualdad ante el mercado.

En las condiciones en que ahora se encuentra, la escuela desarraiga y desalienta, en lugar de atraer y capacitar a los estudiantes. La educación se enfrenta a un reto de cambio radical de los modelos que hasta ahora conocemos para la pedagogía y el aprendizaje. Todo eso debido a las modernas tecnologías que harán que los viejos formatos vayan desapareciendo gradualmente, con lo cual la llamada brecha digital contribuye a aumentar el problema.

Aunque todos los países están obligados a realizar esos cambios y adaptarse a los tiempos algunos entre ellos la República Dominicana todavía no logra niveles mínimos que le permitan una adecuada calidad educativa, por lo que cada vez se alejan más las posibilidades de alcanzar a los países desarrollados que van a la vanguardia en el área educativa.

Un cambio real en el actual sistema educativo dominicano debe pasar por las mejoras de las instalaciones escolares muy deterioradas, por la construcción de nuevas aulas, por la sustitución de los mobiliarios semidestruídos, por la mejora de la calidad docente con entrenamiento y nuevos currículos en las facultades de educación, así como mejoras en los salarios de los maestros a los cuales por otra parte se les trata en forma inadecuada por parte de la sociedad, recibiendo uno de los peores salarios del mercado laboral y trabajando en condiciones precarias. Además de lo anterior, se debe añadir la deficiencia en la cantidad de docentes que se requiere en el sistema educativo que permita bajar la ratio entre maestro y alumno.

La escuela dominicana ofrece un panorama penoso debido a años de abandono de los sucesivos gobiernos que no realizaron las inversiones necesarias. Todo se confabula para que los niños dominicanos no puedan obtener una educación que les permita alcanzar niveles de conocimientos adecuados a los nuevos tiempos, ni obtener verdaderos valores éticos y morales que los preparen como un ciudadano que aporte a la sociedad.

Escuelas que no cumplen con sus horarios ni con el calendario escolar, que no tienen las condiciones ambientales adecuadas, que solo empujan al desaliento del estudiante y a la deserción, y que por otra parte no cuentan con un currículo adecuado a las necesidades de los estudiantes, ofrecen pocas expectativas para el futuro cercano. Se convierten muchas veces en instituciones generadoras de jóvenes sin esperanza, lo que unido al entorno sociocultural al que pertenecen, los convierte en víctimas de personas inescrupulosas: narcotráfico, delincuencia común, sicariatos.

1.3.1. Déficit presupuestario educativo

El sistema educativo dominicano no disponía de los recursos financieros necesarios para lograr una transformación de calidad que pudiera repercutir en el desarrollo de la sociedad acorde a los tiempos modernos y que se corresponda con el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

siglo XXI. Tal como se indica en el artículo de Ivonny Alcántara, publicado en el periódico Diario libre el día 28 de julio del 2011 y cuyos datos fueron tomados del primer monitoreo realizado por el Foro Socioeducativo mediante su observatorio del presupuesto de educación, dice lo siguiente:

La inversión del Estado dominicano en la educación preuniversitaria en el período 1992-2011 ha representado un 9.7% del gasto público y ha tenido como punto más alto un 1.8% del Producto Interno Bruto (PIB), es decir, 2.2% menos de lo que le asigna la Ley 66-97 sobre Educación, que es un 4% del PIB (p. 4).

Según las conclusiones del estudio, y pese a que desde 1992 distintas gestiones realizan esfuerzos por planificar el desarrollo de la educación, las informaciones muestran, que la inversión pública en la educación no fue priorizada ni se cumplió en ningún período con la inversión que está estipulada en la Ley de Educación 66-97. Es la poca inversión en educación la que ocasiona gran parte del estancamiento que durante años afecta a la calidad educativa del sistema educativo nacional.

Esta situación de más de cinco décadas es responsable de las deficiencias de la cobertura preuniversitaria lo que provoca una pérdida sustantiva de oportunidades educativas de varios segmentos de la población dominicana. Para el período 2008-2009 de cada 100 alumnos había 25 que no iniciaron el proceso de escolaridad correspondiente a los cinco años de edad, situación que se incrementaba para la población de entre 3 y 5. La cobertura de la matrícula pre-escolar se aumentó en los últimos años, pero a pesar de ello, solo el 17% del grupo de edad pre-primario por debajo de los cinco años, está atendido en escuelas públicas y privadas de educación inicial, y aun así son los hijos de las familias que gozan de condiciones relativamente satisfactorias y residentes en medios urbanos, los que son atendidos en educación inicial en el sector privado, mientras los hijos de familias rurales y de familias urbanas que viven en áreas marginales con menor nivel de vida, son alumnos del sector público y muy pocos tienen acceso al nivel inicial.

Debido a que la escuela pública dominicana no dispone de un presupuesto gubernamental suficiente que le permita tener la calidad necesaria para obtener resultados adecuados, se observa como en los diagnósticos y evaluaciones realizadas por los diferentes organismos internacionales y nacionales, el país queda en los últimos lugares en todas las asignaturas y con mucha diferencia. Incluso algunos estudios de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

investigación crearon categorías adicionales porque el país no calificaba en ninguna de las existentes.

Sin embargo, no solo el aspecto económico tiene que ver con los malos resultados académicos de los alumnos, sino también las deficiencias con la que ellos ingresan al sistema educativo, tanto de carencias afectivas, como de salud y alimentación. Esto ocasiona problemas de aprendizaje por falta de una buena dieta y de un entorno familiar que supla sus necesidades emocionales, lo que unido a unos maestros que proceden en su gran mayoría de los mismos entornos y que llegan al aula con los mismos problemas que sus alumnos, hace que las probabilidades del fracaso escolar aumenten. Se salvan de ello aquellos alumnos que tienen la suerte de que en sus hogares se les enseña valores y se les da seguimiento a sus avances escolares, y los que pueden asistir a colegios privados y algunos semioficiales de buena calidad, porque también existen muchas instituciones privadas y semioficiales que no cumplen con los estándares establecidos.

1.3.2. Los gobiernos y la política

Las propuestas para el desarrollo educativo de calidad requieren para su implementación una muy firme y decidida voluntad política. Esto así, porque la inversión en educación no se ve a corto plazo y la mayoría de los gobiernos usan como herramienta política proyectos de infraestructuras, que aunque son necesarios por la deficiencia de aulas que existe en la actualidad, jamás podrán ocupar el lugar que le corresponde a la educación, derecho inherente a cada ciudadano. El periódico El Día, en la página 6 de su edición del 1ro de febrero de 2005 reseña las palabras de Leonel Fernández, a la sazón presidente de la República.

El presidente de la República Dominicana en el año 2005, Leonel Fernández, convocó a un gran diálogo nacional en el marco de lanzamiento del Foro Presidencial por la Excelencia Académica para discutir sustanciales reformas al sistema educativo vigente en el país. Propuso que el salario de los profesores esté determinado por su formación profesional y su desempeño en las aulas, al tiempo que anunció la institución del Premio Nacional a la Excelencia Académica del Maestro, que subraye la calidad profesional (p. 9).

Consideraba en esa oportunidad el doctor Fernández que el sistema educativo nacional estaba sumido en una grave crisis. Sin embargo, su política educativa no dispuso nunca de los recursos económicos suficientes para la realización de una verdadera transformación en el sector.

Una consecuencia de la carencia de inversión en el sector obliga a las familias de la clase media dominicana a desplazarse hacia la educación privada, creando un gasto insostenible en muchas de ellas con presupuestos precarios. La educación de un niño no es algo que se pueda posponer para mañana, es algo que se hace hoy o se pierde para siempre y al no hacerlo se comete un crimen de lesa humanidad. Dejar de invertir en educación, transferir presupuestos de educación a otras instancias es algo que un gobierno jamás debe permitirse (Ruiz y De la Cruz, 2007).

En el reporte de Progreso, fechado 6 de julio de 2007, que trata sobre los avances de la Estrategia de Asistencia al País, correspondiente a República Dominicana, el Banco Mundial afirma: “En diciembre de 2006, los fondos del presupuesto de educación, bajos desde el principio, fueron desviados para financiar la construcción del Metro de Santo Domingo”. De sus ingresos en ese año, el gobierno destinó a educación un 2.12% del Producto Interno Bruto, alcanzado ya en 1997 (Ruiz y De la Cruz, 2007).

Ramón Flores, ex rector de la Universidad Tecnológica de Santo Domingo, participante en el panel sobre "El financiamiento en la educación", realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el 29 de noviembre del 2007 dice al respecto: “dentro del sistema educativo conviven una educación de pobres para los pobres y otra educación de calidad para nosotros que podemos pagarla”. Continúa diciendo que: “la sociedad dominicana acepta como normal que cada niño reciba la calidad de educación que su familia pueda comprar y él que no puede tiene que asistir a una escuela pública” (Ruiz y De la Cruz, 2007).

Mientras más alto es el segmento de ingresos de una familia, de mayor calidad será la educación que recibirán sus hijos en colegios privados, muchos bilingües. Las familias pobres, en cambio, están condenadas a enviar a sus hijos a las escuelas de peor calidad en el mundo, según la revelación del “Global Information Technology Report” del Foro Económico Mundial, que en el 2006 ubicó al país en el lugar, 127, en cuanto a la calidad de la enseñanza pública, de un total de 131 países analizados (Ruiz y De la Cruz, 2007).

Esto significa que el país es el quinto en el mundo con la peor formación de sus estudiantes en conocimientos como ciencias y matemáticas, tan importantes para el desarrollo económico del país. Lo que se traduce que en la República Dominicana ocupe el puesto 96 de los 131 países del mundo en la escala de competitividad global. Los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

informes internos confirman ese diagnóstico. Según Flores, "de un horario oficial de cinco horas en el nivel básico, en las escuelas públicas se dan, en promedio solo 2 a 3 horas de clases" (Ruiz y De la Cruz, 2007).

La Corporación de los Desafíos del Milenio de los Estados Unidos afirma que República Dominicana destina un 37% menos de inversión de recursos financieros en educación primaria que el resto de los países con similar renta per cápita. La Ley General de Educación establece que se debe destinar el 16% del gasto público total a esa actividad o el 4% del producto interno bruto (PIB). En 2006 se destinó solo el 9.7%. El crecimiento de la inversión en educación es muy volátil. El presupuesto que se invierte no llega a 200 dólares por alumno al año, cuando países desarrollados regularmente destinan hasta 6 mil dólares al año por cada estudiante. (Ruiz y De la Cruz, 2007).

En los informes sobre el desarrollo humano el país está clasificado dentro del grupo de desarrollo humano medio. No obstante, en distintas variables se está muy por debajo de los demás países clasificados como de desarrollo medio.

A pesar de su recuperación económica, elogiada por los organismos internacionales, la República Dominicana mantiene muy malas calificaciones en materia institucional, poca capacidad para enfrentar la corrupción, poca mejoría del clima de negocios y baja reducción de la pobreza. Los resultados de los más recientes informes de medición de países en cuanto a sus aspectos sociales e institucionales, colocan al país en las peores posiciones, a pesar de los esfuerzos que las autoridades dicen que realizan para mejorar la situación local.

Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) indica que el país no cumplirá con los Objetivos del Milenio en materia educativa, mientras que el *Índice de Desarrollo Democrático de América Latina 2007* coloca al país en la posición 16 de un grupo de 18 naciones que presentan los peores niveles de desarrollo de sus democracias. Mientras, Transparencia Internacional coloca al país entre los más afectados por la práctica de pago de sobornos, donde cerca del 60% de la población cree que la corrupción aumentará en los próximos años, reseña el periódico Listín Diario, en el artículo *República Dominicana Tiene Malas Notas en Casi Todos los Informes Internacionales*, publicado en el año 2007.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Febrillet, en el artículo *La inversión en educación debe aumentar en el país*, publicado el 17 de noviembre de 2008 en el Listín Diario, resalta lo señalado en el informe 2008 sobre Desarrollo Humano en República Dominicana, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), "la educación es un proceso de creación de libertades que prepara a la persona para que pueda elegir conscientemente y tenga opciones en la vida, lo cual se convertirá en beneficios que son superiores al simple papel de capital humano" (p. 6D).

Batista recoge en su artículo "Por una mayor calidad de educación", publicado en el periódico Listín Diario en su edición del 28 de febrero del 2011 lo afirmado por el ex presidente Fernández ante la asamblea general respecto al problema de la calidad de la educación dominicana:...no radica en destinarle mayores recursos, sino, entre otras cosas, en reforzar la capacitación y actualización de los docentes... se debe seguir dignificando la condición de los docentes, reforzar los programas de capacitación y actualización desde un plan racional, coherente e incluyente, de mediano y largo plazo... Ese cambio no se debe hacer en forma abrupta y de ahí favorece un pacto entre los distintos sectores de la vida nacional (p.6).

Lo anterior, unido a las malas políticas aplicadas por todos los gobiernos trae en consecuencia el alto índice de deserción escolar, la repitencia y los bajos niveles académicos, así como gran clientelismo político ocupando posiciones para las cuales no están preparados. De lo único que los últimos gobiernos pueden alardear es de haber logrado un mayor alcance en la cobertura escolar de la educación básica.

1.3.3. Infraestructuras, mobiliarios y equipos deficitarios

Durante años se plantean todo tipo de soluciones y alternativas a esta problemática. Sin embargo, la situación de deterioro de las infraestructuras, mobiliarios y equipos se mantiene y las consecuencias se viven en forma permanente en las aulas. Las alternativas planteadas para resolver los problemas con el precario presupuesto asignado hasta 2012, pasaban por priorizar entre las distintas necesidades. A pesar de haberse aprobado por primera vez en 2013 un presupuesto mayor a todos los años anteriores, las carencias acumuladas de tanto tiempo no permiten la corrección inmediata de las deficiencias vigentes.

Apolinar en su artículo *Faltan butacas y libros en algunas escuelas*, recuperado de la página web del periódico Listín Diario en fecha 1ro.de julio de 2014 reseña que

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

algunas escuelas del Distrito Nacional iniciaron el segundo período académico del año escolar 2013-2014 con carencia de libros y butacas. Los estudiantes se están sentando en el hierro pelado o le ponen una tabla o en la silla con una parte rota, corriendo el riesgo de cortarse o de romperse el uniforme.

Las causas de la mala calidad educativa son múltiples y no se debe obviar ninguna de ellas para hacer un diagnóstico de la situación y entender las distintas variables que inciden en el aprendizaje de los alumnos expuestos a esas condicionantes. La falta de aulas es uno de los mayores problemas, ya que es la consecuencia de las dos tandas y hasta tres tandas escolares que se imparten diariamente, que entre otras causas no permite llenar las expectativas de los currículos y el acceso y permanencia en los centros educativos regulares.

A través de los años la situación se mantiene casi inalterable y las condiciones tan limitantes para impartir docencia son una de las causas de deserción escolar impidiendo el ingreso al sistema educativo de gran cantidad de alumnos en edades escolares. Como muestra de la constante de esta situación en años, López, en su artículo *La Falta de Escuelas Gravita en la Educación*, publicado por el periódico Diario Libre en fecha 21 de diciembre de 2004, ya expresaba una situación que perdura hasta el año 2014, al decir:

El déficit de escuelas es uno de los problemas silentes de la educación dominicana. Sin embargo, su mudez no significa falta de gravedad. Se estima que un 6% de niños de las zonas rural y urbana marginal no encuentran plazas educativas, y que un 32.6% de las aulas del nivel básico acoge una población por encima de los estándares aceptados para establecer el número de estudiantes por metros cuadrados (p. 14).

La mayoría de las escuelas propuestas para ser edificadas en años anteriores nunca fueron construidas y por el contrario era costumbre en esos años transferir del paupérrimo presupuesto, partidas a otros ministerios con un total perjuicio al ya de por sí maltrecho sistema educativo dominicano. En los dos últimos años y debido a la presión de la sociedad civil esta práctica cesó.

El déficit de aulas, es por tanto una de las causas de que los niños dominicanos no puedan ingresar a la edad adecuada a la escuela. Pero, en adición a esto existen otros problemas, como la falta de agua potable y energía eléctrica en miles de escuelas. Como reseña Andrés Molina en su artículo publicado en el Listín Diario el día 19 de marzo de 2012 cuando dice:

El Ministerio de Educación tiene identificadas alrededor de 500 escuelas a nivel nacional que carecen de energía eléctrica, las cuales prevé dotar de paneles solares. Para tales fines, el Ministerio arribó a acuerdos con entidades nacionales e internacionales, algunos de los cuales permitirán llevar la energía este mismo año a más de la mitad de esos centros, según estimó el director general de Mantenimiento Escolar, Julio Peña.

Indicó que para este mismo año se prevé cubrir con el sistema fotovoltaico a unos 200 planteles educativos de las zonas Sur y Este, gracias a un acuerdo firmado recientemente entre ese ministerio y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Este proyecto iniciará con unos 70 centros educativos de San Cristóbal, Monte Plata, Hato Mayor y El Seibo (p. 12).

1.3.4. Los docentes en crisis

Una de las causas que limita el desarrollo de la calidad en la educación en la República Dominicana es la situación en que se encuentra la clase magisterial a través de los años, sin avance hasta la fecha actual. Lo reseñan los periódicos desde hace más de una década.

Pozo (2006) dice que se puede distinguir en los docentes dos tipos de saberes: en primer lugar, un saber sistemático, formalizado en teorías aprendidas en los institutos de formación docente y, en segundo lugar, una serie de concepciones que constituyen “verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza” Este segundo tipo de saberes se aprende en la práctica docente. No tiene la forma de teoría y no es totalmente consciente.

Cierto es que las universidades dominicanas no logran que los egresados de las carreras docentes alcancen los niveles adecuados que contribuyan con el sector, sino todo lo contrario, maestros formados al vapor y con grandes deficiencias, muchas de ellas previas a su ingreso a la universidad. Esto resulta significativo y preocupante porque la situación se mantiene inalterable hasta la actualidad (Lora, 2001).

Hoy está en debate la calidad de los maestros formados al vapor y egresados de las universidades y escuelas normales en los últimos años. En el futuro se tendrán maestros, pero que no podrán enseñar, con lo que se repetirá la situación actual, a

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

menos que se tomen medidas que deben originarse desde el gobierno, porque son decisiones que implican gran inversión de recursos y medidas de índole política.

Lora (2001) se refiere en el artículo *No todos los que enseñan, saben*, a lo expresado por José Francisco Disla, quien en ese año era director del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Este manifestaba alarma por las deficiencias de los maestros y de los futuros docentes, afirmaba que los bachilleres aspirantes a profesores y muchos estudiantes que trabajaban como tales, apenas leían, escribían o eran capaces de realizar transacciones matemáticas elementales. Decía Disla que en un estudio realizado en San Francisco de Macorís donde participaron varios estudiantes de término de pedagogía, la investigación arrojó que el 58 por ciento de los profesores de educación básica que impartían clases en la provincia Duarte, tenían grandes deficiencias en matemática y en lectoescritura. Es decir, registraban faltas ortográficas y dificultades para resolver operaciones matemáticas elementales.

Al respecto comentaba que se le quiere echar la culpa a las universidades, pero estas no alfabetizan, las universidades no pueden enseñar a los futuros maestros a convertir quebrados en decimales, llevar de gramo a miligramo o hacer una regla de tres. Esos son conocimientos básicos que se supone que el universitario tiene que saber al ingresar a la universidad (Lora, 2001).

López (2005), da cuenta de lo permanente en el tiempo de la mala situación de los docentes en el artículo *Maestros Creen Deben Conectar su Educación con la Enseñanza*. Profesores de diferentes puntos del país reunidos por Acción para la Educación Básica (EDUCA) llegaron a la conclusión de que necesitan conectar mejor su formación con las prácticas de enseñanza que ejecutan en el aula. En la actividad, el vicerrector académico de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Francisco Polanco, hizo una radiografía del magisterio dominicano que demanda una atención urgente. Los maestros, explicó, suelen ser los egresados de menores calificaciones académicas, cuya primera elección en materia de formación profesional no fue la educación. Una vez dentro de la profesión los profesores carecen de apoyo técnico, trabajan con muy pocos recursos materiales y prácticamente no existen mecanismos que permitan evaluar los resultados de su trabajo.

El periódico Diario Libre, en su edición del día 11 de abril de 2006, bajo la firma de Batista publica un artículo con el título: *El 65% de los Maestros Reprobó los Exámenes de Concurso*. No obstante, la Secretaria de Educación en ese momento, Alejandrina Germán, dijo al respecto que "el porcentaje de aprobados no es bajo, debido a que se trata de la primera experiencia, y atribuyó los bajos resultados a que tal vez los docentes no se prepararon para ir al concurso" (p. 4).

En el artículo de Apolinar titulado *UASD Limitará el Ingreso a Pedagogía y Derecho*, publicado por el Listín Diario en fecha 19 de marzo de 2005, el entonces rector de la Universidad Autónoma de Santo Domingo reveló que como universidad pública del Estado no podían seguir formando maestros sin evaluar sus condiciones, porque a pesar de las inversiones en el sistema educativo, los indicadores académicos demostraban que los estudiantes seguían teniendo las mismas deficiencias. Sostiene que una parte importante de la población estudiantil que demanda ingresar en la carrera de Educación llega con la visión de que tendrá un empleo rápido, sin que se tome en cuenta el perfil del maestro que se requiere.

La mayoría de los maestros y particularmente los que imparten docencias en escuelas públicas, proceden de esas mismas escuelas carentes de calidad. Esto tiene como resultado que llega a la universidad con grandes lagunas académicas que no pueden ser superadas adecuadamente (Sellés 2008).

Pudiera parecer insólito, pero hay maestras de educación básica que escriben los verbos hacer y haber sin h, y dicen "íbano" por íbamos o "estábano" por estábamos. Estos y otros errores fueron encontrados en un estudio realizado por el Instituto Nacional de Educación Inicial (INEDI), con profesoras de primero a quinto grado de escuelas públicas y colegios privados.

La investigación, en la que participó casi un centenar de educadoras, arrojó que el 88.6% de ellas cometió faltas ortográficas al emplear diversas formas de los verbos haber y hacer sin h, y muchas escribieron con h la preposición a. Asimismo, el 67% cometió faltas ortográficas variadas, tales como: el uso de Y por LL, S por C y viceversa, B por V, S por Z, Q por G y R por L, entre otros errores que llaman la atención en un maestro. En cuanto a expresión oral, el 37% de las profesoras no pronuncia la "S" al final en el plural, y un ejemplo de esto es que dicen "lo niño" en vez de los niños, no

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

pronuncian las b, c, d, p, x y t, en sílabas inversas, o sea, dicen “asidente” por accidente (Apolinar, 2011).

El Ministerio de Educación comparte la preocupación social por el mejoramiento de la educación y los problemas que amenazan su desarrollo, así lo expresó Minerva Vincent, viceministra de Asuntos Técnicos y Pedagógicos de ese Ministerio ante preguntas que le fueron realizadas. Afirma que se está trabajando en la ejecución de planes y programas que permitan dar una respuesta de manera eficiente a los desafíos educativos del país y se refiere a los resultados del estudio señalado en el párrafo anterior, el cual revela grandes faltas ortográficas en profesoras de escuelas públicas y privadas.

El Ministerio de Educación ofrece cursos de actualización a los maestros y maestras de manera que estos puedan mejorar sus destrezas, pero la situación es crítica, tal como lo revelan en forma permanente los medios escritos y virtuales y de los resultados de todos los estudios e investigaciones nacionales e internacionales.

La falta de preparación de los maestros dominicanos, es el resultado de la mala calidad de las escuelas públicas donde fueron educados y de las universidades de donde egresaron, los pocos que obtienen una licenciatura universitaria. La palabra más adecuada para describir la situación es "dramática", pues es un verdadero drama lo que se vive en la mayoría de las aulas de las escuelas públicas urbanas y rurales de todo el territorio nacional, ya que hay poco que ofrecer al alumnado independientemente de todas las variables que pudieran mejorar el entorno. Muchos maestros buscan la forma de aparentar conocimientos para mantener sus puestos de trabajo utilizando planificaciones fotocopiadas que compran a otros docentes, y por ellas se guían y ese material se transcribe y lo muestran a los técnicos del Ministerio cuando van a supervisarlos.

El informe *Construyendo un Mejor Futuro Para la República Dominicana*, elaborado por el Centro para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard a petición del Gobierno Dominicano y presentado en el 2011, concluye que la baja calidad docente es una de las causas de la pobreza educativa y recomienda capacitar a los profesores y que los aspirantes al magisterio ejerzan por unos tres años y, dependiendo de su rendimiento, inscriban la carrera. Exhorta identificar a los de más bajo desempeño y trasladarlos a otras funciones públicas, con igual salario. También, poli-centralizar el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

sistema educativo seleccionando escuelas pilotos que por 12 años experimenten métodos de enseñanza.

Es una situación caótica la que se presenta en una inmensa cantidad de las aulas de las escuelas con maestros sin los conocimientos mínimos para impartir una docencia medianamente de calidad. En el año 2014 el Ministerio de Educación superior aprobó prohibir las carreras docentes con clases sabatinas y se establece un mínimo de horas presenciales, también se va a requerir un examen de ingreso, lo cual va a disminuir el porcentaje de futuros maestros ya que la Pontificia Universidad Madre y Maestra (PUCMM) lo hizo con su programa de becas y el resultado fue el fracaso del proyecto, aun bajando el índice académico requerido para ingresar a la carrera. Esta situación viene a confirmar la importancia de una educación preuniversitaria de calidad, como requisito indispensable para optar por la carrera docente.

La clase magisterial se enfrenta a una serie de variables externas que influyen en forma importante en los malos resultados de los alumnos, entre ellas están la falta de textos adecuados, recursos didácticos limitados, gran cantidad de alumnos por aula, ruidos, calor, entre otros. Muchos maestros simplemente se dan por vencidos ante la situación que a veces se torna incontrolable.

Es justo expresar que dentro del sistema educativo dominicano hay excelentes profesores que realizan una gran labor a pesar de las limitadas condiciones de trabajo, de igual forma existen directores de escuela de experiencia que tratan de cumplir de la mejor manera con sus responsabilidades y que continuamente tratan de ser creativos y buscar estrategias para que su institución sea cada vez más organizada y sus alumnos más disciplinados. Consecuencia de esos grandes esfuerzos que deben realizar los maestros está el gran cansancio y agotamiento físico y mental, ya que deben trabajar horas en exceso, para poder tener un salario mínimo adecuado.

Los maestros de escuelas públicas constituyen uno de los sectores de la sociedad dominicana con más carencias económicas, en parte por los paupérrimos sueldos que ganan y porque ellos a su vez proceden de los mismos entornos socioculturales de sus alumnos. Los salarios son sumamente bajos, no alcanzando para completar una canasta familiar mínima. Es normal que los maestros para completar un salario con el que satisfacer mínimamente sus necesidades familiares, trabajen dos tandas con el consabido resultado para su salud, o se dediquen a la venta de productos de belleza, o

ropa, así como a hacer rifas informales. La mayoría de ellos están enfermos y endeudados totalmente, por lo que muchos cobran apenas centavos a final del mes, en esas condiciones la capacidad para impartir docencia está totalmente mermada, a lo que se debe añadir las carencias a nivel profesional ya indicadas. Mejorar las condiciones económicas y la vida de los docentes dominicanos es una tarea urgente del estado.

Por otro lado, es conocido el importante porcentaje que representan las maestras en el magisterio nacional. Los roles sociales asignados tradicionalmente a las mujeres (cónyuge, madre, administración de la economía doméstica, entre otras funciones) contribuyen a que sea más compleja la vida cotidiana de las mismas, limitando sus posibilidades de un ejercicio profesional de mayor calidad, así como el desarrollo de sus potencialidades personales.

Una situación dramática que está viviendo la gran familia magisterial dominicana es su mala salud mental que es motivo de preocupación por la gran cantidad de incidencia en los últimos años. A esto se refiere María Teresa Cabrera, ex presidenta de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) y miembro del Consejo Ejecutivo Mundial de la Internacional de Educación, con sede en Bruselas, en el artículo publicado por el periódico *Listín Diario* en fecha 18 de febrero del 2014 con la autoría de Apolinar titulado *Problemas mentales afectan a maestros*.

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Bienestar Magisterial (Inabima), instancia del Ministerio de Educación, durante el período 2010-2012 dice que en el año 2008 el porcentaje de maestros que salía del sistema educativo por problemas mentales era de un 13% y que cuatro años después en el 2012 la cantidad asciende a 23%. De acuerdo a la investigación, las tres principales enfermedades que afectan a los profesores de República Dominicana son los desórdenes mentales (36.7%), problemas en el aparato locomotor (21.7%) y las afecciones del sistema cardiocirculatorio (12.6%). Cabrera refiriéndose a la información estadística del estudio aseguró que "el maestro tiene que trabajar en condiciones muy difíciles y debe lidiar con su propia vida por eso es afectado por problemas de salud mental de distinta naturaleza" (Apolinar, 2014, p. 4A).

En el artículo de Félix: *Maestros se Internan Padeciendo de Anemia*, publicado el 20 de febrero de 2009 en el periódico *El Día*, se presentan las opiniones de Sigfredo Cabral, ex presidente de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), respecto al tema: "Las mayores incidencias de internamientos de los maestros del país obedecen a

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

que estos padecen de anemia o falta de alimentación, según las estadísticas del Seguro Médico para Maestros” (p. 5).

Maestros internados por anemia y falta de alimentación constituye un drama social, algo que no solo afecta a la clase magisterial, sino a toda la sociedad en su conjunto. La mayoría de la sociedad dominicana no tiene seguridad social, ni planes de pensiones que les permitan tener una vida digna en el presente y en el futuro.

En defensa de los maestros se expresa María Teresa Cabrera: “El magisterio está en una situación difícil, compleja y desafiante, porque sus condiciones de trabajo y de vida siguen siendo precarias”. Sostiene que el sector magisterial trabaja en condiciones deplorables, precisamente por las carencias del sistema educativo y estas condiciones crean un ambiente no agradable para trabajar con los parámetros que se requieren” (Orbe, 2012).

Otros de los problemas que afectan al profesorado dominicano, son los ingresos precarios que no les alcanza ni para el 50 por ciento de sus necesidades básicas; la lucha contra condiciones que se suman, como la violencia, que, en general, afecta a toda la sociedad, constituye un factor presente en la escuela. Como una consecuencia de todo lo anterior, se puede observar que en las aulas de esas escuelas pobres, los docentes priorizan en sus discursos los aspectos vinculares en la relación con el alumno, manifestó Cabrera en la reseña recogida por Coralís Orbe en el artículo del Listín Diario titulado *Los Maestros Celebran su día Ante Grandes Desafíos y Demandas*.

En gran parte de las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a los docentes se encuentran referencias a la contención, el afecto, la paciencia. Sin embargo, entre líneas se puede leer una desvalorización de las posibilidades de aprender del niño pobre, que se representa como atrapado en su contexto, imposibilitado de salir y desinteresado en hacerlo. Las escuelas trabajan con un pobre conocimiento o con un conocimiento para pobres, que se expresa en el discurso docente con una alta dosis de pragmatismo, y en las prácticas en las aulas con una contextualización que dificulta el uso de sistemas simbólicos, los procesos de abstracción y generalización.

En el artículo *La Preparación de los Maestros es Fundamental en el Aprendizaje*, Luna (2012), se refiere a la afirmación de Priscila Ann de Garrido, una experta en educación con más de 40 años dedicados a contribuir con la mejora de la calidad en la República Dominicana. Esta especialista dice que de acuerdo a su experiencia, desde la década de los 60 hasta la actualidad, la calidad del sistema educativo dominicano

evolució poco, que la falta de preparación de los maestros sigue presente en el año 2012. Garrido llegó al país en el año 1966 junto a 29 maestros todos oriundos de Estados Unidos y voluntarios del Cuerpo de Paz para trabajar en un plan piloto de capacitación de maestros rurales, los cuales solo tenían cursado un octavo grado. En la actualidad, comenta Garrido, aunque muchos tienen una licenciatura, sus deficiencias siguen siendo muy parecidas a las de hace 40 años.

Esa afirmación es coincidente con los resultados de una prueba de razonamiento lógico y competencias que aplicó recientemente el MINERD a profesores que participaron en un concurso de oposición para llenar vacantes en escuelas públicas. La prueba demuestra que la situación con los docentes se mantiene y amerita atención. Conforme a los resultados del concurso, el 59% de 16,239 profesores que se examinaron, reprobó el referido test (Molina, 2014).

El poco dominio de los contenidos matemáticos y de lengua española de los maestros es señalado en las conclusiones del estudio *Dominio de los contenidos matemáticos y de lengua española por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en República Dominicana* que realizó el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en el inicio del Tercer Congreso Internacional. Los resultados del estudio fueron analizados por Eduardo Encarnación en un artículo publicado en el portal web del periódico Diario Libre, el 12 de diciembre de 2012:

El estudio se realizó con el objetivo de determinar los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y la relación que este tiene en el fracaso escolar en aquellas escuelas que tienen altos y bajos índices de repitencia, sobre edad y abandono escolar y las conceptualizaciones de los docentes acerca de la alfabetización constructivista del currículo vigente y el enfoque directo. La muestra fue realizada con docentes de 1ro a 4to del nivel básico y los resultados indicaron un predominio de respuestas de corte constructivista en la muestra de docentes (56.62% la media nacional) y una menor proporción en el Enfoque directo (18.97%, la media nacional). A pesar de predominar una tendencia de respuestas de corte constructivista, el nivel de dominio de este enfoque fue bajo. Una maestra de zona rural fue la única que presentó un desempeño de alto de dominio (100%) alcanzado sólo por especialistas, apenas el 14.76% presentó un nivel medio de dominio en el Enfoque constructivista y el 85.20% se ubica en el nivel más bajo de dominio del enfoque.

El informe concluye que los resultados del estudio aportan elementos acerca de la necesidad que se tiene de tomar en cuenta los bajos niveles de conceptualización de los docentes y la importancia de intentar una coherencia del paradigma pedagógico entre las áreas para la reforma curricular y la necesidad de reflexionar sobre cómo estos cambios podrían ser asimilados por los docentes.

Según la referida investigación, de los docentes seleccionados 2,065 son de primero a cuarto grado de básica. El 95% de los centros educativos estudiados pertenecen al sector público y el 5% son semioficiales. El 33% de los docentes labora en la zona rural y la mayoría son mujeres de 31 a 40 años de edad con seis y quince años de servicio. De esa cantidad, el 87% tiene grado de licenciatura o más, el 92% participa en grupos pedagógicos, el 97% recibe acompañamiento en el aula y el 69% tuvo alguna actualización en matemáticas en los últimos tres años. El 31% de los maestros reportaron tener en sus salones a 36 alumnos o más, el 25% dicen que solo de 1 a 6 estudiantes trabajan en el aula, en tanto que, el 9% afirmó que en sus aulas hay estudiantes que no dominan el idioma español. (Encarnación, 2012).

En otra parte de la investigación los resultados demuestran también una diferencia significativa sobre el aprendizaje de la lengua escrita que tienen los docentes basados en la teoría del constructivismo. Establece el resumen ejecutivo de dicho estudio publicado en 2013, que los centros educativos donde se encontró una mayor proporción de respuesta constructivista se caracterizan por tener un bajo índice de fracaso escolar (Encarnación, 2012).

Es significativo que el 87% de los maestros dicen ser licenciados en pedagogía. Sin embargo, necesitan acompañamiento de técnicos en sus aulas para poder mejorar sus capacidades de impartir docencia, sin embargo se debe decir que muchos de esos técnicos que en la actualidad realizan esa labor, pertenecían al sector docente y fueron reubicados como distintas razones, no todas positivas.

Estos llamados acompañamientos se convierten más bien en espacios de supervisión que en nada contribuyen a la mejoría de la calidad educativa. Estos acompañantes nunca sustituyen al maestro por un período de tiempo al día para mostrarles cómo debería hacerse las cosas, simplemente les sugieren ideas que ellos mismos no aplican nunca en las aulas. Tampoco les facilitan recursos tangibles que les permitan modificar la forma en que imparten la docencia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Una alternativa realista ante la situación actual es la propuesta del gobierno del presidente Danilo Medina de traer maestros del exterior. Esta alternativa fue rechazada de plano por la clase magisterial, la Asociación Dominicana de Profesores, la cual sostiene que no se hace necesario. Sin embargo, los planes de traer maestros de otros países con niveles de educación superiores continúan, tal como reseña Mateo en el artículo el Diario Libre de fecha 27 de febrero de 2012, titulado *RD Traerá Maestros Extranjeros Para que Ayuden a sus Colegas*.

Señala Mateo que el presidente Danilo Medina sostuvo conversaciones con el Rey de España, Don Juan Carlos, para contratar maestros españoles de matemática, física, química y lengua española, muchos de los cuales se encuentran en situación de paro debido a la problemática existente en ese país europeo. Estos vendrían al país para preparar a docentes nacionales.

Además de esas nuevas propuestas, el gobierno va a invertir parte del presupuesto del 4% del PIB, aprobado para el año 2013 en la formación y capacitación de los maestros. Para tales fines, se están haciendo acuerdos con universidades privadas dominicanas, entre ellas la Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra (PUCMM) y el Instituto Técnico de Santo Domingo (INTEC), ambas de gran prestigio nacional e internacional por sus avances en la investigación educativa.

Una medida para lograr mejores resultados entre los egresados de las universidades fue el establecimiento de una nueva normativa para los programas de formación docente por parte del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). En el artículo de Nivar: *CONESCYT Aprueba Nuevas Normas Docentes en RD*, publicado el 10 de julio de 2011 en el portal electrónico del periódico Listín Diario se indica que:

El Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT) aprobó una nueva normativa para los “Programas de Formación Docente”, la cual tiene como objetivo promover una transformación de la formación de los profesores, a fin de lograr una mayor calidad de la educación nacional.

En un comunicado, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) explica que las normas con miras a mejorar la calidad educativa de República Dominicana contemplan un mínimo de 140 créditos y un

máximo, preferiblemente, de 180 créditos para los programas de formación del personal académico. La República Dominicana cuenta con solo un 17% de personas que terminaron el bachillerato por lo que son pocos los jóvenes que ingresan a la educación superior y por otra parte a mayor grado de dificultad mayor es el número de estudiantes que desertan de las aulas universitarias.

El Conescyt fijó estándares requeridos para los profesores que se desempeñarán en las labores educativas de los centros formativos. Entre las medidas establecidas en la normativa aprobada están: La duración de la carrera en términos de años, nunca deberá ser inferior a tres años, pudiéndose desarrollar en los períodos académicos establecidos en las Instituciones de Educación Superior (IES), (semestre, cuatrimestre o trimestre).

Aquellos programas que se ejecuten en un solo día deberán desarrollarse en la modalidad semipresencial, incorporando el componente de tecnología de la formación y la comunicación y un sistema de evaluación a los aprendizajes, científica y rigurosamente. La normativa incorpora un sistema de práctica docente que haga más competente la formación docente, la cual deberá incluir un componente teórico y la investigación-acción, que especifique los tiempos asignados.

Esos cambios que propone el CONESCYT deberán contar con un proceso de adaptación por parte de las universidades e instituciones que imparten la carrera magisterial porque implican cambios de currículos y contratación de más catedráticos. Se pretende establecer currículos uniformes entre todas las universidades que garanticen unos conocimientos semejantes para los egresados. Muchos de los estudiantes actuales de educación podrían verse obligados a desertar debido al conflicto en su tiempo disponible y sus trabajos. En adición los expertos están solicitando la eliminación de los programas universitarios sabatinos para la carrera docente.

Según el artículo *Pide Eliminar Cursos Sabatinos Educación*, de fecha 12 de diciembre de 2013 publicado por De la Rosa en el periódico Diario Libre, el director ejecutivo del IDEICE, Julio Valeirón, sugirió la eliminación de los programas universitarios que solo dedican un día a la semana a la formación de maestros. Dijo además que la carrera de educación dura entre cinco y seis años en países avanzados, mientras en la República Dominicana se obtiene un título en mucho menos tiempo, y asistiendo a clases sólo cuatro u ocho días al mes. Afirmó que la preparación de un maestro acorde a los nuevos tiempos requiere una formación de ocho horas diarias. "En

los países que más han avanzado, ser maestro es la carrera más importante y más privilegiada, ¿quién estudia magisterio en Finlandia?... para estudiar pedagogía en ese país hay que tener calificaciones promedio por encima de 90 puntos en media" (p. 6).

En fecha 1 de abril de 2014, se firmó un acuerdo nacional en el que participaron todas las instancias de la sociedad civil. Tendrá una duración de 30 años y contempla todos los aspectos que podrían ser causa de la deficiencia actual. Además, se hacen propuestas que permitan corregir las mismas y se establece la creación de equipos de supervisión y seguimiento del desarrollo de todos los puntos que forman parte del acuerdo nacional para mejorar de la calidad educativa.

Como una medida de garantía de la calidad de los futuros egresados, se impartirán exámenes obligatorios para poder optar por la carrera universitaria, en adición se requerirán altos índices académicos. El acuerdo del año 2014 tiene muchas coincidencias con el propuesto en el 2011, sin que hasta la fecha se implementen las propuestas del primero.

El nuevo acuerdo nacional para la mejora de la calidad educativa resulta interesante. Sin embargo, la realidad dista mucho de las posibilidades y como muestra de ello se tiene el fracaso del programa que estuvo desarrollando la Universidad Pontificia Madre y Maestra, como se señaló en párrafos anteriores y que era financiado por instituciones privadas y públicas. Este consistía en dar becas completas a jóvenes que luego de pasar por unos exámenes de admisión y con apenas un índice de 2.5, optaba por la carrera docente.

La experiencia de este proyecto fue que a las convocatorias asistían cerca de 700 jóvenes y luego de examinados apenas 60 o pocos más pasaban las pruebas de admisión, de los cuales se inscribían grupos de 35 a 40 aproximadamente. Pero al pasar varios semestres iban abandonando las aulas por distintas causas, como falta de recursos económicos para comprar los materiales didácticos, para el transporte y algunos debían abandonar la universidad para buscar un trabajo y contribuir con sus hogares, y finalmente solo se graduaban grupos de 25 alumnos, en su mayoría del sexo femenino.

El costo de la deserción es muy alto y las empresas privadas que aportaban los recursos decidieron que el proyecto no es factible y van a suspender las ayudas. En síntesis el proyecto no va a continuar y es una situación lamentable porque dicha universidad es una de las mejores del país.

Durante 2013, el primer año en que el Poder Ejecutivo se propuso cumplir con la asignación del 4% a la educación preuniversitaria, el servicio de formación pedagógica quedó entre los renglones más marginados en la distribución del presupuesto del Ministerio de Educación (MINERD). De los RD\$99,000 millones que manejó la cartera, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM) sólo recibió RD\$900 millones (0.90%) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), RD\$599.2 millones (0.60%). El INAFOCAM se define en su página web como un órgano asesor del Ministerio de Educación "en la formulación y evaluación de las políticas, carreras, programas y proyectos de formación, capacitación, mejoramiento y actualización del personal que demanda el sistema educativo dominicano en sus diferentes niveles y modalidades". Mientras que el ISFODOSU es una instancia de soporte académico, "en tanto que es la institución oficial responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano" (Molina, 2014, p. 6).

Considera el economista y educador José Rijo Presbot que el Inafocam es el instituto más importante y no se puede manejar con esa cantidad, pues la capacitación es costosa. Opina además que "Crear una cultura nueva implica muchos recursos, y si no se cambia la mentalidad del profesor, que es un proceso cultural muy profundo, no se cambiará la educación". (Molina, 2014, p. 6).

El planteamiento del economista tiene fundamento por el hecho de que la calidad docente es uno de los aspectos más cuestionados por quienes abordan el tema de la Educación en el país. De hecho, la formación docente se instituye como la política 6, de las 10 que abarca el Plan Decenal de Educación 2008-2018, que asume como una prioridad del sistema el enfrentar los problemas de formación de los recursos humanos (Molina, 2014).

Ante este escenario, el nuevo acuerdo nacional para una educación de calidad que se acaba de firmar en 2014 debe tomar en cuenta estas variables, porque sin docentes capaces todo lo demás que se contemple dentro del mismo acuerdo será difícil de ejecutar y los resultados en el tiempo serán limitados a mejores infraestructuras o más cantidad de textos y otros materiales didácticos y equipos tecnológicos, pero el avance del alumno no estaría a la altura esperada. Se contempla un aumento significativo en las cantidades asignadas a la mejora de la calidad del docente.

El gobierno actual está poniendo todo su empeño en cambiar la situación que encontró y que es producto de muchos años sin ningún tipo de avance en el sistema educativo público dominicano. De la Rosa, publica en el periódico El Día, de fecha 23 de enero de 2014 el artículo: *Estado Invertirá RD\$2,333 mil Millones en la Formación de Profesores*. En esta publicación el actual Ministro de Educación, Carlos Amarante Baret se refiere al tema diciendo que con la inversión de RD\$ 2,333 mil millones se pretende mejorar los niveles de los docentes que actualmente imparten docencia en las aulas. Enfatiza el Ministro que se pretende "sacar al país del marasmo en que se encuentra en materia educativa" (p. 14).

Por otra parte, en la publicación del periódico Listín Diario del 27 de abril de 2011, con el título de *Maestros Deberán Manejar Lectoescritura*, se reseña que la Ministra de Educación en ese entonces, Josefina Pimentel, coordinaba con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) la especialización del trabajo de los maestros por ciclos de enseñanza. Con este proyecto se pretende dividir el trabajo para que un docente se especialice en alfabetización, lectoescritura y en el desarrollo de competencias básicas, a los fines de que pueda laborar en los primeros cuatro grados del nivel básico. Mientras que, habrá otro profesor que deberá tener un cierto nivel de especialización para trabajar de quinto al octavo grado.

El modelo propuesto por Pimentel ayudaría a crear mejores condiciones para que los docentes desarrollen su trabajo con mayor efectividad, porque el maestro de básica está formado desde una perspectiva muy teórica. Asegura que el plan es necesario, debido a que en los últimos 15 años en el país se formaron generalistas, que no manejan ni los procesos, ni la metodología propia de la lectoescritura y la alfabetización (Listín Diario, 2011).

Como se señaló antes, en el año 2013, el Ministerio de Educación contrató al IDEICE para la realización de un estudio muy completo que permitió identificar los conocimientos conceptuales acerca de la lectoescritura que poseían los docentes. Además, su enfoque de la alfabetización constructivista del currículo vigente en el país y el enfoque directo. Los resultados más significativos obtenidos del estudio señalan que la mayoría de los maestros se ubicaba en el nivel más bajo de dominio de los conocimientos evaluados. Mientras que apenas el 14.76% obtuvo un nivel medio del enfoque constructivista.

Dicha investigación se enfocó en establecer si existía relación entre los enfoques de alfabetización de los docentes para los niveles de primero a cuarto de básica, por un lado, y los índices de fracaso escolar del centro educativo al que pertenecen, por el otro. La situación empeora cada año debido a que el ratio maestro alumno aumenta, disminuyendo por ende la capacidad de supervisión en detrimento de la calidad.

Durante años, y debido a estas deficiencias no superadas se perdieron varias generaciones de estudiantes, que hoy son jóvenes y adultos analfabetos, sin posibilidades de insertarse en el mercado laboral. Países tercermundistas como la República Dominicana, que se encuentran en proceso de desarrollo económico, tuvieron presupuestos limitados para poder asignar los fondos suficientes que permitan dar el brinco necesario para alcanzar los mínimos establecidos por los organismos internacionales para lograr los objetivos del milenio.

Los estudios e investigaciones nacionales e internacionales muestran un panorama que debe ser cambiado para el país poder alcanzar dichos objetivos de lo cual se dista mucho en la actualidad. Son demasiados los elementos que retrasan cualquier oportunidad de mejora en razón de que unos dependen de otros y sin un conjunto de acciones realizadas al mismo tiempo, es poco el avance que se puede lograr. Como indica la Figura 8, los condicionantes principales en la baja calidad educativa actual son la falta de compromiso de los jóvenes, el ambiente familiar. Así como la mala práctica docente.

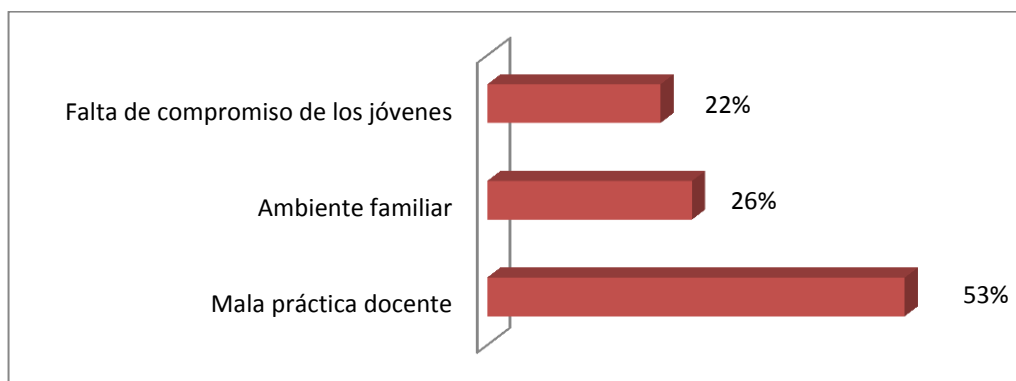


Figura 8: Factores que indican en la baja calidad educativa

Fuente: López, (2005), Periódico Diario Libre.

El Boletín de Estadísticas del año lectivo 2010-2011, publicado por la cartera educativa en agosto de 2012, reporta que el sistema de educación público contaba con 65,231 docentes, de los cuales 47,094 son del sexo masculino y 18,137 del sexo femenino. Según declaraciones del viceministro de Planificación del MINERD, en el 2013

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

se nombraron unos siete mil nuevos maestros, los cuales pasan a engrosar la nómina pública de docentes, en su mayoría carentes de la preparación que se requiere, pero el sistema educativo dominicano necesita de ellos, por la cantidad de alumnos que ingresan cada año a las aulas. Es una situación complicada de resolver porque es como la pescadilla que se muerde la cola.

Una información procedente de un estudio recientemente publicado en el año 2015 con el título *El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*, realizado por Acción Empresarial por la Educación (EDUCA) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), indica que el 50% de los docentes del sector público en la República Dominicana todavía ganan menos de RD\$8,000.00 mensuales, lo que equivale a menos de 200 euros.

Señala el mismo informe que un gran porcentaje de ellos recibe un salario neto que en algunos casos llega a menos del 90%, es decir que están trabajando casi en forma gratuita. La razón de esta situación es el alto nivel de endeudamiento que alcanzan con la cooperativa de maestros. Lo anteriormente indicado no deja cabida para la creatividad y menos para comprar con su propio dinero material didáctico, tal como requiere el método global.

1.3.5. Pocos recursos didácticos y curriculares

Por los resultados se puede deducir que el currículo, formulado en planes y programas, se diseñó desde una óptica técnica sin tomar en cuenta las características, necesidades, intereses, experiencias y expectativas de los grupos humanos a los que van dirigidos. Parten del concepto de que todos los sujetos quieren y pueden aprender lo mismo, al mismo ritmo. Esta separación entre la escuela y la realidad se manifiesta en currículos estáticos, elaborados a espaldas de las necesidades reales de la sociedad y las personas.

Los recursos didácticos provenientes del Ministerio de Educación llegan en muchos casos meses después de iniciarse el año lectivo, por lo que ni alumnos ni maestros cuentan con las herramientas adecuadas que garanticen la calidad del aprendizaje. Es costumbre que los maestros tengan que recurrir a textos de años anterior que son devueltos por los alumnos a requerimiento de la propia escuela, muchas veces en malas

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

condiciones y nunca en cantidad suficiente para la cantidad de alumnos. Por otra parte, los alumnos de pre-primario de las escuelas públicas no tuvieron previamente escolaridad inicial a diferencia de los niños que van a pre-escolares privados donde suelen ingresar a los dos o tres años de edad.

Muchos materiales didácticos utilizados a los 5 años en las escuelas públicas ya son conocidos y manejados por los alumnos de los colegios privados con menor edad. También estos suelen pre alfabetizarse en los niveles de la educación inicial, algo que usualmente no sucede en el sector público.

En donde se encuentra la peor situación en relación a la utilidad de los textos escolares es en el segmento de primero a cuarto de básica. El atraso en el nivel de alfabetización con que llegan los estudiantes a primero de básica hace casi imposible lograr en segundo, tercero y hasta en cuarto un nivel de lectoescritura adecuado. Dichos alumnos están incapacitados para leer los textos escolares curriculares correspondientes a lengua española, naturales, sociales y matemáticas.

Los recursos didácticos que emplean los docentes para lectoescritura suelen ser libros comprados por ellos mismos o en su defecto algunos libros donados o regalados por particulares. Los más frecuentemente utilizados son cartillas tradicionales llamadas silabarios y que están prohibidos por el Ministerio de Educación y que todo maestro y maestra utiliza por debajo de la mesa. Estos silabarios son empleados también como ayuda memoria para poder organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de lo más fácil a lo más difícil por parte de los maestros ya que los alumnos no poseen dichos silabarios.

La única caligrafía que practican estos alumnos para aprender a escribir es la que el maestro le escribe con su propia letra en el cuaderno. Normalmente los docentes usan letra corrida o cursiva, sumamente personalizada y a veces ilegible.

El currículo del sistema educativo tuvo modificaciones sin previamente haberse realizado los estudios e investigaciones pertinentes. Se sufrió el costo de la improvisación y la adaptación de modelos extranjeros que trajeron consecuencias negativas. En la actualidad los libros que se utilizan como libros de texto en los distintos niveles del sistema educativo tiene más que ver con la parte mercadológica y de la influencia de las editoras más importantes del país.

Las familias de los alumnos de escuelas públicas tampoco disponen del dinero suficiente para costear los libros, cuyos precios suelen ser altos. Para conocer mejor la situación se tomarán como fuentes de información las publicaciones periodísticas que reiterativamente comentan el problema que se repite cada año y que es palpable visitando las escuelas públicas del país.

En un artículo del Diario Libre, fechado 28 de diciembre de 2004, titulado: *Continúa el Retraso en Entrega de Libros de Texto a Estudiantes*, Apolinar reseña que el año lectivo actual podría transcurrir sin completar la dotación de libros de texto al alumnado de las escuelas públicas del país, debido al retardo que tiene la Secretaría de Educación en la adquisición de esos materiales pedagógicos. Señala la autora que faltando solo cinco meses de docencia, a la cartera educativa le restaban por entregar 600 mil libros de Matemática y Español para el nivel básico y más de un millón para la secundaria, que se manejan con los recuperados del pasado año escolar.

1.3.6. Retiro de las aulas de los textos escolares de 1ro a 4to de básica

En el año 2011 a mitad de período escolar fueron retirados todos los textos de primero a cuarto de primaria dejando a los alumnos y maestros sin tener a disposición ningún recurso didáctico sustitutivo de los anteriores textos que no fueran los tradicionales libros utilizados durante décadas... Ese período escolar fue dramático y se extendió hasta el año 2014 donde se retomaron textos que retirados en años anteriores como opción ante la imposibilidad de conseguir a tiempo textos acordes con el currículo vigente.

A esa situación hacen eco distintos periódicos de circulación nacional, como el Listín Diario que en fecha 3 de marzo de 2011 publicó el artículo *Recomiendan Reelaborar los Textos Integrados de Educación*, bajo la firma de Adriana Peguero. Según esta publicación, la Comisión de Especialistas que evalúa los textos integrados recomendó reelaborar esos materiales didácticos y el currículo vigente del Modelo Pedagógico (MP-CACM), debido a que se encontraron en ambos divergencias significativas.

Ante esta situación, se crea una comisión y se nombra coordinadora de la misma a Jacqueline Malagón, una ex ministra de educación y asesora educativa, para la revisión

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

de los llamados *Textos Integrados*. Estos consisten en un compendio de las distintas asignaturas que corresponden a cada nivel de primero a cuarto en dos volúmenes, uno para el primer semestre y otro para el segundo, con los cuales se sustituyeron todos los anteriores en modalidad separada por asignatura.

Esta misma autora, en la publicación del 14 de abril de 2011 en el diario El Día, titulada: *Comisión de Académicos Recomienda que se Sustituyan los Textos Integrados*, dice que la Comisión de Especialistas sugiere que a partir del próximo año escolar se utilicen nuevos textos para el primer ciclo de nivel básico, por área curricular y por grado. Manuel Matos Moquete, presidente de la Academia Dominicana de la Lengua, calificó de error e imprudencia la aprobación de esos textos. En tanto, Evarista Matías, integrante de la comisión, dijo que para validar un estudio no se requiere realizarlo en todo el país, sino que con seis escuelas bastaba.

En el marco de una conferencia de prensa, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, el Ministerio de Educación informó que acogerá lo que determine el Consejo Nacional de Educación, que evalúa las recomendaciones hechas por la comisión de expertos que propone sustituir los Textos Integrados. Entre las instituciones que integran la comisión figuran la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA); la Universidad Iberoamericana (UNIBE) y personal de Educación.

El retiro de estos textos cobra vital importancia debido a que afectan el aprendizaje de los alumnos entre seis y once años de edad y en forma crucial perjudica el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas que son imprescindibles en esa parte del proceso educativo y que no pueden ser suplidas adecuadamente en períodos posteriores, donde ya los contenidos son más avanzados y requieren como prerrequisito los niveles básicos. Se inició una revisión de los mismos por parte de la comisión creada para tales fines.

En el referido artículo, la autora enfatiza como la Comisión de Especialistas, en pleno período escolar, recomienda el retiro de unos textos que mal o bien eran los únicos de los que se disponía en esos momentos. Los alumnos y los maestros, como se refirió anteriormente, se quedaron con las manos vacías.

La comisión de especialistas designada por el presidente Leonel Fernández Reyna, y que incluye algunas personas que en un principio salieron en defensa de los textos integrados, concluyó que los mismos carecen de contenidos que garanticen el aprendizaje de la lectoescritura. En el informe, los especialistas establecen cinco recomendaciones que inician por la de rehacer el Modelo Pedagógico Centrado en los Aprendizajes con Convergencia de Medios, porque no se corresponde con el currículo vigente. Las demás sugerencias son sustituir los libros, a fin de completar el año escolar, o que se utilicen otros materiales que el Ministerio de Educación pueda suministrar para suplir los contenidos del desarrollo curricular (Peguero, 2011).

La última recomendación de los expertos establece que a partir del año lectivo 2011-2012 se utilicen nuevos textos para el primer ciclo del nivel básico, por área curricular y por grado, en los que se aplique el concepto de integración del currículo como una estrategia de globalización del contenido. En cuanto al nivel inicial la sugerencia es crear un nuevo texto que retome los bloques de contenidos como establece el currículo. Por último, recomiendan que los docentes reciban capacitación y acompañamiento continuo para que puedan realizar sus labores de manera eficiente (Peguero, 2011).

En el editorial titulado: *Locura*, del periódico El Nacional del 14 de abril de 2011, se puede leer el drama que significó en su momento y que todavía repercute en los alumnos en la actualidad, quienes sufren las consecuencias de malas decisiones tomadas desde todos los sectores involucrados en el tema. A continuación el editorial completo, por considerarlo de interés para poder comprender la crisis sufrida en tiempos recientes por el sistema educativo dominicano.

Una comisión de expertos designada por el presidente Leonel Fernández para revisar los Textos Integrados recomendó el retiro inmediato de esos libros de las escuelas, porque su contenido no se adecua al currículo vigente e ignora la enseñanza de conocimientos básicos de todas las áreas desde el nivel inicial hasta el cuarto curso. Al señalar que esos textos no tienen ningún remedio, los comisionados recomiendan al Consejo Nacional de Educación disponer su inmediato retiro y concluir el año escolar con materiales educativos usados anteriormente.

El informe de esa comisión oficial deja claro que las anteriores autoridades de Educación tiraron por la borda 302.4 millones de pesos, al encargar la elaboración de esos textos hoy inservibles, a un instituto mexicano, sin la participación protagónica

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

de técnicos nacionales. La confección de esos Textos Integrados constituye una de las locuras más escandalosas jamás emprendidas por autoridad alguna de Educación, no sólo por la fortuna del erario dilapidada en esa aventura, sino porque el contenido de esos libros está plagado de inexactitudes, distorsiona la realidad nacional y apenas cumple con el 40 por ciento del currículo que se debe impartir.

La comisión de técnicos en diversas áreas educativas que revisó esos Textos cumplió con su deber al dictaminar su retiro inmediato de las aulas y el uso de material alternativo para poder concluir el año escolar. Corresponde ahora al Consejo Nacional de Educación poner fin a esa insensata historia de locura. (p.16).

El siguiente editorial del periódico Listín Diario hace un análisis muy consciente y critica la insensatez de las autoridades involucradas en las distintas decisiones. La referida crítica fue publicada el 14 de abril de 2011, bajo el título *Una Respuesta Necesaria Ante una Insensatez*:

¿De qué estamos hablando al evaluar los textos integrados? En virtud del alcance de las recomendaciones planteadas por la Comisión, es necesario conocer también la metodología de contraste empírico que se utilizó, así como los instrumentos para recabar información en el aula. No puede realizarse una recomendación objetiva de ningún material educativo en proceso de implementación, sin hacer un estudio de campo que valide o invalide los supuestos contruidos en gabinete, principalmente cuando éstos no están plenamente sustentados mediante un protocolo de evaluación y cuando se desconoció la Ordenanza que contiene el reglamento vigente para la evaluación de los recursos para el aprendizaje.

En rigor, la discusión debería concentrarse en hacer explícitos dos paradigmas de concreción curricular que se manifestaron en el debate: continuar haciendo lo mismo durante los últimos 15 años para la concreción curricular con los bajos resultados alcanzados o plantearse nuevas estrategias y recursos que permitan actualizar el currículo y mejorar las prácticas de los docentes, así como los logros de aprendizaje de los estudiantes.

El paradigma curricular que predomina implica la inversión de millones de pesos para la formación del docente por parte del Estado. Sin embargo, en los concursos de maestros de 2010, sólo el 31% de los docentes participantes alcanzaron los desempeños mínimos para el sistema. En las recomendaciones de la comisión se pierden de vista los resultados de la investigación educativa, los avances teóricos y metodológicos, así como la posibilidad de actualización curricular.

Con esta posición se limita el cambio y por lo tanto la mejora educativa. Es conveniente que se tome en cuenta la literatura actualizada sobre el tema y que se adopte una actitud abierta al cambio. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales colocan al sistema educativo dominicano en el peldaño más bajo de la región latinoamericana, por lo tanto, debe impulsarse un cambio profundo (pp. 8A-9A).

En la publicación del Listín Diario de fecha 15 de abril del 2011, titulada *Profesores Respaldan que se Eliminen Textos Integrados*, bajo la firma de Méndez, se reseña como los docentes solicitan que estos sean retirados de las aulas. Sin embargo y como curiosidad al año 2014 gran parte de los profesores siguen utilizando dichos textos para impartir docencia y como referencia para ampliar sus programas de clases. La mayoría de los docentes consideraron que la decisión del retiro de los textos debía realizarse previo al inicio, no a mitad del período escolar.

Finalmente, el Consejo Nacional de Educación, del cual el Ministerio de Educación forma parte, acoge la recomendación de la comisión presidencial que realizó la investigación, teniendo presente que quien tomó la decisión de la utilización de esos textos fue el propio ministerio y sus departamentos de didáctica y currículo. Esta información es reseñada por Méndez en su artículo *Consejo Nacional Educación Decide Sustituir los Textos Integrados*, publicado en el periódico El Día, el 20 de abril de 2011.

El Consejo Nacional de Educación aprobó que fuera realizada una revisión general del currículo establecido por la Ordenanza 1-95, con la participación de diferentes sectores, que incluya todos los niveles educativos, modalidades y subsistemas, cuyos resultados entrarían en vigencia gradualmente. La situación ocasionada por el retiro de los textos integrados no trajo resultados positivos en relación con la implementación de nuevos textos que sustituyeran a los anteriores, pero tampoco sirvió para que cualquiera que fueran los textos a utilizarse en los años siguientes llegaran a tiempo a las aulas que se encontraban acéfalas desde el 2011, desde ese momento los maestros de primero a cuarto debieron ingeniárselas o en su defecto hacerse las víctimas del sistema y no proveer a sus alumnos de las herramientas necesarias para enfrentarse con los futuros requerimientos en niveles de quinto de básica en adelante. El Ministerio de Educación no realiza una nueva edición de textos para el sector público desde más de hace de cinco, sin considerar los que fueron retirados por inadecuados.

Directores de distintos centros educativos revelan que la falta de libros de asignaturas básicas en las escuelas y liceos públicos sigue dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante visitas realizadas a varios centros educativos públicos durante distintos períodos escolares se observó que pocos textos eran distribuidos entre los estudiantes de los diferentes niveles, lo que obliga a los educadores a tener que recurrir al uso de libros viejos, y pedir a los alumnos que saquen fotocopias o que investiguen en internet. La mayoría de los alumnos de escuelas públicas carece de internet en sus hogares y visitan para hacer sus investigaciones centros de Internet privados.

En el mes de octubre del 2013, la Cámara de Diputados del país declaró de prioridad nacional la entrega de libros de texto para la enseñanza en las escuelas públicas, ante la dramática situación que indicaba que el 50% de los estudiantes de básica y media no recibieron los textos escolares a tiempo. Es importante señalar que la declaración no sirvió en la práctica para resolver la situación que se mantuvo igual hasta que finalizó el período escolar.

El artículo de De León, publicado en el diario El Día del 13 de octubre de 2013 bajo el título *Diputados Asumen Tema de los Libros de Texto*, se refiere al asunto diciendo que la Cámara de Diputados declaró de prioridad nacional la entrega de los libros de texto para la enseñanza en las escuelas públicas. En uno de los considerando de la pieza se establece “que luego de realizar un sondeo en las escuelas públicas del Distrito Nacional se pudo constatar que a dos meses de iniciarse las clases solo alrededor del 50% de las y los estudiantes de los niveles de Básica y Media recibieron libros de texto y “mayormente usados de años anteriores” a pesar del monto pagado por el Ministerio de Educación con cargo a lo aprobado en el Presupuesto General del Estado para este año 2013 (p. 12).

Los colegios privados utilizan los textos autorizados por el Ministerio de Educación, pero recurren a otros libros no autorizados oficialmente, los cuales les facilitan el proceso enseñanza aprendizaje dentro de sus aulas. Emplean también otros recursos didácticos como materiales fotocopiados y/o bajados de Internet que permiten cumplir con un currículo adecuado a los distintos niveles de la educación básica y media. En muchas aulas tienen televisiones y radios y ordenadores, y generalmente estas instituciones poseen bibliotecas, además se cumple con el horario regular escolar y el absentismo es muy bajo.

1.3.7. Malos resultados educativos en todas las investigaciones.

En el año 2008 se publicaron los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) difundidos por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuyo objetivo era medir el conocimiento de los estudiantes, los dominios conceptuales de las distintas áreas, los procesos cognitivos y obtener datos que ayudaran a identificar los elementos de la escuela, el aula y el contexto, de manera que contribuyeran a la apropiación de aprendizajes y definieran los rendimientos. (Valdez, et al, 2008).

De acuerdo a ese estudio el puntaje promedio de estudiantes de tercer grado en la prueba de lectura muestra la posición en que quedaron los países a quienes se les aplicó la prueba. En el primer lugar, con puntajes por encima del promedio regional, quedaron: Cuba con una puntuación de 627, muy superior a Costa Rica que ocupó la segunda posición y en tercera posición aparece Chile. Dentro del promedio de la escala aparecen países como Uruguay, Colombia, Argentina y Brasil. Por debajo del promedio regional quedaron: Ecuador, Guatemala y al final la República Dominicana con una puntuación muy alejada del penúltimo lugar. (Valdez, et al, 2008).

Los datos sobre el nivel de comprensión lectora revelan que la mayoría de los estudiantes de tercer grado, el 31.38%, quedó por debajo del Nivel I de comprensión lectora, es decir sin evidencia de que podían leer. El 46.76 % mostró desempeños en el Nivel I, que es el menos elaborado de comprensión. El 37.50% logró desempeños en el Nivel II, sólo el 9.19% logró desempeños del Nivel III y apenas el 0.56% alcanzó el Nivel IV de mayor nivel de elaboración.

Los resultados del SERCE son una muestra de la situación lamentable que en todas las evaluaciones e informes internacionales se coloca a la República Dominicana en matemáticas, lectoescritura y ciencias, y los mismos resultados se repiten año tras año. Salvo en algunas variables, como es la cobertura estudiantil, en la que hubo una mejoría, dado que en la actualidad casi un 90% de la población en edad escolar de básica está dentro de las aulas, en el resto de las variables se siguen acumulando los déficits. (Valdez, et al, 2008). Todos los informes concluyen que la mayoría de los alumnos de las escuelas públicas del país terminan el primer ciclo de la educación básica semi analfabetos. Esta situación les impide continuar en el sistema educativo porque no alcanzan los niveles necesarios que les permitan comprender los contenidos del currículo correspondiente.

Al respecto, la Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios (ANJE) publicó en espacio pagado en el Listín Diario, el 27 de septiembre de 2008, bajo el título: *Educación: en Estado de Alerta*, donde se refiere a algunos de los resultados de dicho estudio que, según expresa la nota, fueron alarmantes y devastadores. Son estos resultados que mueven a esta Asociación a retomar algunos puntos en los que dicen deben reflexionar sobre qué y cómo se está enseñando. Para poner un ejemplo, en Matemática la mitad de los estudiantes de tercer grado de primaria obtuvieron resultados por debajo del nivel más bajo. Los cuadros que se presentan a continuación muestran los resultados por países en las pruebas de Matemática y Lectura, expresados en el porcentaje de estudiantes en cada nivel, siendo colocados los de mayor porcentaje en el nivel IV y los de peor porcentaje en el nivel I.

MATEMATICAS					
PAÍS	DEBAJO DE I*	I	II	III	IV
Cuba	1.09	10.19	16.95	17.41	54.36
Nuevo León	2.34	18.45	31.69	24.41	23.11
Uruguay	5.78	25.95	30.03	19.29	18.95
México	5.15	28.85	30.70	19.71	15.59
Chile	5.10	27.90	33.60	19.37	14.02
Costa Rica	2.62	24.44	37.00	22.30	13.65
Brasil	10.32	36.55	26.74	14.32	12.07
Argentina	10.46	32.77	31.13	15.17	10.47
Paraguay	15.87	37.88	25.50	11.56	9.20
Colombia	8.57	38.60	33.19	12.97	6.67
Perú	15.24	45.42	25.95	8.61	4.77
Ecuador	14.34	45.48	28.12	7.91	4.14
El Salvador	10.31	45.00	31.80	9.25	3.64
Panamá	15.98	49.69	25.15	6.42	2.75
Guatemala	17.34	50.06	25.07	5.46	2.08
Nicaragua	12.10	47.95	30.50	7.49	1.97
R. Dominicana	41.28	49.27	8.49	0.84	0.13
Total AL y C	10.19	36.03	28.26	14.30	11.23

LECTURA					
PAÍS	DEBAJO DE I*	I	II	III	IV
Cuba	0.56	6.48	21.09	27.61	44.27
Nuevo León	1.70	12.71	34.82	32.40	18.38
Costa Rica	1.46	10.40	34.20	35.73	18.22
Chile	1.60	9.97	34.46	36.22	17.76
México	3.65	19.64	37.09	27.52	12.09
Uruguay	4.69	19.96	39.02	24.94	11.39
Colombia	4.94	23.61	41.78	21.16	8.52
Argentina	6.26	22.01	39.73	23.63	8.37
Brasil	6.29	25.25	39.84	21.54	7.07
Paraguay	11.47	37.85	32.27	12.92	5.49
El Salvador	5.34	29.05	41.05	19.15	5.40
Panamá	11.21	37.24	35.29	12.35	3.91
Perú	9.24	36.18	35.79	15.13	3.65
Ecuador	14.62	37.47	34.20	11.61	2.10
Guatemala	14.37	43.18	32.04	8.51	1.91
Nicaragua	6.95	37.29	43.38	10.69	1.70
R. Dominicana	31.38	46.73	18.04	3.29	0.56
Total AL y C	6.71	25.51	37.74	21.63	8.41

Figura 9. Porcentaje de rendimiento en Matemáticas y Escritura por país.
Fuente: Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios, 2008, p. 15A.

En la prueba de matemáticas, los resultados muestran que el 49.27% de los estudiantes de 3er. grado de primaria realizan tareas del nivel I; el 8.49% clasifican en el Nivel II; el 0.84% en el Nivel III y el 0.13% está en el Nivel IV. El restante 41.27% se sitúa por debajo del Nivel I.

1.3.8. El entorno sociocultural: la familia, la comunidad

Mediante la combinación de la inclusión de la familia en la escuela se puede lograr lo que Elish-Piper (2015) considera, el ABC que deberían alcanzar todas las familias, que son *el acceso*, hacia poder tener una comunicación adecuada con la escuela pudiendo disponer de tiempo y horarios acordes a sus necesidades, sí sólo se ofrecen programas de participación de la familia durante el día escolar o en fechas específicas, muchos padres no podrán asistir por trabajo, *el compromiso*, el objetivo de hacer todos los esfuerzos de participación de la familia en forma clara y genuina para que los maestros y las familias tengan un entendimiento común y *la creatividad*, cuando se trata de formas de involucrar a las familias, la lista es casi interminable, sobre todo si se utiliza ese recurso, mediante la identificación de significativas y divertidas maneras de relacionarse con las familias y tutores, aumentando así la probabilidad de que al menos algunas de esas formas funcionen para la mayoría de las familias en el aula y la escuela.

La calidad de educación de los niños y jóvenes dominicanos de ambos sexos está muy relacionada con las condiciones socioeconómicas familiares como apuntamos en párrafos anteriores por lo que las oportunidades de acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo dominicano, así como la obtención de algún grado escolar, están condicionadas por múltiples situaciones multifactoriales. De ahí la gran importancia de que se desarrollen estrategias como las planteadas por Elish-Piper y en las que se involucre en forma directa el propio Ministerio de Educación.

La familia de la mayoría de los alumnos de escuelas públicas es mono parental y los niños viven con sus madres y/o abuelas o tías, muchas de ellas están ausentes de sus hogares durante el día por responsabilidades de trabajo. La mayoría de los tutores de esos alumnos solo asistieron a la escuela el día de la inscripción, y no participan ni se integran a las actividades escolares de sus hijos o nietos. Los alumnos marchan solos a sus casas o con hermanos mayores y en menor cantidad un tutor adulto los va a buscar a la escuela. Muchos son producto de embarazos de jóvenes adolescentes que abandonaron las escuelas.

Pocos padres y madres asisten a las reuniones, siempre lo hacen los mismos y solo cuando existe una llamada de la dirección de la escuela por causa de un problema mayor ocasionado por el alumno, es que aparecen los tutores. No existe penalidad por la inasistencia de los alumnos a clases, muchos padres no hacen el esfuerzo necesario para que asistan diariamente al aula y se ven casos increíbles de inasistencia de

semanas, lo que repercute en su atraso académico que ocasiona el posterior abandono escolar.

Muchos alumnos llegan a la escuela con el estómago vacío, eso les impide poder concentrarse en sus tareas; son niños producto de hogares que responden al patrón de la pobreza en la que quedaron atrapados sus padres, fruto de una cadena de falta de oportunidades. Con la política de implementación del desayuno escolar en las escuelas públicas se logró aumentar la asistencia de los alumnos al aula, ya que los parientes los envían para que puedan ser alimentados.

El tipo de familia al que pertenecen gran parte de los alumnos de escuelas públicas, sin importar la zona en que se encuentre, carece de altos niveles de alfabetización y la mayoría de ellos no terminó la escuela básica y pocos el bachillerato. Algunos que son profesionales valoran la importancia de la educación y se puede ver la diferencia en el comportamiento del alumno y la responsabilidad del padre o madre ante el aprendizaje del niño.

Los resultados de los alumnos de las escuelas públicas que son apoyados en sus hogares por sus parientes, son notablemente mejores que los de aquellos que no reciben igual apoyo. Muchos logran ser alfabetizados en sus hogares por parientes que utilizan los tradicionales métodos de lectoescritura cuyos libros se adquieren en las librerías.

Pero en general, los parientes de los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para comprar libros y los que pueden consultar en las bibliotecas, son escasos, además de que gran parte de los centros educativos públicos carece de ellas. Tampoco existen suficientes en los barrios, sin embargo proliferan los centros de Internet donde estos niños pasan horas sin control ni supervisión y no precisamente haciendo asignaciones de la escuela.

La educación nocturna es una alternativa que atiende a una población muy heterogénea compuesta por niños, jóvenes y adultos que, por razones de índole socioeconómicas, se vieron privados de la posibilidad de seguir normalmente los estudios primarios y secundarios. Esta situación contribuye a la ineficiencia del sistema educativo al tener éste que organizar y atender simultáneamente en las mismas aulas a estudiantes con exigencias e intereses tan disímiles. A pesar de los esfuerzos

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

desplegados en los últimos años, existe un gran reto en la actualidad para la República Dominicana y específicamente para el sector educación, ya que las intervenciones y acciones sociales para superar el fenómeno masivo de exclusión de la población en edad escolar del sistema educativo, no son suficientes y se requerirán esfuerzos y recursos de gran magnitud.

A consecuencia de esta situación, se genera un gran desempleo que promueve la delincuencia al encontrarse gran parte de los jóvenes sin posibilidades de obtener un trabajo, debido en parte a su bajo nivel académico, ya que la mayoría abandonó las aulas sin terminar sus estudios de nivel básico, por lo que también están impedidos de ingresar a las universidades. De esta forma se convierten en adultos jóvenes sin futuro, engrosando los grupos que en la actualidad se denominan los ni- ni, que ni estudian ni trabajan, pero que constituyen uno de los más grandes problemas de la actualidad en una mayoría de países en desarrollo y hasta países desarrollados, aunque en estos las causas tienen otros componentes socioeconómicos.

El periódico Listín Diario publica el 27 de febrero de 2012 un artículo firmado por Ramírez García con el nombre: *Desempleo Juvenil Puede Degenerar en Delincuencia*. En el mismo se detallan los resultados del Informe Diagnóstico Juventud Dominicana 2012, cuando dice que el Observatorio Juvenil de Políticas Públicas considera que la falta de trabajo lleva a los jóvenes dominicanos a delinquir. Advierte que el 30% de los dominicanos con edades entre 15 y 24 años está desempleado y que el 34% no estudia ni trabaja, quedando a expensas de la delincuencia.

Detalla el referido informe que más mujeres (54%) que hombres (46%) ni estudian ni trabajan, siendo los integrantes de las clases sociales más bajas la mayoría de éste porcentaje. En la clase media alta el 6% no estudia ni trabaja, en la clase media esto aumenta a un 31%; mientras el 61% se encuentra en la clase media baja. Además, refiere el artículo que el 74% de la generación “ni-ni” viene de hogares con educación básica inconclusa y se encuentran más en el campo que en la ciudad, 23% contra 17% (Ramírez García, 2012).

La pobreza arropa a la población dominicana de tal forma que es difícil llegar a convencer a esa población de que la educación es el camino para salir de ella. Los problemas del sistema educativo son variados y difíciles de priorizar, ya que todos son de importancia y de solución a largo plazo. Siendo el país uno de los afectados a nivel mundial por la malnutrición aguda y grave que padecen sus habitantes, en especial los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

niños de clases pobres que constituyen la mayoría de la población.

Sin embargo, existen datos positivos en comparación con diez años atrás. Ejemplo de esto es lo escrito por Apolinar en su artículo *Anemia en Escolares Baja de 44% a 16% en Diez Años*, publicado en Listín Diario, el 11 de diciembre de 2013, donde el director ejecutivo del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE) indica que la prevalencia de anemia en los estudiantes de 6 a 14 años se redujo de 44% en el año 1993 a 16% a la fecha, y que la desnutrición crónica disminuyó de 19.4% en el 2002 a 1% el año 2012.

Los datos son comparados con la encuesta realizada en 1993 y en ella se indica que las deficiencias de hierro y vitamina A en los estudiantes prácticamente desaparecieron. La encuesta forma parte del convenio bianual *Incremento de la Calidad, Inocuidad e Impacto del Programa de Alimentación Escolar*, firmado en el 2010 entre el Ministerio de Educación (MINERD), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Programa Mundial de Alimentos (PMA), concluye el artículo.

1.3.9. Deserción escolar, repitencia, absentismo

Entre los grandes problemas del sistema educativo público dominicano que se añaden a los que fueron analizados previamente están la inasistencia al aula y la deserción escolar que aumentan a medida que se avanza en los distintos niveles académicos, siendo la secundaria la más afectada por la retirada paulatina de los alumnos a través del tiempo.

Un estudio realizado en 2008 por la prestigiosa firma Gallup de República Dominicana a solicitud de la Fundación Acción para la Educación Básica (EDUCA), parte de cuyos resultados fueron publicados en el periódico Diario Libre por Scharboy. Se reveló que un 51.69% de los encuestados faltaba a clases, de los cuales el 85.9% se ausentaba de 1 a 5 veces por mes, el 6.8% de 6 a 10 ocasiones en un mes y un 1.5% faltó de 11 a 14 veces en el mismo período. En tanto, el 30.77% afirma que el trabajar les afecta su rendimiento escolar.

De acuerdo al sondeo, el 76.66% de los estudiantes que trabajan tiene edades que oscilan entre los 7 y los 14 años, y del 21.58%, las edades se encuentran entre los 17 y 18 años, el 0.75% está entre los 5 y los 6 años y un 1% son estudiantes que ya tienen sobre edad para estar en la primaria, pues, se encuentran entre los 18 y 20 años. Para el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

estudio fueron encuestados 800 estudiantes, en una muestra de 320 escuelas públicas, en todo el ámbito nacional (Scharboy, 2008).

Apolinar, en la publicación del Listín Diario titulada: *Embarazos Prematuros y Pobreza Causan Deserción Escolar*, del 15 de diciembre 2010, señala que entre las causas fundamentales del abandono escolar en las jóvenes están los embarazos prematuros que ocasionan que se conviertan en madres a muy corta edad sin terminar sus estudios, ya que pocas los continúan durante el embarazo y son menos las que retornan después del parto. La necesidad de ayudar económicamente a sus familias incide también en la deserción, a lo que se debe añadir que lo poco estimulante que resulta la escuela pública actual y la poca capacidad para interpretar los textos escolares por el bajo nivel de lectoescritura, son factores que conforman la situación ideal para el abandono escolar.

De su lado, Scharboy, en el artículo de fecha 15 de diciembre de 2010 publicado en el periódico Listín Diario, reseña que el estudio *Niños, Niñas y Adolescentes Fuera del Sistema Educativo en República Dominicana*, confirma en forma más precisa que el embarazo en los adolescentes representa el 18% de la causa de abandono de la escuela en los jóvenes de 14 a 17 años, e infelizmente, a pesar de los avances en la aceptación de las embarazadas en las escuelas, todavía son comunes los casos de discriminación a que son sometidas. El referido estudio, elaborado por los investigadores del Grupo de Consultoría Pareto, Rolando Guzmán y Consuelo Cruz, abarca un análisis cuantitativo y cualitativo de las causas y consecuencias del abandono escolar por parte de niños y niñas.

Apolinar, en el artículo de fecha 18 de marzo de 2014 publicado por el periódico Diario Libre, bajo el título *Gestionarán actas de nacimiento para 91,000 estudiantes de escuelas*, reseña la situación de apátridas en la que se encuentra miles de estudiantes de nacionalidad dominicana y extranjera, esto debido a que no tienen ningún tipo de documento que avale sus orígenes, ya que sus padres no los han inscrito en las instancias correspondientes para obtener sus actas de nacimiento. Debido a esa situación, una visible, como la de los alumnos que son aceptados en las escuelas, hasta la invisible y más trágica, la de aquellos niños que permanecen en sus hogares sin escolaridad y sin posibilidades futuras de integrarse a la sociedad como entes productivos.

El *informe de la UNESCO*, reseñado en la edición del 26 de noviembre de 2008 del Listín Diario, concluye que la escolaridad en el país es baja desde el 2000. El gran logro de los sistemas latinoamericanos es la universalidad de la educación básica, sin embargo los resultados no variaron en los últimos años. Según el informe, América Latina y el Caribe avanzan hacia la educación para todos en el nivel básico, pero el aprovechamiento de la enseñanza es insuficiente, la deserción y repetición son elevadas y la calidad es muy desigual. La República Dominicana se encuentra entre los países que lograron un gran aumento de cobertura educativa en el nivel básico en los últimos años, a lo que no se pudo añadir el aumento en la calidad educativa.

El informe, difundido el día 25 de noviembre de 2008 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, indica que la Enseñanza Primaria Universal (EPU) la pre-primario, secundaria y universitaria “están registrando una rápida expansión... pero los niveles de aprovechamiento escolar se sitúan por debajo de los estándares internacionales”. La investigación agrega que “la esperanza de vida escolar es elevada, pero la deserción escolar y la repetición de curso también son altas y sigue planteando problemas importantes”, y concluyen que el nivel de aprovechamiento “sigue siendo insuficiente” y añade que “En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana es muy escaso el nivel de dominio de la lectura de la mitad o más de los alumnos de tercer grado de primaria” (Listín Diario, 2008, p. 6A).

Para el año 2011, la situación no aparentaba mejoría, tal como indican los resultados del informe *Construyendo un Mejor Futuro para la República Dominicana*, elaborado por el Centro para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard a petición del Gobierno Dominicano. En este se concluye que “En promedio, los ‘estudiantes estrellas’ de República Dominicana serían estudiantes con problemas de aprendizaje en países como Corea del Sur, Holanda y Canadá”. Eso no significa que los estudiantes dominicanos no tengan el potencial comparable a otros países, sino que “el sistema educativo dominicano no aprovecha el potencial, y que produce resultados que en otros países serían considerados inaceptables” (Mejía, 2011).

Otros estudios realizados en el país muestran por otra parte que el nivel de formación de los estudiantes de secundaria presenta severas limitaciones. Su aprendizaje de ciencias, matemáticas e idiomas es muy limitado, lo que les afectará en su vida universitaria. Los egresados de este nivel no reciben ninguna preparación para enfrentar la vida laboral.

1.3.10. La violencia escolar y la violencia social

La violencia social en el país es alta y toda la sociedad es víctima de ella. También en las aulas esta se refleja y es un elemento causante de mal funcionamiento del sistema educativo porque los maestros no pueden impartir la docencia en un ambiente adecuado. Además, pierden mucho tiempo del horario escolar tratando de mantener el orden. Es una situación que va cada vez a más y solo docentes con don de mando y autoridad pueden mantener la disciplina en el aula.

El apoyo necesario por parte de la dirección de la escuela, es insuficiente ya que por su parte se ve obligada por el Ministerio de Educación a mantener en el aula alumnos con problemas de conducta y solo en casos graves estos alumnos son retirados de las escuelas. Los niños con esas características no cuentan con el apoyo de su hogar en la mayoría de los casos, ya que muchas veces es la familia el producto de su conducta, pues suelen ser alumnos que reciben muy poca atención en sus hogares, sumidos a la vez en la pobreza económica.

El artículo publicado en el diario El Día por Feliz y Torres, el 2 de diciembre de 2009: *Más del 50% de los Estudiantes de las Escuelas son Conflictivos*, reseña los datos contenidos en el Estudio de Convivencia Escolar de República Dominicana, divulgado en el año 2008 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Los resultados muestran la gravedad del problema, y señalan que la sociedad dominicana no está lo suficientemente sensibilizada al respeto. Concluye esta investigación que el 53.6% de la población estudiantil son alumnos conflictivos, con conductas violentas, mientras que el 18% no respeta a los profesores.

Según el referido estudio "los conflictos en las escuelas tienen su origen en el hogar, pues el 12.9% de los estudiantes está acostumbrado a hacer lo que quiera en la casa", y que algunos les faltan el respeto a los docentes y a sus compañeros. En los datos recolectados también se da cuenta de que los niños y niñas de 12 a 15 años son los más conflictivos. Las causas de los conflictos en las escuelas son: alumnos que no respetan la autoridad de los profesores (18%); alumnos acostumbrados a hacer en casa todo lo que quieren (12.9%). El 9.2% de los profesores es demasiado intolerantes con sus alumnos, y el 6.3% no sabe cómo mantener el orden en las aulas. Estos datos son sumamente preocupantes, indica el mismo estudio que eso no se resuelve con la mera vigilancia de unos cuantos policías escolares (Feliz y Torres, 2009, p 10).

La violencia social va enlazada con la familiar. Lo que se vive en el barrio y el hogar se replica en las escuelas. El Centro Juan Montalvo, dirigido por sacerdotes, conoce bien la situación de la infancia y juventud de los barrios marginados del país. En una entrevista realizada a familiares de jóvenes de distintos barrios marginados de la ciudad, varios de ellos enquistados en las mejores áreas residenciales, se destaca que:

El 55% de los entrevistados fue abusado o maltratado durante su infancia. Otros manifestaron abandono emocional, como falta de protección y de atención a sus necesidades, pero para fines del estudio, no fueron cuantificadas como abuso por la dificultad de comprobarlo. En la mitad de las familias de estos muchachos no hay vida de pareja. El promedio de hijos es de seis por cada hogar, que casi siempre es dirigido por una mujer (Diario Libre, 2005).

Encarnación, en el artículo *El bullying Afecta Centros Educativos de Todo el Mundo*, publicado en el Listín Diario el 16 de mayo de 2013, señala que el acoso escolar es muy común en los centros escolares, no solo del país sino de gran parte de las escuelas de Latinoamérica. Afirma además, que según la Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), República Dominicana se encuentra entre los cinco países donde se reporta mayor grado de violencia física entre los alumnos de educación básica. Las instituciones públicas educativas iniciaron campañas de concientización y educación sobre este grave problema.

La situación es distinta en los colegios privados y en la mayoría de los centros semioficiales. En estos, los alumnos son expulsados por mal comportamiento. Además, los tutores mantienen control sobre sus hijos y el interés de que obtengan buenos resultados es mayor, en parte debido a que la educación les cuesta dinero. Por otra parte, su nivel educativo es normalmente alto, por lo que las expectativas en relación a los logros de sus hijos es mayor.

En adición a la violencia interna de la escuela, la sociedad es víctima de la violencia generalizada en forma de robos, asaltos y asesinatos. Muchas veces las escuelas públicas tienen que suspender sus clases nocturnas y los horarios vespertinos se redujeron, porque ni maestros ni alumnos se atreven a salir con en la oscuridad de la noche de las escuelas. Los robos ocasionaron pérdidas cuantiosas en los centros educativos donde las oficinas de la dirección y los centros de computadoras han sido de los más afectados.

En el 2004, un 70% de los laboratorios de informática fueron saqueados. En esos actos vandálicos se robaron computadoras, programas, piezas y otros objetos. Así lo informó la Dirección General de Informática del Ministerio de Educación, y lo reseña López en la publicación del Diario Libre, el 14 de octubre de ese año, titulada: *Desmantelan Laboratorios de Informática en Escuelas*.

Los directores de escuelas solicitan insistentemente que las escuelas sean protegidas de la delincuencia que afecta los entornos, donde los alumnos son agredidos o asaltados a la entrada o salida del recinto escolar. Cada día, el Ministerio de Educación se enfrenta con la situación de tener que aumentar la protección escolar a nivel de todo el territorio nacional. Sin embargo, se critica que esta cartera no lleve un registro adecuado de la violencia dentro de las escuelas públicas. Esta información fue divulgada en la edición del 8 de noviembre de 2005 del Diario Libre, bajo la firma de Batista y con el título: *SEE no Lleva Registro de la Violencia en las Escuelas*.

“Los adolescentes son las principales víctimas de la violencia en República Dominicana”, establece un estudio realizado por diversas instituciones que trabajan a favor de la niñez y que reseña Luna en el periódico Listín Diario del día 10 de noviembre de 2010. Los resultados del referido estudio fueron presentados en una conferencia realizada en la embajada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). María Jesús Conde, representante del Fondo de las Naciones Unidas para Infancia (UNICEF), explicó que la mayor parte de los niños y adolescentes en el país son más víctimas que victimarios, según los datos de 10 fiscalías del territorio nacional y señala que solamente en los primeros seis meses del 2010 se reportaron 1,683 denuncias por delitos cometidos contra la niñez, donde un 63 por ciento corresponde a actos en detrimento a niños entre 13 y 16 años, lo que no representa un dato real ya que los niños no tienen capacidad de denuncias.

La situación es más dramática debido a que la violencia física, verbal y psicológica es un problema que también afecta a las escuelas dominicanas, como reflejo de la sociedad. Así asegura la profesora Clara Benedicto, asesora nacional de Educación, quien en una entrevista que le fue realizada dijo que aunque la violencia física de profesores hacia alumnos se redujo mucho, aunque la misma no desapareció del todo. Aseguró que persiste entre los alumnos y otros actores que participan en el ambiente escolar (Pantaleón, Doris, 2011).

El país no es impermeable al *bullying*. Esto lo refiere el *Estudio de Convivencia Escolar en República Dominicana 2008*, realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Se afirma en esta investigación que los estudiantes están sufriendo dentro de las aulas. Estas informaciones fueron divulgadas por Ramírez Mac-Lean en el Diario Libre del 20 de abril de 2011 bajo el tema: *El acoso en las Escuelas Dominicanas*.

En el artículo mencionado en el párrafo anterior, se resalta la situación que viven los estudiantes en las aulas. Un 20,2% de los alumnos reconoció ser víctima del robo o rotura de sus cosas, y un 16,7% mencionó el "ser insultado y ridiculizado" de forma permanente. Coincidente con las investigaciones internacionales al respecto, los abusos suelen darse en estudiantes de entre 9 y 14 años.

El acoso psicológico es el más común y el más difícil de detectar, opina, mientras que la agresión física es la menos habitual. Hay un mundo de diferencias entre las bromas estudiantiles y el *bullying*, y dice "este último es sistemático y deja en evidencia una víctima y a uno o más acosadores, que son siempre las mismas personas" (Ramírez Mac-Lean, 2011, pp. 5-6).

Durante el 2011, la Policía Escolar registró 52 hechos delictivos en las escuelas públicas, así como 24 casos de robos resueltos, señala Apolinar en una publicación del Listín Diario del 19 de enero de 2012. En ese sentido, se toman las medidas para prevenir acciones de violencia en los planteles estatales. Entre las medidas adoptadas por la Policía Escolar están las requisas de mochilas en las entradas y salidas de los centros educativos.

1.3.11. La inatención al alumno con necesidades especiales

Una educación inclusiva es un proceso de transformación en la escuela y se desarrolla para responder a la diversidad. Esta implica la participación de los niños con necesidades de educación especial en los centros educativos ordinarios.

Sin embargo, no todos los centros educativos públicos, privados o semioficiales tienen las condiciones necesarias para que esta integración resulte positiva para el niño con necesidades especiales y para los alumnos en general. La problemática surge tanto por parte de las condiciones de la escuela, cantidad de alumnos, entre otras, así como por el desconocimiento de los docentes para un adecuado manejo de la diversidad.

Cecilia Bergs, ex directora de Educación Especial del Ministerio de Educación dio a conocer los datos del año 2004 que indican que el 10% de la población infantil dominicana tenía NEE, asociadas a algún tipo de discapacidad y que esa institución se trabajaba en el reforzamiento de programas educativos, con el fin de lograr que cada día más niños que estudiaban en escuelas especiales pudieran integrarse a los centros educativos regulares (Pantaleón, 2004).

La limitación de recursos financieros y de personal especializado para llevar a cabo el proceso de inclusión de esos niños dificulta el proceso de integración, situación que están viviendo cada día los padres de niños que tienen necesidades especiales, como síndrome Down o autismo. Díaz, en su artículo *Por una Educación Inclusiva* publicado en el Listín Diario en su edición del día 17 de marzo de 2009, se refiere a los programas que imparte la Fundación Dominicana de Autismo para el desarrollo de la población autista y los avances que ven los padres en sus hijos. La inclusión en la mayoría de los centros de estudios ordinarios es una utopía. “Aunque el niño este apto para asistir a un centro común, al momento en que los padres comienzan a tocar puertas se encuentran con mucho rechazo. Solo si los directores poseen sensibilidad, lo aceptan” asegura su presidenta, Juana Carpio y agrega que solamente cuatros niños de la institución se encuentran en colegios ordinarios (p. 2C).

Para las familias que tienen hijos con alguna discapacidad física o mental la educación especial resulta muy costosa ya que la gran mayoría de esas instituciones son de carácter privado, debido a la gran deficiencias de esos centros en el sector público, donde el Ministerio de Educación los integra a las aulas comunes, sin tener ningún recurso para hacer que esos espacios sean seguros para esos niños y para los demás y que consigan un aprendizaje acorde a sus necesidades.

Debido a que la falta de preparación de los docentes, esta problemática trae como consecuencia la desatención de unos y otros grupos de estudiantes. El Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación, aun en el supuesto de que tuviera recursos financieros, no podría enfrentar la situación, porque no existe el personal especializado que se requiere para ello. El proceso de integración al sistema educativo de personas especializadas y va a requerir traerlos del exterior. Se deberá adecuar el currículo de la carrera docente, para darle mayor preponderancia a las asignaturas relacionadas con el tema. También se requiere lograr la concientización de la sociedad

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

en su conjunto, algo que en los últimos años se logra mediante campañas de publicidad y la labor de fundaciones sin fines de lucro.

Sin embargo, en las aulas el proceso de concientización no está muy desarrollado. Muchas veces se ven a estos alumnos con necesidades especiales deambulando por la escuela durante todo el día. Entrando de aula en aula sin saberse qué hacer con ellos, incluso, siendo agredidos por otros compañeros. Al ser un mandato del Ministerio de Educación, las escuelas públicas los matriculan sin tener nada que ofrecerles.

La situación no suele ser muy diferente en colegios privados de clase media baja y media donde los aceptan por asuntos económicos, pero no tienen el personal adecuado para hacerse cargo de la situación. No están definidas las normas por parte del Ministerio de Educación para determinar qué colegios y escuelas están en condiciones de aceptar este tipo de alumno. Los centros especializados de calidad son pocos y excesivamente caros, por lo que no están al alcance de la mayoría.

Apolinar en su artículo *Educación Especial es muy Costosa*, publicado en el periódico Listín Diario en fecha 15 de junio de 2009, resalta los resultados preliminares de un estudio sobre la cantidad de personas con discapacidad en el país, que ronda el millón de personas. Esta cifra casi duplica los 412,800 registrados en el Censo Nacional de Población y Viviendas de 2002, equivalente a un 4.80 por ciento.

La prevalencia de discapacidad en República Dominicana es mayor en la población rural (alrededor de cinco personas con discapacidad por 100 habitantes). El 40% de las personas con discapacidad en el país se concentra en Santo Domingo (18.1%), Santiago (11.3%) y el Distrito Nacional, que tiene 37 mil 189 discapacitados, (10.5%), de acuerdo con un informe de la Comisión Nacional de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CNSIC).

El gran porcentaje de esas personas no recibe las atenciones adecuadas que le permitan una mejor calidad de vida, y las ciudades y edificios no tienen en su mayoría sistemas adaptados en caso de ser minusvalía física. Los centros privados de atención psiquiátrica no existen y los familiares deben tenerlos en sus hogares, sin apoyo de una institución que los visite o les dé seguimiento. Entre ese grupo de personas con necesidades especiales muchos son menores y en edad de escolarización.

El artículo de J.A. Aunión, de fecha 2 de junio de 2012, *Los Concertados Obligados a Integrar Alumnos Difíciles*, publicado en el periódico El País, reseña que en España se va a regular, para que las escuelas concertadas acepten a los alumnos difíciles y que estos centros recibirán fondos extras en caso de que escolaricen a este tipo de alumno, ya que algunos sectores se quejan de que la ,escuela concertada desnivela el sistema al elegir a su alumnado con unas cuotas que no se aclaran lo que son. Con ellos dejan fuera los alumnos más difíciles los cuales terminan en las escuelas públicas, agrega el artículo que esas prácticas fueron prohibidas en la ley desde el 2006.

En la República Dominicana se replica lo indicado en el párrafo anterior porque las escuelas semioficiales también seleccionan a sus alumnos y evaden aquellos que pueden provocar situaciones difíciles para la escuela. La palabra inclusión no siempre representa la realidad de lo que se vive en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

Los alumnos de las escuelas públicas dominicanas son muy diversos dentro de los mismos niveles educativos y su capacidad de aprendizaje muy disímil. Además, en la actualidad se está llegando a tener altos porcentajes de alumnos por aula, con graves deficiencias para el aprendizaje y con alto grado de violencia. Estos pueden convertirse en un escoyo para los alumnos más avanzados o tranquilos.

Una de las razones del aumento de esta población en las aulas de las escuelas públicas tiene su origen en varios factores, algunos de ellos la migración de las zonas rurales a las zonas urbanas, con alumnos que no se adaptan adecuadamente al nuevo entorno de ciudad, también el incremento de estos alumnos se debe al aumento de la violencia en los barrios y hogares y por otra parte al ser de conocimiento de los padres y tutores que en la actualidad las escuelas están obligadas a recibirlos. Antes, esos niños permanecían en sus hogares a la sombra, en la actualidad los envían a las escuelas como una solución, ya que no tienen en sus hogares quien los pueda atender, aun sabiendo que es poco o nada lo que va a aprender en las aulas.

La escuela dominicana pretende ser inclusiva sin tener los recursos necesarios para que la diversidad del alumnado pueda ser atendida, creando grandes problemas de disciplina e impidiendo que los docentes puedan dar las clases en forma adecuada. La diversidad es tal en las aulas de las escuelas públicas que entre los alumnos de un aula

pueden existir diferencias de más de cinco años de edad, creando situaciones inmanejables para los maestros.

Las escuelas del país no cuentan con personal especializado para alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, gran parte de esta población está siendo matriculada en las escuelas públicas, sin que reciban el tipo de educación que necesitan, creándose dentro de la misma escuela el peor tipo de exclusión posible, ya que se tiene a un alumno a quien se le exige lo que él no puede ofrecer, dando como resultado la frustración, impotencia y la violencia que genera ello.

La atención a la diversidad en el sistema público educativo dominicano es una asignatura pendiente, pues en la mayoría de las escuelas no se tienen psicólogos y los orientadores ni siquiera saben cuáles alumnos tienen NEE, a veces estos son diagnosticados sin ningún tipo de evaluación. Si tienen problemas de comportamiento se reportan a la dirección de la escuela o al departamento de orientación, de existir. Sin embargo, cuando se trata de alumnos tranquilos con aprendizaje lento, o con alguna otra deficiencia que pudiera ser auditiva o visual, suelen pasar desapercibidos por los maestros, que tienen demasiados alumnos en el aula para poder percibir esas individualidades, a menos que sean muy marcadas.

La República Dominicana necesita de recursos económicos e instituciones que permitan recibir alumnos que no podrán estar nunca dentro de las aulas comunes. Pero también se necesitan recursos para integrar adecuadamente a los alumnos con necesidades especiales que pueden estar en aulas regulares, siempre y cuando sean atendidos adecuadamente por un personal capacitado. Este personal no existe en el sistema educativo público y en el privado todavía está en ciernes la especialización para la atención a la diversidad.

Durante el año 2013 se inauguraron algunas instituciones especializadas que van a permitir atender esta población. Se está realizando un gran esfuerzo desde la Oficina de la Primera Dama de la República, quien como psicóloga de profesión decidió trabajar en favor de ese sector tan necesitado de la infancia. Sin embargo, la situación de los alumnos con necesidades especiales que asisten a escuelas públicas, son los que requieren de mayor atención en estos momentos, por carecer estas instituciones de psicólogos y especialistas. Solo algunas cuentan con orientadoras que deben atender a cientos de alumnos y las cuales no tienen ningún tipo de especialización requerida.

Técnicos del Ministerio de Educación emplean un formulario que llenan los orientadores y docentes de las escuelas con los nombres de los alumnos que bajo el criterio de ellos tienen NEE. Dicho formulario no es utilizado en forma sistemática y se suele llenar cuando los técnicos supervisores del Distrito Escolar al cual pertenece la escuela realizan una visita junto a algún psicólogo y registran a los alumnos que son reportados con NEE. Luego de tener este inventario en sus manos absolutamente nada se hace, apenas un registro estadístico.

El Sistema educativo no tiene cómo atender a ese segmento de la población educativa, ni se vislumbra que en corto plazo esa realidad pueda ser abordada. Con los datos recopilados en los formularios solo se crean las estadísticas educacionales de los alumnos con necesidades especiales según el criterio del docente, salvo esa información general no existe nada que permita darle apoyo al maestro en el aula que lo ayude a manejar las individualidades. No tener apoyo de ninguna naturaleza convierte esta situación en la más grave de las que tiene que afrontar un maestro día a día en el aula y una tragedia para todo el alumnado que se perjudica indistintamente.

El artículo *Erradicar los Problemas de Lectura y Escritura en los Infantes*, de Luna, publicado en el periódico Listín Diario el 25 de mayo de 2012, se refiere a la situación de la educación especial en República Dominicana. Señala que debido a la falta de apoyo, recursos e interés del Estado, situación que empezó a cambiar, aunque muy lentamente con las políticas del nuevo gobierno y el uso de mayores recursos presupuestarios aprobados para tales fines. Los recursos que necesitan los niños con discapacidad para su educación son insuficientes, opinan pedagogos consultados por la autora. Para ellos, lo que reciben del Estado no es suficiente ya que estos niños demandan otro tipo de cuidados y materiales para ayudar a su aprendizaje.

Las familias pobres con niños discapacitados tienen dificultades para proporcionarles la educación que necesitan, estos padres no pueden optar por centros privados, así lo manifiesta María Teresa Cabrera, ex presidenta de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). Puso como ejemplo la educación de los niños autistas, la cual ronda los 30 mil pesos dominicanos equivalentes a 500 euros mensuales, algo inalcanzable para la mayoría de la población tomando en cuenta un salario mínimo mensual que ronda los 150 euros. Mientras que, Minerva Pérez Jiménez, directora de Educación Especial y Atención a la Diversidad del Ministerio de Educación afirma que

"Hay otros problemas mucho más complejos como el acceso a la educación y la calidad de la educación que reciben estos alumnos y es que los maestros no necesariamente han sido formados para atender niños con NEE" (p. 4C).

En el 2012, había alrededor de 18 mil alumnos con algún tipo de discapacidad, matriculados en escuelas comunes, de los cuales 350 niños tienen discapacidad visual, estima Pérez Jiménez y dice que uno de los retos del organismo es transformar la educación especial, por lo que se está trabajando con programas para mejorar la educación de esos niños e indica que desde el Ministerio de educación procuran dar apoyo a la escuela regular para que acojan niños con condiciones de discapacidad. Añade Pérez Jiménez, que la meta es que la mayoría de esos niños que tengan discapacidades puedan ser manejados por las escuelas regulares y sean incluidos en las mismas, aunque reconoce que el proceso es muy complicado.

No se dispone de los profesionales suficientes para la gran población de alumnos con necesidades especiales que están matriculados en escuelas públicas dominicanas. Con docentes que carecen de capacidades para educar a alumnos promedio no se les puede pedir, ni se espera, que estén en capacidad de dar seguimiento a esos niños en condiciones especiales de aprendizaje, los maestros solo realizan algún tipo acción cuando existen problemas conductuales graves que ponen en riesgo la integridad de otros alumnos y en esos casos los reportan a la dirección de la escuela.

No todo tipo de alumno con necesidades especiales puede estar dentro de las aulas de las escuelas públicas, ya que requiere para su desarrollo una atención especializada, según el tipo de dificultad o bien está en capacidad de integrarse solo en algunos momentos, tal como se hace en países desarrollados que cuentan con especialistas que trabajan en forma permanente en las escuelas y con esa población. Preparar los recursos humanos que estén en capacidad de dar atención personalizada a los alumnos con necesidades especiales requiere de una preparación académica de años y por el momento eso no es posible porque se requiere personal adiestrado que pueda desarrollarse a nivel universitario como futuro profesional en el área de psicología, neuropsicología, terapeuta, y otros.

Se sabe que una de las causas del estrés del maestro es causado por tener que atender a la diversidad del alumnado en condiciones muy difíciles y a veces inmanejables. Resulta irónico observar cómo los supervisores de los distritos escolares

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

en forma permanente teorizan sobre la necesidad de fomentar la educación inclusiva con modelos importados de países desarrollados que nada tienen que ver con las condiciones en las que los maestros dominicanos imparten la docencia. Muchos de ellos desconocen hasta el nombre técnico o científico que identifica una condición especial y por demás desconocen el manejo de ese tipo de alumno, algunos de los cuales reaccionan en forma violenta y agresiva si no son manejados adecuadamente.

En los colegios privados a los padres de los alumnos con algún tipo de dificultad y que están integrados a las aulas, se les requiere que sus hijos tengan terapeutas fuera del horario escolar y que se les dé el soporte adicional que sus hijos necesitan, de no hacerlo el colegio está en la potestad de retirar al alumno. También se les requiere que mediquen a los alumnos que tienen hiperactividad, de manera que su ejecución en el aula sea adecuada.

En las escuelas públicas se observan muchos alumnos que manifiestan una hiperactividad marcada, en parte debido al medio ambiente en el cual se están desarrollando, donde la violencia está a la orden del día también podría tener relación con una alimentación basada en casi su totalidad en carbohidratos y azúcares y poco o nada de proteínas, vegetales o frutas. El problema de las escuelas públicas hay que vivirlo desde adentro, porque es la única forma de entender una realidad que conforma un submundo que sobrevive a duras penas a través de los años.

En dichas escuelas la prioridad es cumplir con el programa que cada Distrito Escolar exige y para eso el maestro se empeña al máximo sin tomar en cuenta el mayor o menor aprendizaje del alumno y lo hace porque existe el temor al castigo de sus superiores y a no lograr aumentos salariales o promociones si los resultados aparentes de sus alumnos son bajos, muchos docentes hasta rellenan con su propia letra los cuadernos de los alumnos y les van dando las respuestas en los exámenes porque saben que todo va a ser revisado y evaluado por los técnicos del Ministerio de Educación.

Existe en el país el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) pero su función pasó desapercibida hasta recientemente. Constituye un espacio creado por la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Estado de Educación, con la finalidad de impulsar y fortalecer el desarrollo de la educación inclusiva.

El primer Centro de esa naturaleza corresponde al Distrito Escolar 15-03 y será el referente a nivel nacional como sistema de acompañamiento y seguimiento a los centros educativos del nivel inicial y el nivel básico, surge ante la demanda del sistema educativo de contar con apoyos externos a las escuelas, que proporcionen a la comunidad educativa las orientaciones y el acompañamiento que requieren para poder ofrecer una respuesta adecuada a las NEE de sus estudiantes, y asegurar su acceso y permanencia en los centros educativos regulares (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Secretaría General de Educación, 2008).

El alumno con NEE, por su parte, al no ser atendido en la escuela de acuerdo a sus individuales necesidades se va quedando rezagado paulatinamente y sin esperanzas de poder al menos adquirir las herramientas que le permitan subsistir en el futuro, ya lleno de por sí de las limitaciones propias del entorno en el que les tocó vivir.

La mayoría de los niños que comparten aula con compañeros que tienen una condición especial aprenden a no excluir ni rechazar, ya que la integración educativa es el primer paso hacia la verdadera integración social. Sin embargo, no todos los casos responden ante la afirmación anterior, aunque es cierto que la interacción social es una gran ventaja para esos niños porque los ayuda en el proceso cognitivo, así como también influyen los recursos que se utilicen en el centro educativo (Orbe, 2012).

En forma independiente de la capacidad del maestro o maestra de turno, la cantidad de alumnos, en las aulas impide cualquier acción personalizada que se pudiera tomar con los alumnos lo requieran. Si se dividieran en dos las aulas de 40 o más alumnos, se podría notar una mejoría sustancial en el manejo de la diversidad, pero el problema adicional es que tampoco se dispone de la cantidad de maestros necesarios aunque estos no tengan toda la capacidad requerida.

Para atender a la diversidad del alumnado aun en condiciones favorables, es decir poca cantidad de alumnos por aula, se presentaría la situación de que el maestro no cuenta tampoco con el recurso o herramienta didáctica adecuada a cada caso en particular. No se dispone en las escuelas públicas de métodos adecuados para los alumnos con NEE.

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

exclusión en y desde la educación. La relaciona con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Con el tema *Factores Educativos que Favorecen la Calidad de una Educación Inclusiva*, se realizó en 2011 en país el 3er Seminario Sub-Regional UNESCO – MINERD, con el fin de examinar formas de cooperación sub-regionales, ante los retos de una educación inclusiva para el desarrollo sostenible, compartir resultados de investigaciones y buenas prácticas y facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos. Los resultados de este seminario fueron dados a conocer por Martínez en el periódico Listín Diario del 17 de mayo de 2011.

Durante las sesiones se señalaron como barreras para la inclusión educativa: La existencia de una sociedad simbólicamente incluyente y socialmente excluyente; insuficiente inversión en la formación docente; limitaciones de tiempo y de condiciones para el desarrollo de los currículo de formación docente; bajos niveles de competencia del profesorado; inadecuación de los currículos vigentes de cara a la inclusión educativa; existencia de prácticas pedagógicas excluyentes y barreras arquitectónicas, entre otros aspectos.

Una de las causas por la que las escuelas no pueden accionar adecuadamente con este segmento de la población estudiantil, tiene que ver con la falta de recursos económicos con que cuenta el Sistema Educativo Dominicano. El presupuesto para educación fue uno de los más bajos del mundo.

Desde el 2012 se hacen cambios en la forma de tratar estos temas y la primera dama de la República, sicóloga de profesión, tomó la iniciativa de crear centros especializados a nivel nacional de los cuales ya se inauguraron algunos. Es la primera vez que las personas de bajos recursos van a acceder a centros donde con necesidades especiales y que no pueden ser integrados a las aulas comunes puedan beneficiarse de una educación adecuada a sus necesidades especiales.

Desde el Ministerio se informa que se entrenan personas para el manejo de esos niños, con lo cual algo de improvisación existe puesto que una especialidad no se hace en corto tiempo y se requiere de años de preparación. Pero, de momento es con lo que cuenta el país y la otra alternativa viable es contratar personal experto de países, y realizar acuerdos bilaterales.

1.5. Finalmente se obtiene el 4% del PIB para educación

Más de 200 organizaciones de la sociedad civil que se unieron por una educación digna, de calidad, pública, gratuita para todos, encontraron respuesta a su reclamo. Esto ocurrió cuando el gobierno de Danilo Medina decidió respetar la asignación presupuestaria prevista para el Ministerio de Educación en la Ley 66-97.

En el año 2013 se aprueba por primera vez en la historia un presupuesto. Tal como lo establece la Ley de Educación que obliga a un 4 por ciento del producto interno bruto (PIB), lo que representa el 100% más de lo que se recibía en años anteriores. Sin embargo, esa cantidad de recursos no puede de momento utilizarse adecuadamente porque no existen las condiciones para hacerlo y el proceso será largo.

Luego de una lucha titánica de muchos años llega el año 2012 en el cual se elige un nuevo gobernante del mismo partido político y este finalmente incluye en el presupuesto del Ministerio de Educación el 4% del producto interno bruto (PIB) para ser ejecutado en el año 2013. La mayor parte de esos recursos económicos van a ser utilizados en la construcción de escuelas y rehabilitación de otra gran cantidad a nivel nacional. Esto permitirá la matriculación de los alumnos que están fuera de las aulas, además desarrollar un modelo educativo de tanda extendida que va a permitir una mayor cantidad de horas de docencia.

El nuevo mandatario honra así con el Compromiso Político y Social por la Educación, firmado en septiembre de 2011 por todos los aspirantes a la Presidencia de la República. El presupuesto para la educación preuniversitaria pasará de RD\$58,590 millones, otorgados en el 2013 a la suma de RD\$99,628 en 2013, para un aumento de más de RD\$41 mil millones.

Durante el año 2013 el Ministerio de Educación (MINERD) pone en marcha otras importantes ejecutorias, entre ellas el inicio de la capacitación de los profesores y directores de escuelas, el inicio de cambios curriculares adaptados a los tiempos y a la realidad sociocultural del país, sin olvidar los cambios tecnológicos actuales aplicados a la educación. Se inicia la modalidad de jornada extendida y el aumento de 20% al salario de los maestros activos y se llevaron hasta RD\$15,000 las pensiones de los docentes jubilados, estas y otras muchas más son parte de las ejecutorias que predominaron en el año 2013 en el sistema educativo dominicano.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Sin embargo, señala el periódico El Día en su editorial *Educación, por un Cambio en el Acceso y Permanencia en los Centros Educativos Regulares*. De fecha 19 de marzo de 2013 "Los dominicanos hasta ahora no han visto resultados tangibles del sustancial aumento del presupuesto para la educación preuniversitaria porque las mejoras en esta área no se obtienen en lo inmediato" (p.2).

El mismo editorial considera que se hace indispensable que estos cambios deben venir acompañados de un cambio de culturas entre los actores fundamentales del sistema educativo. El dinero invertido caerá en saco roto si se mantienen los mismos esquemas centralizados del Ministerio de Educación, con comunidades educativas apáticas, con profesores sin competencia o con un gremio magisterial que está atrapado en los métodos de exigencias reivindicativas que ni en el pasado eran adecuados y no son capaces de hacer propuestas educativas transformadoras que den al traste con el actual sistema caduco.

El IV Congreso Internacional del IDEICE, concluyó con un llamado a optimizar los recursos del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) para la educación. Estos fondos se invertirían en el fortalecimiento de la investigación e innovación en el proceso de aprendizaje de los alumnos y capacitación de los profesores.

Finalmente en abril de 2014 se firmó un nuevo *Pacto Nacional por la Educación* entre todos los sectores del país para darle sostenibilidad a las políticas públicas educativas y relanzar la educación dominicana hacia niveles de calidad. En este pacto que debe ser monitoreado por las instancias que participaron en su aprobación incluye la modalidad de tanda extendida, algo que fue una promesa del hoy presidente de la República Dominicana, Lic. Danilo Medina.

1.6. Nueva modalidad educativa: Tanda educativa con horario extendido

El programa de jornada extendida, que implica que el alumno estará en la escuela en un horario extendido hasta las cuatro de la tarde, es un proyecto del gobierno actual que dando uso a los nuevos recursos presupuestarios espera mantener en las escuelas durante la mayor parte del día a los niños y jóvenes en edad escolar, ofreciéndoles tres comidas, deportes y actividades extracurriculares. El objetivo final es que todas las escuelas entren a formar parte de esta modalidad donde se podrá aplicar un currículo más completo.

Se aplicará el programa de jornada extendida a 300 nuevos centros educativos de todo el país, a partir del año escolar 2013-2014. Con ello se beneficiará a 199,997 estudiantes en 5,454 aulas, que se adicionarán a 97 centros donde ya se aplica el modelo, para conformar un total de casi 400.

Con la jornada extendida se reivindica la posibilidad de que la escuela pueda contar con una oferta curricular, que además de las asignaturas básicas, incluya educación cívica, educación sexual, talleres de música, pintura, teatro, danzas... Además, gimnasia y todas las disciplinas de la Educación Física.

Los docentes dispondrán de tiempo pagado para planificar su trabajo educativo, socializar, reflexionar colectivamente e innovar sus prácticas pedagógicas, atender necesidades de aprendizaje individual de los alumnos y alumnas que lo requieran, compartir con madres y padres la situación de aprendizaje de sus hijos e hijas, entre otras. El Ministerio de Educación se propone a partir del 2014 y en forma progresiva ofrecer protección y atención integral de calidad a 320,000 niños de 0 a 5 años de edad, para lo cual inició la construcción de docenas de estancias infantiles y albergues.

Todos los cambios en el sistema educativo que se están iniciando a partir de la aprobación del presupuesto del 4% del PIB benefician a las clases más desposeídas. Esto tiene como finalidad abrir el abanico de posibilidades de futuro jóvenes que por la mala calidad educativa que recibieron sus padres y ellos mismos se quedan encerrados en una realidad indignante para un siglo XXI que se precia de ser el de mayores avances tecnológicos.

1.7. Entorno sociocultural de los maestros y alumnos de las escuelas públicas dominicanas

Los maestros que imparten la docencia y los niños que asisten a las escuelas públicas dominicanas en su mayoría pertenecen a niveles socioculturales de pocos recursos económicos y donde los padres no le dan prioridad a la educación, en parte se debe a que ellos mismos son producto de esa escuela que poco les aportó a cambiar su calidad de vida. Además un gran porcentaje de estos niños vive en hogares monoparentales donde la madre o el padre permanecen ausentes durante el día.

La situación en que viven abuelos, padres e hijos se convierte por tanto en un círculo vicioso y estas familias, salvo circunstancias especiales se mantendrán en la pobreza por generaciones. Esta situación no variará a menos que se realicen grandes cambios estructurales en el sistema educativo que transformen en el tiempo, proceso que podría durar décadas, lo que hasta el momento es la escuela *pobre para alumnos pobres*.

Los docentes de dichas escuelas pertenecen a los mismos extractos socioculturales y carecen, en su mayoría, de las condiciones de vida necesarias en sus hogares que les permita asistir al aula y transmitir un conocimiento, que en muchos casos está limitado a lo que viene impreso en los textos de los que disponen en el aula. Es un hecho que en el país pocos maestros tienen de Internet en sus hogares, por lo que ya están carentes de los conocimientos actualizados que se necesitan para poder educar un niño que va a la vanguardia en tecnología y en la búsqueda de información a través de la misma.

Todos los cambios curriculares que se pretenden implementar en el sistema educativo, deben tomar en cuenta que en la República Dominicana gran parte de la población vive por debajo del límite de la pobreza y por tanto soportan las consecuencias de la exclusión social, estas circunstancias inciden directamente en la apropiación de los bienes educativos. Afirman Vega y Miranda (2003) que la mala calidad y la poca cantidad de conocimientos que se adquieren en la mayoría de las escuelas públicas y alienta nuevas formas de exclusión.

Desde el punto de vista de estos autores las escuelas que funcionan en contextos pobres dedican una gran cantidad de tiempo a actividades recreativas y asistenciales, planes curriculares que se pretenden implementar en el sistema educativo, deben tomar en cuenta que en la República Dominicana gran parte de la población vive por debajo del límite de la pobreza y por tanto soportan las consecuencias de la exclusión social, estas circunstancias inciden directamente en la apropiación de los bienes educativos. Según Vega y Miranda (2003), que la mala calidad y la poca cantidad de conocimientos que se adquieren en la mayoría de las escuelas públicas condicionan y alienta nuevas formas de exclusión.

Desde el punto de vista de estos autores las escuelas que funcionan en contextos pobres dedican una gran cantidad de tiempo restándole tiempo a las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, observando la distribución temporal de varias jornadas de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

clase en una escuela de este tipo suele notarse un mayor tiempo real asignado a recreos, a la repartición del desayuno escolar, demoras importantes en la entrada a clase, actividades asistenciales realizadas durante el tiempo de clases y otras no relacionadas directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje del currículo establecido por el Ministerio de Educación.

El contexto social impone límites a la posibilidad de incidir en el proceso escolar, por lo que los docentes que trabajan en contextos de pobreza deben buscar un equilibrio entre el conocimiento que puedan transmitir y estos niños, y eso influye en la organización de las tareas de enseñanza. Sin embargo y siguiendo a Rockwell (1995) se puede decir que en las escuelas a las que asisten niños de niveles sociales medios y de clases altas, la fuerte presión de los padres y las necesidades vitales satisfechas parecen otorgar la posibilidad de un mayor tiempo y centramiento en actividades académicas además de que casi el 100% de esos alumnos asisten a centros educativos privados

En América Latina y la República Dominicana diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas posibilitan acumular cierto conocimiento y perfilar realidades educativas particulares. Rockwell (1995) considera las temáticas abordadas en América Latina de acuerdo a sus temas principales: "La reproducción social y cultural prestó atención al currículum oculto y a la socialización implícita de la escuela. Las prácticas que condujeron a la exclusión masiva de los grupos populares de la escuela mostraron la desposesión cultural".

En relación con el fracaso escolar los estudios e investigaciones privilegiaron la influencia de los factores internos de la dinámica escolar en el fracaso, por sobre los factores externos, como los estratos socioeconómicos y las diferencias socioculturales, como indica el estudio *Las Concepciones Docentes Sobre la Lectoescritura y los Factores de Éxito y Fracaso Escolar*, que fue publicado en el 2013 por el IDEICE. En dicho estudio, que se encuentra íntegro en Internet, se analizaron las prácticas pedagógicas constitutivas de la cultura escolar. Los resultados de la investigación acerca de los conocimientos en lectoescritura indican que la calidad del trabajo pedagógico guarda estrecha relación con los resultados obtenidos por los alumnos.

Es cierto que la poca preparación de muchos de los directores de las escuelas públicas incide directamente en la calidad de la escuela y su control sobre los currículos que imparten en las aulas, que no son los que aparecen pegados en las paredes o en

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

manuales de planificación, se ve afectada por tanto la calidad y cantidad de los conocimientos que deben ser impartidos a los alumnos.

El niño de contextos socioculturales pobres se ve como desinteresado e incapaz de incorporar esas entidades, muchas de las cuales les son ajenas, en consecuencia la interacción con el conocimiento no es la actividad central que les interesa a ellos y por tanto la escuela no logra en la mayoría de los casos la integración que necesita para un aprendizaje efectivo. Las razones, como se vio anteriormente, son diversas, entre ellas la falta de una adecuada alimentación y el poco descanso en las noches debido a que la mayoría de los alumnos comparte cama con otros miembros de la familia. Las características de este alumno distan mucho del alumno procedente de otras clases sociales que tienen la oportunidad de recibir una educación de calidad y que proceden de hogares que le proporcionan los recursos para obtener mejores resultados en las aulas.

Se habla mucho de respeto a la diversidad, pero a la hora de encontrar explicaciones, se pone énfasis en la existencia de diferencias culturales entre los niños de distintos sectores sociales, asignándoles a las mismas una serie de atributos naturalizados, casi inmodificables (Vega y Miranda, 2003).

Por otra parte, se acentúa, sobre todo en las escuelas públicas que atienden población desfavorecida, una tendencia a la retención del alumno en el sistema. Esta retención, sin duda loable, suele darse a costa del conocimiento académico. Los niños permanecen en las escuelas realizando un sinnúmero de actividades, como se ha indicado anteriormente, pero su manejo de los conocimientos es cada vez menor. Señalan Vega y Miranda (2003) que la política educativa parece definir como prioritario la permanencia en el sistema y no la permanencia y los saberes que el sistema permite.

Cierto es que en el Sistema Educativo Dominicano se logró que los alumnos permanezcan por más tiempo y que el porcentaje de la población estudiantil aumentó significativamente en los últimos años, no así la calidad de la enseñanza ni el aprendizaje por parte de los alumnos. Con el sustento teórico, de enseñar lo que “les sirva para la vida”, en las escuelas públicas se aprenden muchas cosas que se pueden aprender afuera, pero no se aprende a construir conocimiento, que es la actividad específica de esas instituciones.

Vega y Miranda (2003) dicen que todo el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información en la escuela es a la vez, un proceso de inculcación (para que los escolares interioricen e interpreten la realidad previamente determinada), selección (la escuela no imparte la cultura en general sino una cultura) y omisión (excluye lo que considera que no es digno de ser enseñado). Es indudable que los alumnos desarrollan diferente calidad de conocimientos y experiencias según su origen social (socialización primaria).

Al respecto expresa Fernández Enguita (1999) que “tratar de compensar las diferencias de origen social en la vida académica supone, desestabilizar las teorías, las creencias y los instrumentos cognitivos elaborados en la discriminadora y siempre limitada vida cotidiana” lo que según él estima, permite que el individuo se ponga en contacto de manera relevante con otras representaciones subjetivas más elaboradas que puedan ofrecérsele como herramientas más poderosas de análisis e intervención. Reproducir en la escuela el conocimiento cotidiano en cuanto a contenidos, a instrumentos y capacidades de análisis e intervención, o dejar que permanezca yuxtapuesto significa realmente reproducir la desigualdad, ya legitimada por el carácter sancionador de la institución escolar.

Dada la situación en que se encuentra la escuela pública dominicana, por sí sola no puede transformarse, ya que los docentes no están preparados para ello, los cuales, como sus estudiantes también proceden en casi en su totalidad de entornos socioculturales deprimidos y carecen de las herramientas culturales, científicas y técnicas necesarias para descubrir en sus alumnos los intereses y habilidades que cada uno tiene, debido además a su situación permanente de estrés, que les produce enfermedades de todo tipo. Por lo que se necesita contar además de una decisión política, con todos los sectores civiles de la sociedad y con el apoyo de países amigos que traigan sus conocimientos al país, de manera que se pueda mejorar la calidad educativa.

Ante una situación precaria en todos los sentidos y como se puede observar las causas son múltiples, es difícil exigirles a los docentes la creatividad necesaria para desarrollar su labor en forma adecuada, debido a que carecen de los conocimientos, recursos y en muchos casos disposición, estas circunstancias que han sido puestas en evidencia en las observaciones realizadas han orientado este trabajo hacia el desarrollo de una herramienta que simplifique el proceso de enseñanza de la lectoescritura y guíe al docente en el mismo y que facilite al alumno el aprendizaje de la misma.

Por tal razón el capítulo siguiente trata acerca de la lectura y la escritura, su importancia y las distintas maneras de enseñarla. Dado que esta investigación consiste en el diseño de un método de lectoescritura que pueda ser útil a los docentes, como se ha señalado y adaptable a los alumnos de escuelas públicas que proceden de hogares donde no se prioriza la educación y que suelen ingresar por primera vez a las escuelas a los cinco, seis, siete, ocho y hasta nueve años de edad.

Actualmente entre las carencias específicas de estos alumnos de escuelas públicas se encuentran el bajo nivel que alcanzan en lectoescritura en los grados de la educación básica, a lo que se añade la poca preparación de los docentes para impartir, las asignaturas, de lectura y escritura algo que impide fomentar la comprensión lectora.

1.8. Consecuencia de la ordenanza 1'96 en los primeros niveles de básica

La repitencia y el abandono podrían ser una de las consecuencias de un currículo posiblemente inadecuado, así como la ordenanza 1'96 del Ministerio de Educación. Esta última establece la no repitencia en primero y segundo de básica o primaria. Esta ordenanza no toma en cuenta las consecuencias que negativas que tendrá en un alumno llegar a niveles de tercero y cuarto de la educación básica sin alcanzar las habilidades lectoras y de escritura que se requieren en los mismos.

Según Patiño (2011), quien en su tesis titulada: *Abandono y repetición en 3er. Grado de Básica: Agentes de Riesgo y Opciones de Políticas Públicas* y los resultados extraídos de la misma podrían ser a consecuencia de esa ordenanza, ya que se evidencia un aumento significativo de repitencia en dicho grado. Con lo cual se puede extrapolar que existe alguna debilidad en los niveles previos de primero y segundo de la educación primaria.

Sin embargo, de acuerdo a la Secretaría de Estado de Educación (2007), la no repitencia en los primeros grados es una medida acertada y pertinente para lograr la equidad educativa. Dicha medida empezó a ser aplicada a nivel nacional a partir de la misma.

Según la Ordenanza 1'96 la promoción de los estudiantes de 1er. y 2do. Del Nivel Básico "no estará condicionada por los resultados de las pruebas y las calificaciones obtenidas. No se contempla la repitencia en estos grados", donde se

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

regula un nuevo sistema de evaluación y promoción acorde con la transformación curricular propuesta en el currículo puesto en vigencia en el año escolar 1996-1997. Esta ordenanza fue revisada posteriormente y se publicó una segunda edición en la que fueron modificados los artículos 51, 68, 69 y 70 mediante la Ordenanza 1'98 del Consejo Nacional de Educación (Secretaría de Estado de Educación, 2007, p. 20).

Se debe indicar que la Ordenanza No. 1'98, la cual modifica los artículos Nos.51, 68, 69 y 70 de la Ordenanza No. 1 '96 sobre el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica; Media, Especial y de Adultos, en lo que se refiere a los primeros grados solo modifica lo siguiente: En el artículo 1 se modifica el artículo 51 para adicionar un segundo párrafo, que en lo adelante se leen así: Art. 5.1. Repetirá el grado el/la alumno/a que al finalizar el año escolar acumulara más del 20% de inasistencia a clases sin causas justificadas (Educando, s.f.).

Este instrumento legal está formulado desde una perspectiva coherente con el Enfoque constructivista del currículo ya que, en principio, se debían crear mecanismos no solo para evaluar los procesos y el desempeño académico de los estudiantes a través de las calificaciones, sino también para la evaluación de la gestión escolar, las prácticas docentes y la evaluación del propio currículo que incluye la educación inicial, básica, media, técnico profesional especial y de adultos (Secretaría de Estado de Educación, 2007).

Sin embargo, pese a esta ordenanza, los criterios de algunos docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de los primeros grados, no descansan en criterios y desempeños esperados a través de evaluaciones de competencias comunicativas y de acuerdo con el currículo. Estos reposan en los contenidos de lecciones alcanzadas por el estudiante en libros de texto.

En el estudio de casos realizado por De Lima (2003), el criterio de una maestra para considerar si un alumno o alumna de 2do. Grado de la Educación Básica “está apto” para pasar a 3ro., se resumen a si llegó a la lección de la sílaba **ya** de un libro de lectura basado en el método silábico. En vez de considerar las competencias de comprensión lectora que establece el currículo y los procesos de aprendizaje que se consideran en la evaluación formativa, como lo establece la mencionada ordenanza.

Por otra parte, aunque se establece la promoción automática de primer grado al segundo y de este último al tercer grado, no todos los centros cumplen con esta

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

normativa, pues estudiantes de los primeros dos grados son frecuentemente reprobados. Sin embargo, muchos actores atribuyen erróneamente que el fracaso escolar en tercer grados debe a esta política de no repitencia establecida en la Ordenanza 1'96 actualmente en vigencia.

Aunque no se controló la variable repitencia-no repitencia, los resultados de los países del estudio de la UNESCO, hay indicios de que parece no incidir en los resultados (Valdez et.al. 2008). Opina De Lima (2003) que para que la no-repitencia sea efectiva como estrategia pedagógica, es preciso atender el dominio que posee el maestro de lo que enseña, las condiciones culturales y familiares del alumno, los criterios de evaluación tomados en cuenta para el tercer grado, la carga de contenidos en el currículo, entre otros.

Referente a dicho tema, Ferreiro (1987) propone que el fracaso escolar es un fracaso de la escuela en lograr que los niños y niñas aprendan a leer y escribir en los primeros grados. En consecuencia, uno de los elementos más importantes no el único, que contribuye con este fracaso de la escuela debe buscarse en la práctica pedagógica.

Por otra parte, Gimeno (1984), denuncia la ambigüedad del término “fracaso escolar” cuando se sitúa el fracaso escolar como un fracaso de la escuela básica. Gimeno establece una diferencia importante entre los factores determinantes externos (familia, financiamiento, diferencias socioeconómicas, grupos discriminados, disparidad lingüística, ambiente familiar y sociocultural, factores personales: inteligencia y aptitudes, insuficiencia personales y los factores determinantes internos: sistema educativo, nivel de calificación de los maestros, los programas, calendarios y horarios.

En el documento *Fundamentos Teórico Metodológicos del Currículo del nivel básico*, de la Secretaría de Educación (s.f.), se definen las posibilidades y límites que facilitan o dificultan la aplicación del mismo con efectividad. El documento hace referencia a situaciones que bien se pueden categorizar como limitantes:

La práctica docente requiere procesos de investigación en las áreas del conocimiento, la falta de la misma es un grave obstáculo. Se requiere por otra parte la sistematización del trabajo cotidiano del proceso realizado, por lo que exige identificar las dificultades y los problemas, así como los descubrimientos y hallazgos. Otro factor importante es la utilización de recursos pedagógicos, privilegiando los materiales concretos, visuales y auditivos, igualmente el uso de estrategias procedimentales variadas y creativas que propicien la reflexión y la búsqueda de soluciones (p.49).

Por otra parte, el mismo documento establece como un primer límite la formación de los maestros e indica que estos carecen de los instrumentos pedagógicos requeridos para trabajar dentro de una perspectiva integradora, tanto a nivel de las áreas como de los grados, por lo que la ejecución de este currículo demanda una profunda capacitación docente y señala:

Otra dificultad es el tiempo de dedicación del maestro en nuestro país; que en la mayoría de los casos no dispone en su horario de tiempo remunerado para programar, planificar, estudiar, pensar en su práctica, sino que se debate en el pluriempleo. Un tercer límite lo constituyen los libros de textos, los cuales trabajan los contenidos de forma fragmentada, con escasa estructuración de áreas, lo que ocasiona que difícilmente el estudiante pueda incorporar un saber organizado a partir de ellos. Ante la serie de dificultades señaladas es difícil que el siguiente programa establecido por el Ministerio de Educación se pueda cumplir (p.49).

En la propuesta curricular vigente, se hacen planteamientos en un marco teórico que en la mayoría de los casos son imposibles de cumplir en el aula debido al grado de dificultad que presenta para un docente que recibe unos alumnos que no tienen los conocimientos previos requeridos para el aprendizaje correspondiente.

Todos los propósitos del currículo para los niveles de primero de básica, segundo y tercero del Sistema Educativo Dominicano, quedan relegados ante una realidad que se impone. Las escuelas públicas de la República Dominicana carecen de los recursos didácticos y docentes para implementarlo adecuadamente. Entre las carencias está la de un método de lectoescritura que permita a los maestros guiarse en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura en los primeros niveles de la educación básica.

Dada la premisa de que en la actualidad no se dispone en las escuelas públicas dominicanas con un recurso didáctico sistematizado que facilite la ejecución diaria de la tarea de enseñar la lectura y la escritura. A esto se agrega el hecho de contar con aulas sobre pobladas y con gran cantidad de alumnos indisciplinados, que en muchos casos solo tienen en su poder un simple cuaderno lo que no motiva al estudio. En vista de esta realidad se inició un proceso de desarrollo de un material de apoyo que pudiera facilitar al docente su labor y donde el alumno pudiera avanzar en forma independiente mediante la práctica y la repetición. De esta forma no se espera a que el estudiante tenga que escribir la clase del día en un cuaderno, algo que por demás podía suceder cada dos o

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

tres días y durante este tiempo el alumno contaba musarañas o molestaba al compañero.

Estos estudiantes, provenientes de entornos social y económicamente desfavorecidos, se encuentran en las aulas con maestros que carecen, en muchos casos, de la preparación que se requiere para enseñar efectivamente a alumnos que ingresan a la escuela en diferentes condiciones. Tales como, ingreso a la escuela en forma tardía y con edades avanzadas, con distintas necesidades educativas, con poca disciplina y muchos de ellos con rasgos conductuales violentos propios del entorno en el que les toca vivir.

Maestros que muestran poca creatividad en el desarrollo de la clase, mucha apatía y desinterés en algo que en la enseñanza de la lectoescritura resulta imprescindible lograr: una buena caligrafía. Estos requieren, por necesidad, de un apoyo logístico que les facilite la labor, ya que la lectura puede resultar más fácil de enseñar debido a que con la pizarra se puede trabajar para la totalidad del grupo, aun sin saber quiénes están aprendiendo o no. Sin embargo, para el aprendizaje de la escritura solo existe una forma posible de lograrlo: mediante la repetición y la práctica de la caligrafía.

1.9. El currículo establece el Método Global para alfabetizar en la República Dominicana

El Método Global tiene muchas ventajas si el docente cuenta con los recursos señalados, pero también tiene sus debilidades. Por ejemplo, en un aula numerosa con alumnos muy diversos no le permite al docente conocer el nivel de aprendizaje adquirido por cada uno de ellos en un momento determinado. Dificulta el seguimiento individualizado debido a que carece de una herramienta sistematizada.

Los docentes de escuelas públicas dominicanas deben planificar sus clases de lectoescritura basándose en las guías didácticas que les suministra el Ministerio de Educación. Este material les es entregado en los talleres de lectoescritura que le son impartidos como clases de actualización periódicas. En los párrafos introductorios de cada una de las referidas guías didácticas, se pueden leer las indicaciones disponiendo que los materiales se deban aprovechar objetos de la comunidad. Están pensados para escuelas que tengan dificultades para obtener papel, libros y otros objetos fundamentales para la lectoescritura. El ministerio asume la creatividad de los docentes, para conseguir dichos materiales, algo que no siempre sucede.

Las guías entregadas a cada docente en los talleres integrados de lectoescritura constituyen, por tanto, el material con el cual ellos deben enfrentar el año escolar. Forman parte de lo que el Ministerio de Educación llama: *Programa Nacional de Lectura, escritura y Matemáticas*, para apoyar la práctica educativa de los maestros en los primeros grados, de tal forma se logre el segundo Objetivo del Milenio para la República Dominicana y asegurar que para el año 2015 toda la población de 15 años complete una educación básica de calidad de 9 años.

De Lima Jiménez, Rodríguez González, y Camilo Amarante bajo cuyas firmas aparecen publicadas las *Guías de lectura y escritura* para primero de básica, y segundo (2006) así como los textos denominados *Talleres integrados de lectoescritura para los mismos grados* (2009), no contemplan el material didáctico que acompañe a los alumnos durante el proceso, dejando como señalamos, la responsabilidad de crearlos a los docentes, así como de buscar los recursos necesarios para dichas actividades educativas.

El programa está auspiciado por La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) e incluye: (1) Las guías de lectura, escritura y matemáticas para educadores de primero al tercer grado de la educación básica, (2) un programa de formación continua para educadores que será desarrollado en reuniones mensuales de grupos pedagógicos, (3) un plan de acompañamiento y seguimiento y (4) un programa de evaluación del impacto de dicho programa. Lo anterior pretende apoyar la práctica educativa, pero no incluye material impreso preparado para uso de los alumnos, que como se indica antes, queda en manos de la creatividad del docente y de sus mayores o menores posibilidades de encontrarlo en la escuela o en la comunidad, algo que no suele acontecer, salvo algunas pequeñas contribuciones periódicas provenientes de donaciones.

Las clases de lectoescritura, siguiendo el Método Global, en las escuelas dominicanas consisten en escribir en la pizarra palabras o frases con contenidos temáticos y también textos cortos con alguna información histórica relacionada con el día en cuestión. Por lo demás, es poner a copiar a sus alumnos lo escrito en la pizarra con letra cursiva ilegible y un vocabulario en gran parte desconocido para quienes aún no iniciaron su alfabetización. En algunos casos, los docentes les realizan preguntas sobre lo escrito en la pizarra, algo que los alumnos no han podido leer porque en esos niveles todavía no han superado la etapa del inicio de la lectoescritura, por lo que la

clases transcurre con unos alumnos copiando en el cuaderno párrafos para ellos sin sentido.

En la actualidad los textos de lengua española de los que se dispone en las escuelas públicas, suministrados para su distribución gratuita a los alumnos de los niveles de primero, segundo y tercero de básica entran en competencia con las guías de planificación de las clases con las que los docentes imparten la lectoescritura. Se corresponden a dos materiales que entran en contradicción, debido a que esos textos de lengua española requieren de un alumno ya alfabetizado, algo que no sucede en los niveles referidos.

Es importante indicar que material didáctico que llega a las aulas de preprimario de las escuelas públicas es adecuado al alumnado, a excepción de la parte que incluye una caligrafía la cual no es adecuada para niños pequeños. Según se les indica a los docentes, en ese nivel no se alfabetiza, por lo cual estos no hacen énfasis en ello, dejando toda la carga al próximo nivel educativo que es el primero de básica.

La situación anterior no se presenta en los colegios privados donde en estas instituciones se inicia la alfabetización desde los niveles de educación inicial. Apunta Montessori (1998) en relación a la capacidad de alfabetizarse de los niños que “se estaban desperdiciando los años más preciosos de la vida y obstaculizando el desarrollo por culpa de la idea falaz de que solo es posible la educación (referente a la lectura y escritura) a partir de los seis años”(p. 12).

Cabe destacar que en los últimos tres años se normalizó la entrada de niños en las edades de 5 y 6 años a las escuelas públicas dominicanas. Siendo así, disminuyó en un alto porcentaje el ingreso tardío a las aulas, en especial de niños que rondaban los 8 y 9 años de edad, a los cuales se les hacía más difícil el aprendizaje e iban quedando rezagados. Esto también sucede con los alumnos con NEE que carecen del apoyo necesario dentro de las instituciones educativas públicas. Ambos grupos suelen quedar rezagados desde los primeros años de escolaridad, donde se deberían crear las bases de los próximos niveles educativos que tendrán contenidos más complejos que van a requerir un nivel de lectura capaz de interpretar y conceptualizar.

De acuerdo a Salvador (2005), las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen múltiples orígenes. Puede provenir del propio niño, tales como disfunciones

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

cognitivas o afectivas, o del contexto en el que se produce el aprendizaje, donde se incluyen las exigencias sociales, los currículos escolares, cuyos métodos de enseñanza pueden ser responsables de las deficiencias del lenguaje; el clima familiar, el nivel sociocultural. Las teorías de la deprivación sociocultural explican el déficit lingüístico como resultado de las deficiencias en la interacción social.

1.9.1. La práctica de caligrafía en las escuelas públicas

La importancia de la práctica de la caligrafía es imprescindible para el aprendizaje de la escritura y existen muchas editoras que publican con distintos grados de dificultad para cada uno de los niveles académicos, tanto en letra cursiva como en letra *script* o de molde. Sin embargo, su uso no está incluido en el currículo actual en ningún nivel del sistema educativo dominicano. Por tal razón, en ninguna escuela pública se utiliza, a excepción de alguna que lo hace sin autorización.

Para que un alumno aprenda a escribir correctamente se requiere un recurso con letra legible y adecuada, por lo cual aprender a escribir copiando la letra de un docente puede constituir una dificultad para el aprendizaje de la lectura y escritura de un niño. De la importancia de una letra adecuada dan cuenta Martin y Stribley (1994) cuando indican que “la lectura se dificulta si hay demasiado espacio o muy poco. El diseño de un texto debe favorecer el énfasis horizontal necesario para nuestro sistema de lectura y escritura... Las conexiones verticales entre palabras o líneas interfieren con la legibilidad. Los ojos deben pasar con suavidad de una línea a la siguiente” (p. 39).

Romero et al. (2008) Menciona que en América Latina, el país que logró desarrollar la caligrafía, integrándola en los currículos de formación en Artes y el diseño Figura, es Argentina. Sin embargo, en Colombia la caligrafía desaparece de los currículos hacia los años 30, para dar paso a lo que se denominó en términos generales las asignaturas de lenguaje y escritura, y ésta se relega a una asignatura marginal, o al trabajo anónimo de copistas. En países desarrollados la caligrafía sigue siendo parte del currículo.

Se constató que los alumnos de las escuelas públicas visitadas durante el proceso de observación carecían de caligrafía, a excepción de una escuela pública dirigida por religiosas, única en la que se impartía caligrafía y disponía de una profesora exclusiva para ello. Dicha institución era anteriormente un colegio privado, pero por pertenecer sus instalaciones al sector público fue convertida en escuela pública recientemente, manteniéndose la misma administración por parte de las religiosas con los mismos

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

métodos académicos usados durante años, por lo cual es entendible que presente características distintas. Es bueno señalar y se cita a la maestra que en la entrevista que le fue realizada dijo: *los técnicos e inspectores del Ministerio de educación no aprueban que se esté dando caligrafía como asignatura porque dicen entorpece con el horario disponible para el currículo oficial.*

Según Lerner (2003) los niños están listos para aprender con calidad a pesar de sus propias limitaciones. Estas deben, indiscutiblemente, ser tomadas en cuenta en el proceso de la enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la escuela todavía no está preparada. ¿Qué hacer? ¿Esperar a que esta se modifique y el sistema educativo prepare a los docentes, mientras nuevas cohortes de niños y niñas son expuestos a una alfabetización deficiente? Esto significaría que mientras tanto sucesivas generaciones que entran a la escuela, continuarán perdiendo la oportunidad en sus vidas para adquirir en palabras del autor su derecho a la ciudadanía.

El capítulo que hemos presentado, mostraron los resultados de la situación de crisis que está viviendo el Sistema Educativo Dominicano desde hacer décadas, donde apenas hace dos años que se dispone del presupuesto del 4% del PIB, establecido en la Ley de Educación. Durante el tiempo en que la escuela no ha podido cumplir su cometido, han abandonado las aulas miles de niños, hoy adultos sin posibilidades de salir de la pobreza en la que viven.

Como habíamos dicho en la introducción de este trabajo, hemos querido contribuir con un recurso que facilitara la enseñanza a leer y a escribir a esos niños. Para el diseño de un método de lectoescritura que pudiera ser adecuado a las circunstancias, debía ser capaz de facilitar la labor al docente y el aprendizaje a sus alumnos, poniendo a su disposición una herramienta de fácil manejo. Para lo cual en el siguiente capítulo se ha investigado acerca de la lectura y escritura, su proceso y etapas, así como los métodos de uso frecuente en las escuelas

CAPÍTULO II. LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PROCESOS Y ETAPAS

El objetivo de la educación, es crear personas capaces de hacer cosas nuevas,
Y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.
(Jean Piaget)

Con la finalidad de conocer acerca del tema que nos concierne, que es el diseño de un método de lectoescritura, tenemos que indagar en el tema, de manera que dicho método se adecue al entorno en el que va a utilizar y contenga los elementos requeridos para un mejor y fácil aprendizaje de la lectura y la escritura, de alumnos que llegan a las aulas en condiciones de desventaja cultural. Para investigar sobre el tema recurrimos a diferentes autores que han investigado sobre el mismo.

Los orígenes de la lectura y de la escritura se sitúan en torno al año 3300 a.C. cuando aparece en Mesopotamia un sistema de comunicación muy similar a la escritura, que se considera como un precedente de la misma, la semasiografía (del griego *semasia* “sentido”, y *graphe* “escritura”). Estaba basado en un sistema que utilizaba símbolos o formas gráficas, en el que no intervenía forma lingüística alguna. Así, los contables para representar las mercancías vendidas, utilizaban dibujos que representasen a éstas (cereales, animales, frutos...). Cada dibujo o pictograma, que era esquemático y contenía los elementos básicos para su identificación, expresaba una realidad concreta y tangible. Se trataba de un recurso representativo-descriptivo de la escritura (Gelb, 1987).

La lectura y la escritura son intrínsecas al ser humano, pero no siempre fue así. Se trata de una herramienta inventada por el hombre con una función clara desde sus orígenes, que sufrió una gran evolución hasta llegar al actual sistema alfabético. La monetización actual del sistema de lectoescritura pasó por todo un proceso de cambios generados por la necesidad del hombre de facilitar la comunicación mediante la escritura y de que esto ocurriese de forma cada vez más fidedigna (Selles, 2008).

Como señala Gel (1987), los pictogramas usados inicialmente derivaron en el uso de ideogramas, es decir, dibujos que representaban ideas. El dibujo de un pan, pasó de representar a este alimento a representar la idea de cosa buena o energía que se adquiere al comerlo. Este recurso es conocido como mnemónico-identificador. De esta

forma se estableció cierta correspondencia entre el símbolo y las palabras. Cada palabra tenía un símbolo, estableciendo así un código léxico.

El sistema basado en símbolos, tenía la ventaja de que, sin importar el dialecto o lengua que se hablara, el mensaje se hacía entender, siempre posterior a un entrenamiento de reconocimiento de ideogramas. Pero además de que se debían de reconocer miles de ideogramas, era difícil representar palabras abstractas y nombres propios. Indica Gel (1987) que este sistema se utilizó durante siglos hasta cerca del año 2700 a.C. y que a partir de ese tiempo empieza a monetizarse. Ahí surge la escritura que empieza a representar sonidos y surge la escritura jeroglífica

Se inician las primeras escrituras basadas en principios fonológicos aunque también eran ideográficas por lo cual eran mixtas. Las primeras escrituras fonográficas son las logo silábicas (la sumeria, la egipcia, o el chino). Estas escrituras son muy difíciles de aprender, ya que contienen miles de caracteres. Gelb (1987)

Indica Wolf (2008) que el siguiente paso que se produce en los sistemas de escritura es la transición hacia los sistemas puramente silábicos como el fenicio, el hebreo, el araceno o el chipriota. Actualmente, el caso que permanece vivo es la escritura japonesa, que es una adaptación de la escritura china a las características del idioma japonés. En todas estas, cada carácter (símbolo o dibujo) representa una sílaba, al igual que las escrituras logosilábicas que son de difícil aprendizaje y de las que solo se llega a conseguir un dominio parcial

De los sistemas silábicos se produce un salto importantísimo a un tipo de escritura basada en el alfabeto. Es muy posible que la primera escritura alfabética, que relacione el sistema silábico y el sistema alfabético, sea el sistema ugarítico, surgido en Ugarit (costa septentrional de Siria). Este posee muchos símbolos similares y/o idénticos a letras posteriores conocidas, lo que sugiere una correspondencia con la evolución de un alfabeto (Tusón, 1997).

De los silabarios surge el alfabeto, y dice este autor que cerca del año 400 a.C. la escritura continúa con el proceso de fonetización y se convierte en alfabética. En esta, los diferentes sonidos del habla, tanto consonánticos como vocálicos, son representados por una serie de signos (el alfabeto). El número de signos necesarios para escribir con este tipo de escritura son escasos y los sonidos del habla son limitados, aunque

dependerán de la lengua a la que representan. El alfabeto supuso uno de los avances sociales más importantes de la historia.

Según indica Robinson (1995), el primer alfabeto que se conoce es el griego. Los griegos adaptaron la escritura consonántica-silábica de los fenicios a su propia lengua. En este alfabeto se expresa cada sonido consonántico y vocálico con signos diferentes. Existen cientos de alfabetos, pero todos coinciden en la forma en que representan los sonidos de una lengua. La mayor diferencia entre unos y otros es normalmente la manera de representar las vocales. En este alfabeto se expresa cada sonido por signos distintos, tanto sonidos consonánticos como vocálicos. Este fue el más simple de todos los utilizados en aquel momento y sus principios se trasladaron a otros tipos de escritura como el alfabeto romano, diferenciándose prácticamente en la forma de los signos.

En algunas lenguas no existe una correspondencia entre el fonema y el grafema y se pierde parte de la fonetización, para lo cual aparecen las reglas ortográficas. Los idiomas inglés y francés constituyen ejemplos de las desviaciones entre fonema y grafema, lo que dificulta enormemente el aprendizaje de la lectura y otras como el español que sigue siendo bastante fiel al principio alfabético. La historia de la escritura podría dividirse en dos grandes fases: Un largo período de fonetización hasta la llegada de los sistemas alfabéticos y un corto período de desfonetización debido a las restricciones semánticas y dialectales, produciendo una pérdida de la misma. (Clemente, 2001).

2.1. Los grafemas y los fonemas

Los *grafemas* son las unidades básicas distintivas que componen la secuencia escrita o sea, las letras. El alfabeto contiene ahora 27 grafemas o letras ya que se han eliminado del mismo la *ch* y la *ll*, las cuales se excluyeron del alfabeto porque en realidad no son letras, sino diágrafos, esto es, conjunto de dos letras grafemas que representan un solo fonema. Esto no implica que desaparezcan del sistema gráfico del español, la novedad consiste en que simplemente dejaron de contarse como letras del alfabeto. Esa decisión se tomó en el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en 1994, y que viene aplicándose desde entonces en todas las obras académicas (Real Academia Española, 2001).

Indican Gimeno, Clemente y Pérez (1984) que los grafemas representan a los fonemas de la lengua como sonidos abstractos, y no a los fonos, ni alófonos,

considerados como producciones concretas, por lo que, corroborando lo dicho anteriormente, la escritura alfabética es una escritura fonológica. El lenguaje oral para el niño es un torrente sonoro que percibe como un todo continuo, la segmentación fonológica se convierte así en un objetivo central del proceso de aprendizaje de la lectura.

Según Liberman (1989), a diferencia del lenguaje oral, cuya adquisición se hace de forma natural y automática al disponer el ser humano de una estructura neurofisiológica que facilita este aprendizaje, sin necesitar un conocimiento del sistema la lectura, es preciso que el lector reconozca en la ortografía, las unidades lingüísticas del lenguaje oral. Necesita del conocimiento fonológico del que se hace referencia.

Fonema procede del griego y significa sonido de la voz. Es la unidad fonológica más pequeña en que puede dividirse un conjunto fónico, es decir cualquier palabra, y permite realizar distinciones semánticas, ya que en palabras como pala y tala, son los fonemas /p/ y /t/ los que hacen que se trate de dos palabras distintas. Los fonemas son limitados en cada lengua y a ese número limitado de fonemas corresponde un número *ilimitado* de sonidos.

La Academia de la Lengua Española define *fonema* como cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua puede oponerse a otras en contraste significativo; p.ej., las consonantes iniciales de *pozo* y *gozo*, *mata* y *bata*; las interiores de *cala* y *cara*; las finales de *par* y *paz*; las vocales de *tan* y *ten*, *sal* y *sol*, etc. Dentro de cada fonema caben distintos alófonos.

Como *alófono*, se conocen las variantes de un fonema, generalmente por efecto de la coarticulación, por ejemplo el fonema /s/ alveolar fricativo y sordo en la palabra /solo/, se convierte en dental fricativo y sordo en la palabra /astuto/. Y, por último *fono*, es la concreción fonética individual, que viene generalmente determinada por las competencias del hablante.

2.2. La Escritura Alfabética

Según Mosterín (1993), la escritura alfabética es un código de comunicación basado en el principio según el cual los grafemas o signos de la escritura representan a los fonemas de la lengua, tanto vocálicos como consonánticos. Está basada en la estructura segmentar del lenguaje, siendo necesario para aprender a leer entender en

primer lugar la relación que existe entre los símbolos escritos y su referente oral. Será necesario conocer los símbolos, pero también tener conciencia sobre lo que representan. Señala el autor, que se trata de una representación fonética de la lengua oral. Se habla de representación fonémica o fonológica, (habilidad de escuchar, identificar y manipular los fonemas) y no fonética, termino relacionado con el *fono* y parte de la lingüística que estudia los sonidos de las lenguas.

En el origen de la escritura cada letra o grafema representaría aproximadamente un sonido o fonema, Sin embargo, las lenguas habladas evolucionan y el lenguaje escrito permanece con cierta inmovilidad. Eso hace que en muchos casos la correspondencia grafema-fonema no sea biunívoca.

Así en español se pueden encontrar grafemas como “v” y “b” o “g” y “j” que representen un mismo fonema. O grafemas que no representen ningún sonido del habla, como es “h”; e incluso también se encuentran dígrafos, como el caso de “ch”, “ll”, “qu”, “gu”, que solo hacen referencia a un fonema.

Apunta Sellés (2008) que la escritura alfabética, además de fonética es también ortográfica, y la lengua española, a pesar de ser transparente en lectura, no lo es tanto en escritura debido a la restricción semántica y dialectal. Ejemplos de esta falta de correspondencia entre grafema-fonema son los idiomas inglés o francés, como se indicó anteriormente, por lo que se consideran lenguas opacas.

Señala Sellés (2008) que la información ortográfica ofrece representaciones visuales de las palabras y proporciona información muy relevante, que sobrepasa el principio fonémico, ayudando a adquirir el léxico visual que va a facilitar la lectura. La información ortográfica es muy útil en la identificación de palabras homófonas (vaca-baca; hasta-asta, uso-huso, entre otras). Una vez que el niño percibe la palabra impresa (proceso perceptivo), y se dirige a realizar el procesamiento léxico de la misma, se ponen en funcionamiento estos dos procesos de la lectura: el fonológico y léxico.

2.3. Procesos Implicados en la Lectura

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), leer es pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres; es entender o interpretar un texto.

Para Carrillo y Marín (1996), la lectura requiere del funcionamiento correcto de un buen número de funciones mentales. El sistema cognitivo se enfrenta a una compleja actividad al leer y comprender un texto escrito, y a otras actividades como: identificar las letras, transformarlas en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de esta, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, entre otras...

Según Clemente (2001), si un niño decodifica una palabra y además la comprende, explorando su contenido, se expone ante el valor simbólico del lenguaje, y se le hace captar que puede representar la realidad mediante símbolos que son independientes del lugar y momento en que ocurrieron. Para así conocer la funcionalidad de la lectura, se podría decir que la decodificación sería el primer paso, pero no sería garantía de éxito.

Si se desea que un niño aprenda de forma eficaz a leer, hay que asegurarse de que posee las capacidades para decodificar los signos Figuras. Pero también para dotarles de significado (Cabrera, 1985).

Por su parte Defior (1996), pone de relieve que la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas, por lo que la conciencia fonológica se define como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla. Y añade este autor, que esto abarca las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (conciencia lexical), las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica). En un sentido estricto, la conciencia fonológica se define como la manipulación de las unidades que componen las palabras. Esta manipulación implica tareas de análisis o de síntesis.

Desde el punto de vista de Snow, Burns y Griffin (1998), la adquisición de la lectura a edades tempranas permite a los niños entender y decodificar los mensajes contenidos en los distintos textos que va estudiar aunque sea un problema matemático. Cuando un niño tiene dificultades lectoras no puede, por tanto, escribir adecuadamente pues desconoce el contenido de las ideas expresadas en los libros que tiene ante sí.

Afirman estos autores que superar estas dificultades es difícil y supone para él niño un esfuerzo que no siempre es capaz de hacer por lo que termina abandonando los estudios secundarios, y por supuesto, nunca podrá considerar ingresar a un nivel superior. Esto genera baja autoestima, violencia y frustración. La lectura es esencial para el éxito laboral en la sociedad y la capacidad de leer de forma hábil es altamente valorada, siendo de gran importancia para el adelanto social y económico.

Montessori (1998a) coincide con Snow, Burns, y Griffin (1998) en que nunca es demasiado pronto para iniciar la educación, si se pretende forjar un ciudadano digno, capaz de vivir en democracia y libertad. La verdadera libertad comienza cuando comienza la vida, no en la adultez, concluye. El material didáctico diseñado por ella permite al alumno identificar las letras y facilita la formación de las sílabas y palabras.

Coll (1997) señala que la responsabilidad última en el proceso de construcción del conocimiento que subyace en el aprendizaje de los contenidos escolares corresponde a los alumnos. Los profesores, los compañeros, los libros, los materiales y otros recursos didácticos, pueden ayudarlos, pero en modo alguno pueden sustituirlos ni ahorrarles el compromiso de llevarla a término.

Indica Cuetos (2005) que el sistema de lectura está formado por cuatro grandes módulos más o menos independientes: perceptivo, léxico, semántico y sintáctico. Cada uno de estos se encarga de realizar una función específica con cierta autonomía. A continuación se exponen los cuatro procesos implicados en la lectura.

2.3.1 Proceso perceptivo

Uno de los procesos que se activa al leer es el proceso perceptivo. La lectura requiere del funcionamiento de los órganos de los sentidos que recogen la información, palabra impresa, y una vez retenida en la memoria realizar las operaciones destinadas a reconocer esa información como determinadas unidades lingüísticas o palabras. La extracción de información comienza desde el mismo momento en que se inicia la fijación de los ojos en el estímulo (Sellés, 2008).

De acuerdo con Borzone (1996), el aprendizaje perceptivo consiste en aprender a extraer la información relevante que especifica las características permanentes, los rasgos distintivos de un objeto, los aspectos invariantes de un evento. Lo que caracteriza

a este tipo de aprendizaje es un aumento en la especificidad de la discriminación del estímulo y la diferenciación de la información del mismo.

2.3.2. Proceso léxico

Este proceso consiste en identificar las unidades lingüísticas y en asociar cada unidad a un concepto. De esta manera se diferencian unas de otras y se conseguirá una representación de la palabra. Existen dos rutas o estrategias para acceder a la representación gráfica de la palabra y su significado: la ruta fonológica y la ruta visual. (Alegría, 1984; Coltheart, 1978).

Ruta visual. Esta se utiliza con las palabras conocidas que el sujeto ya ha leído alguna vez. Esta ruta requiere de un almacén de palabras en la memoria, más concretamente, un *léxico visual* asociado al *sistema semántico*. Se trata de una forma de acceso al léxico que permite decodificar de forma muy rápida, pero tiene el inconveniente de que requiere conocer previamente la palabra, no siendo útil para palabras que se leen por primera vez o que son infrecuentes.

Ruta fonológica. Cuando las palabras son desconocidas, se leen por primera vez o son pseudopalabras, no se puede utilizar la ruta visual puesto que no se adquirió todavía una representación visual de las mismas, entonces se hace necesario recurrir a esta ruta. La fonológica requiere de un almacén auditivo de palabras, *léxico auditivo*, donde están representadas las palabras de forma auditiva.

En primer lugar se identifican los grafemas que componen la palabra y se recuperan los sonidos que corresponden a esos grafemas, lo que se conoce como conversión grafema a fonema. Esta conversión suele realizarse en grupos de grafemas que se denominan sílabas. Una vez recuperada la pronunciación de cada sílaba es necesario producir la pronunciación de la palabra a través de una tarea de síntesis fonológica. La vía fonológica requiere más apoyo pedagógico y una enseñanza explícita, siendo difícil de adquirir de forma autónoma por el propio lector como fruto de la experiencia lectora.

La ruta visual y fonológica, tal como señala Alegría (1984), funciona de forma paralela y complementaria según la familiaridad de la palabra y del léxico visual del individuo (si posee o no una representación interna de la palabra). Diferentes estudios indican que cuando se lee se usan las dos vías de acceso al léxico interno o almacén de

palabras, la vía fonológica y la vía visual y que ambas actúan de forma conjunta y complementaria. En palabras nuevas predominará la utilización de la ruta fonológica, puesto que no se tiene representada en el léxico visual, y en palabras conocidas la ruta visual resolverá más rápidamente su significado, finalizando aquí los procesos cognitivos, si no es detectada ninguna inconsistencia (Coltheart, 1978).

Varios autores entre ellos Coltheart, sugieren que trabajar las dos rutas de acceso al léxico mental influye positivamente en el acceso a la lectoescritura coincidiendo con las investigaciones que defienden y utilizan el modelo de doble ruta, donde para llegar al acceso del reconocimiento de palabras, es conveniente trabajar los factores intervinientes en el desarrollo de ambas vías (el conocimiento fonológico y el desarrollo verbal), entre otros.

En el momento inicial de adquisición de la lectura, el desarrollo de una u otra ruta dependerá del procedimiento de enseñanza de la misma (sintético o analítico). Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas), para terminar en las palabras, mientras que los métodos analíticos comienzan por las palabras y terminan en las sílabas y letras.

Cain, Hogan y Lomax (2015), en los resultados de su estudio basado en la hipótesis acerca de las influencias del vocabulario en el reconocimiento de las palabras y su comprensión oral, determinaron los efectos indirectos del vocabulario en la comprensión de la lectura y el efecto directo del vocabulario en la misma. El estudio, que fue realizado para los grados de primero, segundo y tercero de básica aplicándole a los participantes pruebas de lectura de palabras, de textos, de comprensión auditiva, fluidez, y de vocabulario, confirma que la influencia de la habilidad de decodificación disminuyó con el aumento de grado escolar al igual que el efecto directo del vocabulario en la misma. En cambio, muestra que la influencia de la comprensión auditiva aumenta.

Tal como indican el referido estudio, los niños de los primeros grados pueden presentar dificultades en la discriminación de aquel vocabulario que no le es familiar con lo que relacionar la imagen conocida con la palabra le permite en los primeros niveles escolares acceder a un aprendizaje de la lectoescritura basado en la decodificación de la palabra, dejando para niveles iguales o superiores la discriminación auditiva

Foorman, Herrera, Petscher, Mitchell, y Truckenmiller (2015) realizaron un estudio que examinó la estructura de la lengua oral y la lectura y su relación con la comprensión lectora, de un grupo representativo de estudiantes de preprimario, primero de básica y segundo de básica y les administraron pruebas de conciencias fonológica, sintaxis, vocabulario, comprensión lectora y medidas de fluidez, se incluyó una medida de comprensión auditiva en el preprimario y prueba de comprensión lectora para los grados primero y segundo de básica.

Los resultados en preprimario fueron predictores de una comprensión auditiva que aún estaba por venir, sin embargo, en los grados primero y segundo de básica, la conciencia fonológica ya no era predictiva de la comprensión de lectura. Cuando se decodifica fluidez y lenguaje oral incluidos en el modelo, en estos grados, el lenguaje oral y la fluidez en la decodificación fueron significativos predictores de la comprensión lectora.

Los métodos sintéticos desarrollan la ruta fonológica (ya que lo que hacen es enseñar las reglas de conversión grafema-fonema) y los métodos analíticos favorecen la ruta visual. Generalmente, el uso de uno u otro método de enseñanza suele depender del grado de transparencia de la lengua. En lenguas opacas, en las que no existe relación entre los signos escritos y su pronunciación, lo más utilizado es el método sintético o global, y en las transparentes, en las que sí que existe una correspondencia, es más recomendable el método analítico.

2.3.3. Procesos sintáctico y semántico

Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, por lo que es necesario también un *procesamiento sintáctico*, puesto que es al agruparse en unidades mayores o frases cuando se puede interpretar un mensaje. El lector debe conocer las claves sintácticas de su lengua para determinar la estructura de las oraciones que está leyendo.

El proceso sintáctico comprende tres operaciones fundamentales: segmentar las oraciones en palabras, clasificarlas según sus funciones sintácticas (verbo, sujeto, objeto directo...), especificar la relación entre estos componentes y por último construir la estructura correspondiente, ordenando sus componentes.

En el *proceso semántico*, el mensaje debe ser integrado a los conocimientos previos del lector una vez que éste identifica las palabras, orden y función de las mismas en la oración, con lo cual se va a dar significado a éstas, lo que se denomina procesamiento semántico. Todos estos procesos se llevan a cabo en una secuencia que va construyendo una representación coherente del texto en la que se incluye tanto la información extraída del texto como las inferencias generadas por el lector.

Afirma Rueda (1995) que la lectura es una tarea constructiva en la que el sujeto integra los elementos del texto con los conocimientos previos sobre el mundo que le rodea, no siendo ningún mensaje completo en sí mismo, sino que interpreta y elabora la información que se le presenta partiendo de sus esquemas de conocimiento. Se trata de un proceso activo, en el que el sujeto regula y mantiene la atención en la tarea, analizando e interpretando lo que está leyendo, utilizando sus propias estrategias para procesar el texto y aprendiendo de forma significativa.

2.3.4. La decodificación en la lectura

Una concepción restringida de la lectura entenderá el acto de leer exclusivamente como un proceso de reconocimiento o decodificación de palabras, y considerará que un sujeto sabe leer cuando es capaz de transformar los signos en sonidos y por tanto en palabras. Desde esta concepción, una vez que el niño adquiere la capacidad de decodificar los signos con fluidez, puede llegar a comprender sin ninguna dificultad el mensaje con el que se encuentra.

Sin embargo, señala Foucambert (1989), que en una concepción amplia de la lectura, leer es, además, del reconocimiento de palabras, entender y comprender el significado dentro de una frase o un texto. Para esta postura, leer significa incluir todos los procesos citados anteriormente, puesto que ser capaz de reconocer palabras es condición necesaria, pero no suficiente para extraer el significado y conseguir entender el mensaje. La mera decodificación, sin un apoyo semántico, puede conllevar graves dificultades posteriores para progresar en esta adquisición y puede suponer un aprendizaje no significativo que a corto y largo plazo desemboque en falta de interés y desmotivación por la lectura.

Por su parte, indica Clemente (2001) que si un niño decodifica una palabra y además la comprende, explorando su contenido, se expone ante el valor simbólico del lenguaje, y se le hace captar que puede representar la realidad mediante símbolos que

son independientes del lugar y momento en que ocurrieron. De esta manera se le hace conocer la funcionalidad de la lectura, llevándolo a que la valore y desee leer, no precisamente como un requisito más de la escuela, sino esencialmente por su propio interés.

Stone, Silliman, Ehren y Apel (2004) consideran, en primer lugar, que ante todo los docentes deben entender que el proceso de comprensión lectora es complejo, debido a que convergen en el mismo, diferentes funcionamientos cognitivos que requieren condiciones propicias para que tengan lugar. Un segundo factor viene determinado por las diferentes características de cada niño, y un tercero por las formas de enseñar la lectoescritura que se utilizan. Por lo que es indispensable que los docentes tengan la posibilidad de formarse en prácticas que les permitan aproximar a los niños a la lectura de manera adecuada.

Mercer (2001), Vigotsky (1987) y Villegas (2006), desde una perspectiva sociocultural, asumen que el desarrollo es un proceso social y que dentro del mismo, el conocimiento se da a partir de la interacción y posterior internalización del conocimiento hecha por el propio niño.

La decodificación sería el primer paso, pero no sería garantía de éxito. Si se pretende que un niño aprenda de forma eficaz a leer, hay que asegurarse de que posee las capacidades para decodificar los signos y figuras, pero también para dotarles de significado (Cabrera, 1985).

Afirma Foucambert (1989) que en el acto lector, que al tener que enfrentarse el niño a la palabra impresa, es fundamental el reconocimiento y descifrado de los signos, así como acceder a su significado. El saber leer no es aprender a decodificar, ya que esto solamente ofrece la posibilidad de oralizar los signos, es necesario extraer el significado directamente de los mismos, pues de no hacerlo así, la oralización constituirá un obstáculo para la comprensión lectora. De acuerdo con este modelo de la lectura, los dos componentes que son más importante en la adquisición de la lectura son el reconocimiento de palabra y la comprensión (Konold, Juel, Mckinnon y Deffes, 2003).

Para Bruner (2006), previo incluso al reconocimiento de palabras, está entender el significado de una historia. Es necesario darse cuenta de que las palabras y las oraciones representan un mensaje y comprender que unos símbolos pueden tener un significado, como ocurre en la adquisición del lenguaje. Así sin negar la necesidad de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

que se conozcan las letras o se trabajen las habilidades fonológicas, también es importante conocer la intencionalidad y significado del lenguaje escrito.

Se entiende, por lo tanto, que es fundamental que el niño tome conciencia de que las unidades de la palabra (fonemas o sílabas) se corresponden con un sonido para progresar en el proceso de alfabetización. Debe tomar conciencia de que las palabras están formadas por segmentos. Capacidad que se denomina conciencia fonológica.

Indican Mejía de Eslava y Eslava Cobos (2008) que la conciencia fonológica, entendida como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, fue reconocida en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector. Esta habilidad, cuyo desarrollo se inicia temprano en la edad preescolar con el reconocimiento de rimas, permite la manipulación de segmentos sonoros cada vez más finos hasta llegar al fonema.

Por consiguiente, la importancia del constructo denominado conciencia fonológica reside en que se comprobó una correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y el nivel de conciencia léxica y fonológica. De esta relación se desprende la hipótesis de que si se interviene sobre la conciencia fonológica entonces se favorecerá la adquisición de la lectura y escritura (Borzzone y Signorini, 1988).

Según señala Borzzone (1996), un niño que no puede analizar explícitamente el habla en fonemas (unidades sonoras) tiene dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo tanto, muchas investigaciones se abocan al estudio de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, tomando en cuenta la evaluación de la conciencia fonológica (González, 1996; Jiménez, 1996).

Señala Ehri (2005) que un uso exclusivo de un solo proceso se hará en palabras nuevas y desconocidas, pero cuando el niño se encuentra ante una palabra familiar y con significado para él, podrá utilizar un proceso más global y semántico. Después de los encuentros múltiples con cada palabra las formas ortográficas completas se fusionan con la pronunciación y el significado de estas, así el lector puede activar esta información sobre la palabra para descodificarla de forma automática.

En consecuencia desde una concepción socio-histórica, la enseñanza de la lectura no se reduce al aprendizaje de una serie de destrezas individuales de decodificación o desciframiento, sino se le intenta dar sentido como construcción social y funcional dentro

de un contexto. Según Vygotski (1979), máximo representante de esta corriente, mediante el aprendizaje y por tanto también con el aprendizaje de la lectura, los niños acceden a la vida intelectual de los que les rodean. Sin embargo, indica el autor que el aprendizaje de la lectura tiene que tener un carácter significativo y se debe comenzar su enseñanza cuando ésta tenga un significado pleno para el niño.

Es de importancia en dicho proceso el espacio que se da entre la zona de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, que Vygotski denomina zona de desarrollo próximo. La misma se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, dado por la capacidad de resolver problemas bajo las orientaciones de un adulto o en colaboración con pares más capacitados.

Por otra parte Vernon (1997) consideraba que en nuestra sociedad literalizada cualquier niño, especialmente los de entorno urbano, recibe información de forma constante sobre los distintos usos de la lectura (*por ejemplo*, carteles publicitarios, folletos, marcas comerciales, entre otros). Por ello no es muy difícil decir que actualmente un preprimario urbano es un prelector absoluto, aun cuando no pueda decodificar un pequeño conjunto de palabras. Indica este autor que aunque aprender a leer y escribir puede comenzar antes de los años escolares, cuando los niños son muy pequeños, sí que es necesario que tengan intactos sus sentidos y que dispongan de unas adecuadas habilidades perceptivas, cognoscitivas e incluso sociales que les permitan acceder de manera correcta al texto escrito. El cerebro de los niños va adquiriendo mayor complejidad a medida que crecen y tienen otras experiencias y cada vez más serán capaces de descontextualizar.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), el aprendizaje de la lectura va a depender de las variables analizadas anteriormente, por lo que estas no se deben obviar en ningún caso debido a que son el factor fundamental para el logro del objetivo. Por lo cual, como definición general y bajo ciertas condiciones socioculturales se puede considerar que la lectura suele empezar en la más tierna infancia.

De acuerdo a Vygotski (1998), la evolución del lenguaje escrito en el niño. El cual parte del gesto, y tiene una fase relevante en el dibujo, los garabatos y el juego simbólico. Estos sistemas de representación, los entiende como sistemas complejos de lenguaje. Se trata de simbolismos de primer grado (representan objetos directamente)

con un vínculo muy estrecho con la lengua. El dibujo infantil es un lenguaje Figura que surge a partir del verbal, comunicando solamente los rasgos principales de los objetos.

Para Vygotski (1979), los dibujos de los niños son un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito. Así los que no saben leer ni escribir, utilizan los garabatos en el papel como signos indicativos primitivos que les sirven para recordar algo. Esta utilidad nemotécnica es el primer precursor de la escritura. Estos garabatos van siendo sustituidos por signos. En este momento los signos escritos son símbolos de primer grado (representan a la realidad), que pasan a ser de segundo grado cuando empiezan a representar las palabras. El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que personifica el lenguaje hablado, que, a su vez, son signos reales. Con el tiempo el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos.

Siguiendo al referido autor, el niño debe descubrir ese paso, darse cuenta de que se pueden representar, no solo objetos, sino también palabras. Esta transición natural es la que se debe preparar y ayudar a que se dé en el niño. Cuando se consigue, el niño ya domina el principio del lenguaje escrito. Por tanto este autor hace recaer la mayor parte del peso de la enseñanza de la lectura, en el conocimiento metalingüístico (qué es y en qué consiste) del lenguaje escrito. Desde estas consideraciones, se pueden plantear una serie de orientaciones en el aprendizaje de la lectura señaladas por Clemente y Domínguez (1996), que pasamos a exponer.

Enseñar a leer significa hacer entender al niño qué significa el lenguaje escrito. Es conveniente que llegue a comprender que el lenguaje escrito representa palabras y estas le pueden servir para contar historias. Hay que hacer captar las funciones que tiene la escritura. La función principal de perpetuar un mensaje y mostrarle que puede conocer historias, entrar en mundos. Se sabe que leer es una actividad enriquecedora y relajante. Sin embargo, para disfrutar de la acción de leer se requiere poner en funcionamiento procesos neuronales que por diferentes causas pueden fallar, tanto por enfermedades como por un déficit en el conocimiento de la lectura y de vocabulario suficiente para poder decodificar las palabras y a una velocidad que permita entender el sentido de lo que se está leyendo. Por distintas causas muchas personas evitan leer o no desarrollaron nunca el hábito de la lectura.

Por lo tanto, una de las razones para que los niños aprendan a leer en una edad temprana, que tanto se reseña, es que permite evitar frustraciones futuras que impidan su desarrollo intelectual e incluso social. Traerá como consecuencia la limitación de poder adquirir conocimientos en el mundo moderno del internet, de la literatura digital, de los periódicos, entre otros. Pero en especial, supone un fracaso en los estudios limitando sus posibilidades de un futuro profesional. El rendimiento escolar de un alumno está directamente ligado con su capacidad lectora (Slavin, Karweit, Wasik, Madden, y Dolan, 1994).

Muchas estadísticas refieren que un niño que no aprende a leer en edades tempranas y que al menos no se convierte en un lector medianamente experto al terminar el tercer grado de básica, probablemente no finalice la educación secundaria. La adquisición de la lectura a edades tempranas les permite entender y decodificar los mensajes contenidos en los distintos textos que van estudiar, aun sea un problema matemático. Cuando un niño tiene dificultades lectoras no puede escribir adecuadamente, pues desconoce el contenido de las ideas expresadas en los libros que tiene ante sí.

2.4. Etapas en el aprendizaje de la lectura

Se tomaron como referencia dos modelos en el aprendizaje de la lectura, el modelo cognitivo de Marsh et al. (1981) y el de Frith (1985).

Modelo cognitivo de Marsh et al. (1981)

En el modelo formulado por Marsh, Friedman, Welch y Desberg, (1981) se distinguen cuatro etapas. En las dos primeras, que son no fonológicas, el niño desarrolla gradualmente un conjunto de índices para el reconocimiento visual de palabras que encuentra frecuentemente. El infante aprende de memoria (*rote learning*) algunas palabras, al establecer una relación de asociación entre formas visuales globales y sonoras globales. El niño ingresa a la segunda etapa cuando comienza a utilizar ciertas pistas visuales de la forma gráfica (por ejemplo, la letra inicial) para identificar las palabras.

Estos autores postulan la existencia de cuatro fases o etapas en el aprendizaje de la lectura. Cada fase requiere la adquisición, dominio y superación de una serie de estrategias. La primera etapa es la *sustitución lingüística*. En este momento cuando los niños se enfrentan por primera vez a un texto escrito, utilizan la *estrategia de la adivinación o suposición y del aprendizaje memorístico*, asociando un estímulo visual,

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

aprendido de memoria, con una respuesta oral que es también aprendida de la misma manera. Los niños leen las palabras como si fueran logogramas de forma global, adivinando o suponiendo lo que se dice en ellas, siéndole imposible analizar las unidades constituyentes de las palabras.

La segunda etapa es la *discriminación*. De nuevo las estrategias que utiliza el niño son el *aprendizaje memorístico* y la *suposición o adivinación*. Esta etapa es similar a la anterior, pero el niño puede leer una palabra nueva siempre que se parezca visualmente a otra conocida (similitud visual). Además del parecido visual de la palabra, puede utilizar la semejanza del contexto lingüístico en el que aparecen (similitud visual de palabras, junto similitud visual del contexto).

La tercera etapa es la *decodificación secuencial*. Las estrategias que se utilizan son el *aprendizaje memorístico* y la *decodificación letra por letra*. Se alcanza aproximadamente a los siete u ocho años. El niño aprende las reglas de asociación grafema-fonema pudiendo decodificar palabras no familiares, siempre que se ajusten a las mencionadas reglas. La última etapa es la *decodificación jerárquica*. Se utilizan las reglas de alto nivel, cuando no se da correspondencia biunívoca entre los grafemas y los fonemas. Se trata de un esquema sencillo, en el que no se hace hincapié suficiente en el conocimiento fonológico.

Modelo de Frith (1985, 1989)

En este modelo el niño será un lector competente en el momento en que domine tres estrategias: la logográfica, la alfabética y la ortográfica. Hay una importante relación entre estas etapas y las del modelo anterior.

Frith (1985) modificó el esquema de Marsh y sus colegas, combinando las dos primeras etapas en una etapa logográfica, a la que siguen una etapa alfabética y una etapa ortográfica. En la etapa *logográfica* el niño solo reconoce palabras muy familiares identificándolas como imágenes enteras. Cuando se le presenta una palabra desconocida o una pseudopalabra, se niega a leer o adivina una respuesta consistente con el contexto.

La siguiente etapa es la *alfabética*. En ella el niño es capaz de ir analizando los rasgos de las palabras con más detalle y encontrar sus diferencias. Cuando el niño aprende de forma sistemática las reglas de conversión grafema-fonema entra, en ese momento, en esta etapa. Los mecanismos puestos en juego son equivalentes a la vía de mediación fonológica de los modelos adultos de dos rutas (Coltheart, 1978).

La última etapa es la *ortográfica*, se utiliza una ruta léxica no fonológica (la ruta directa de los modelos adultos), en la que el reconocimiento de las palabras se hace de forma global e inmediata, sin realizar las conversiones grafema-fonema. En este momento se realiza un análisis sistemático de las palabras y no, únicamente, un análisis visual (como en la etapa logográfica).

Un concepto importante que introduce Frith (1985) es que la lectura y la escritura no se desarrollan en forma sincrónica. Por ejemplo, el cambio de la etapa logográfica a la alfabética se inicia por la naturaleza secuencial de la escritura. Este procesamiento secuencial proporciona al niño una excelente oportunidad para detectar y luego usar las correspondencias grafema-fonema como estrategia eficiente de escritura. Por lo tanto, por algún tiempo, la lectura logográfica coexistirá con la escritura alfabética. El mecanismo de mediación fonológica será luego transferido a la lectura. Por último, el mecanismo se adquiere primeramente al leer y es necesario esperar a que esas competencias alcancen un nivel superior para que la escritura pueda beneficiarse de estos conocimientos.

Existen otros modelos del desarrollo de la lectura como son: El Modelo de procesamiento de la información de Seymour (1987, 1990) quien al igual que Frith, plantea un cambio de la fase logográfica a la fase alfabética. El Modelo de Gough, et al. (1991,1992) plantean la existencia de dos momentos o fases en el desarrollo de la lectura. En la primera fase el niño utiliza claves visuales, aspectos relevantes de las palabras que le permiten distinguir una de otras. Otro modelo importante a destacar es el de Ehri (1991, 1992). Se puede considerar esta teoría como un modelo integrador de los anteriores que adopta los mismos términos utilizados por Frith (1985): fases logográfica, alfabética y ortográfica.

2.5. Desarrollo del Aprendizaje de la lectura y escritura

De acuerdo a un estudio realizado por Cueto (1989), los resultados indican que aunque en general se ha tendido a considerar que la lectura y la escritura estaban mediatizados por los mismos procesos psicológicos, que trabajaban en ambas direcciones, del signo gráfico al sonido, en el caso de la lectura y del sonido al gráfico en el caso de la escritura, lo cierto es que los resultados indican que se trata de actividades independientes que utilizan mecanismos diferentes.

La enseñanza de la lectoescritura conviene que comience tempranamente. Para Vygotski (1998), la edad preprimario es el momento propicio. Considera que a esta edad los niños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura y, a partir de este momento, puede iniciarse en el aprendizaje de la misma.

Según indican Neuman y Dickinson (2003), los niños saben mucho acerca de la lectura antes de comenzar su aprendizaje formal y este conocimiento proviene de la zapata para aprender a leer y escribir. Los precursores del desarrollo de la lectura ya se van organizados en el exterior e interior durante el periodo preescolar. A medida que el niño avanza a primer y segundo grado la influencia del exterior se ha desvanecido y convertido en indirecta. La fortaleza de los conocimientos adquiridos en preescolar está directamente correlacionada con sus recursos externos y externos.

Desde esa óptica se puede acotar que mientras más rápido el niño entre en contacto con un entorno enriquecedor mejores serán sus posibilidades de un aprendizaje de la lectoescritura efectivo, lo que contribuye a su mejor evolución posterior siempre que no existan otras condicionantes que afecten el proceso.

La enseñanza de la lectura y de la escritura debería plantearse de manera que se perciba como algo necesario y útil para que se conviertan en una forma de lenguaje compleja y nueva. Por lo que habrá que asegurarse que se reconsideren como una forma de transmisión de significados. Se deberían enseñar como algo normal en el desarrollo del niño. Este proceso natural consiste en utilizar formas simbólicas más primitivas, como son el gesto o el juego. Y más específicamente en la instrucción se iría del dibujo simple al dibujo como narración, pasando luego a la expresión hacia lo escrito

La mejor manera de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura por parte del docente es tener presente que los niños llegan a la escuela con muchos conocimientos adquiridos en el entorno y que sirven sin duda como engranaje del nuevo conocimiento que van a obtener en la escuela. Sin dejar de tener en cuenta el entorno de procedencia de los alumnos que determina el bagaje con que llegan a las aulas.

Westbrook (1999), citando a Dewey (1899), dice que éste afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (p.25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos – el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

precisa”– que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (p.30).

2.5.2. Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

Se clasifican los métodos teniendo en cuenta los mecanismos implicados en el acto lector. Se agrupan en varias categorías: los sintéticos, los analíticos o globales y los eclécticos.

2.5.1.1. Los Métodos Sintéticos

Los métodos sintéticos se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora. En primer lugar se centran en la enseñanza de las estructuras más simples (letras o sílabas) para terminar en las palabras. Por tanto, la secuencia de aprendizaje sigue el siguiente proceso: (a) Estudio de las letras, vocales y consonantes, (b) Combinación de letras entre sí para formar las sílabas. (c) Identificación de las palabras formadas a través de la unión de sílabas aprendidas. En tal sentido, se puede decir que hay varios métodos sintéticos dependiendo del elemento por el que empiezan la enseñanza: alfabético, fonético, y silábico (Vieiro y Gómez, 2004).

a) El *método alfabético o deletreo* se viene usando desde la edad antigua, media y moderna. Se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

Proceso del método alfabético o deletreo. Esta técnica comienza, como lo dice su nombre, por la enseñanza de las letras del alfabeto, se inicia por el aprendizaje de las vocales para luego ser aprendidas las consonantes.

Se aprenden las letras por su nombre, "be" "efe", etc., tanto en mayúscula como en minúscula. A medida que se conocen varias letras, se van cambiando en grupos de dos, de tres, de cuatro y hasta de cinco letras, formando grupos de letras con o sin sentido y palabras. Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje. Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre: a; be, ce; de; e; efe; etc. La escritura y la lectura de las le tras se va haciendo simultáneamente.

En este método el aprendizaje del alfabeto se inicia combinando consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas. La combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be, a: ba; be. e; be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a, be:

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

ab, e, be: ed, i, be: ib, o be: ob, u be, ub y por último, con sílabas mixtas. Ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde. Las combinaciones permiten crear palabras y oraciones.

Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y en la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión.

Ferreiro y Teberosky (1979) consideran que existen desventajas en esta metodología, puesto que rompe con el proceso normal de aprendizaje de la mentalidad infantil. Por su aprendizaje lento, primero se memorizan las letras y después se combinan. Por atender la forma y el nombre de las letras y después las combinaciones, luego lee y después se preocupa por comprender lo leído.

b). *Los métodos Fonéticos o sónicos*: Se aprenden las letras por su sonido, es decir, se asimila la "m" de "miau", la "s" de "ssssss". Las letras se van combinando poco a poco, a medida que el niño las va conociendo.

Comenius, (1658) pedagogo a quien se le reconoce como precursor del método fonético, publicó el libro *Orbis Pictus* (El mundo en imágenes). En el presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad, permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra. Comenius defendía la importancia del poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad. La educación debía ser universal, tener orden y método, ser amena. El alumno debería ser el centro de atención.

Se considera que fue Pascal el padre de este método cuyos orígenes se remontan al 1665, y consiste en hacer pronunciar a los niños solo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, que solo se le debe hacer pronunciar con las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en sílabas o en la palabra (Guevara Guadrón, 2005).

El proceso para la aplicación del método fonético o fónico es el siguiente: (1) Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas. (2) La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura. (3) Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, u otro, cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo:

para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m... etc. (4) Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino. (5) Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc. (6) Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama memo, etc. (7) Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama. (8) Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos. (9) Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiendo los signos y posteriormente se atiende la comprensión.

Se indican algunas ventajas del método fonético: (1) Es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo. (2) Se adapta con facilidad al castellano por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito. (3) Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad. (4) Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión de lo leído.

Como desventajas se pueden citar: (1) Por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje. (2) Por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), está contra los principios didácticos. (3) Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuida la comprensión. (4) La repetición de los sonidos para analizar los vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura.

c) *El método Silábico*: Es parecido a los anteriores, pero en lugar de aprender la letra se aprende la sílaba: "pa" de "papá", "pe" de "pelo". "sa" de "sapo". La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba y no la letra, al menos en los primeros momentos. Los métodos silábicos en términos generales, son complejos ya que el niño debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y eso trae consigo numerosos errores. Este método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

El *proceso del método silábico* es el siguiente: (1) Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura. (2) Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje. (3) Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc. (4) Cuando ya se cuenta con varios sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones. (5) Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones. (6) Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas. (7) Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva. (8) El libro que mejor representa este método es el silabario.

Algunas de las ventajas de este método son: (1) Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método. (2) Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios. (3) Las sílabas son unidas sonoras que los sentidos captan con facilidad. (4) Se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética. (5) Es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

Entre las desventajas se señalan: (1) Por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil. (2) Al partir de las sílabas es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño. (3) Aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento. (4) Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión.

2.5.1.2. Los métodos analíticos o globales

El Método Global demanda una enorme memoria de trabajo, permitiendo leer y escribir solo palabras que tienen representación léxica, o que han sido conocidas con anterioridad, desfavoreciendo a aquellos niños de menor capacidad expresiva y comprensiva del lenguaje como es el caso de niños con bajos recursos socio-culturales.

Estos métodos parten de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos, que son los que se aplican a los niños en las edades más tempranas, se fundamentan en que los pequeños perciben primero la globalidad de las cosas, y luego los detalles.

El método global fue aplicado antes de 1904 en una institución belga de enseñanza especial llamada la Escuela del peritaje con el lema “Una escuela por la vida y para la vida”, creado y dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, médico y psicólogo belga que nace en 1871 en Remix y muere en Bruselas en 1932. Decroly introduce los centros de interés y su teoría de la Globalización en la Enseñanza, donde plantea una escuela libre, la cual permite una autonomía pedagógica con el fin de trabajar mediante metodologías particulares y la de la conservación de la propia identidad. Es conocido también como método de oraciones completas o método Decroly, y de acuerdo al mismo toda capacidad mental o actividad en el niño se produce por un primer conocimiento global de los objetos y conceptos. Ejemplos de estos métodos son el de María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro, para niños con Síndrome de Down o el método de Glenn Doman.

Existen cuatro modalidades de enseñanza desde la perspectiva del método global, según parta de la palabra, de la oración, de la frase o del relato completo. Según la opinión Vieira y Gómez (2004), el método global requiere una gran especialización del docente. La función de globalización en la enseñanza significa darle un giro completo a la metodología que se utilizó durante mucho tiempo.

Ambos métodos, *sintéticos* y *analíticos*, pese a comenzar en puntos totalmente distintos, convergen finalmente en una serie de habilidades que los niños deben adquirir y en lo que se diferencian es el momento en que se inician cada una de estas tareas. Por ejemplo, la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema, en los métodos sintéticos, sería la primera tarea a aprender, mientras que en los métodos globales se enseñaría cuando el niño ya es capaz de reconocer un conjunto de palabras de forma global.

Cada uno de estos métodos presenta una serie de ventajas e inconvenientes. Los métodos sintéticos favorecen el aprendizaje de la ruta fonológica, (especialmente los fonéticos), pero se alejan de la funcionalidad de la lectura. Por otra parte los métodos globales favorecen la ruta léxica, puesto que hacen hincapié en el procesamiento visual de las palabras, pueden resultar difícil de utilizar en aulas con numerosos alumnos.

En la actualidad existen en gran parte de los países, incluso angloparlantes como los Estados Unidos, distintas corrientes acerca de cuál método es más favorable para la enseñanza de la lectoescritura, debido a que se debe tomar en cuenta desde el inicio en

la forma que aprende cada alumno, ya que unos son más visuales que auditivos y viceversa, por lo que muchos autores e investigadores convergen en que un sistema mixto en el que se integren ambos métodos el analítico y el sintético puede lograr mejores resultados dentro de la heterogeneidad del alumnado. Un método mixto puede facilitar el aprendizaje en el entendido que lo que el alumno pudo captar de una forma lo aprende de otra manera.

Se considera que los métodos globales en ambientes socioculturales pobres donde los niños no han estado en contacto con elementos que permitan el desarrollo de un vocabulario amplio, pueden ocasionar atrasos en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto debido a circunstancias originadas del entorno sociocultural del que proceden. Arnaiz (2003) señala que los objetivos y los contenidos que los alumnos deben alcanzar deben ser establecidos teniendo en cuenta sus habilidades individuales. Si quedan fuera de su alcance, estos pueden adoptar una aptitud apática hacia el trabajo escolar y dejar de intentar conseguirlo

2.5.1.3. Los métodos eclécticos

Estos combinan los sintéticos y analíticos. Hoy día se tiende a enseñar una lectura que sea significativa para el niño desde el principio. De todos modos, es habitual que en los centros educativos en los que se enseña la lectura de un modo global se enseñen paralelamente las vocales, como letras aisladas. Por tanto, se están combinados ambos.

Los métodos eclécticos permiten el logro de los objetivos en forma más amplia en la enseñanza de la lectura que los demás métodos. Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuadas puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de los niños y personas adultas que son indispensables para hacer frente a las necesidades. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura simultáneamente.

2.5.1.4. El método Montessori

Desarrollado para María Montessori, es un método de orientación personalista, fue creado en un principio para ser utilizado por alumnos con NEE y terminó siendo un método de gran utilidad para todo tipo de alumnado. Sostiene la autora, ya para el año 1946, que el simple hecho de mostrarles las letras a los estudiantes todos los días y contrastarlas entre si no les causaba ninguna impresión, pero cuando les hizo tallar las

letras en madera, para que las pudieran tocar, las reconocieron de inmediato. Así, dice Montessori, descubrió que el sentido del tacto tenía que ser fundamental para los niños que todavía no completaban su desarrollo. Los niños comenzaron a hacer preguntas acerca de las letras, que relacionaban cada una con un sonido determinado, y que actuaban como un estímulo que ilustraba el lenguaje ya presente en la mente del niño. Además les servían para analizar sus propias palabras (Montessori, 1998b).

Según esta autora no importaba cuan largas o difíciles fueran, los niños podían representar las palabras que les dictaba la maestra con las letras de madera que estaban en los compartimientos de las cajas especialmente preparadas. Se debe acotar que consideraba que mientras más jóvenes eran los niños mejores posibilidades tenían para aprender por este medio concreto. Algo que iban perdiendo a medida que crecían donde la manera de aprender se volvía más abstracta.

Los resultados de las investigaciones de Montessori relativas a lo que ella denomina el fenómeno de la escritura, indican que debido a que ya los niños analizaban y reproducían el alfabeto mediante las letras móviles, la escritura fue algo repentino en ellos; también observó que los alumnos tenían la facilidad de escribir sin ningún problema en cualquier tipo de papel con letra pequeña. Además, que todos escribían en forma parecida, porque tocaron el mismo alfabeto de letras móviles y se les grabaron las mismas formas en la memoria.

Sin embargo, surge la preocupación por parte de Montessori (1998b), debido a que los niños podían escribir las letras pero aún no sabían leer, cuando por lo general, dice, estos aprenden primero a leer, y supuso que un obstáculo podía ser la diferencia entre la letra de imprenta y la cursiva empleada en la escritura, por lo que consideró incluir distintos tipos de letras para solucionar el problema cuando de pronto empezaron a leer solos y cualquier tipo de letra, hasta la gótica, señala y la de los calendarios. Realizaban según indica Montessori, un trabajo parecido a los científicos que estudian las inscripciones prehistóricas en idiomas extraños y luego descifran el significado de esos signos desconocidos mediante la observación detallada y la comparación.

Otros métodos también han integrado las características más importantes de los métodos analíticos y sintéticos, tomando en consideración que no existen métodos que se adapten a todo tipo de niño. García de Castro (2012) indica que la metodología desarrollada por Cuetos recientemente y luego de años de estar usando una Global-silábica, llamada “Leer en un clic” es una metodología para enseñar a leer y a escribir a edades tempranas, es explícita, sistemática e informatizada. Integra las áreas de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Entorno, lectoescritura y artística. Un estudio hecho con la Universidad de Oviedo presenta unos resultados de lectura sorprendentemente buenos al finalizar el ciclo de Educación Infantil.

Consiste fundamentalmente en integrar lo mejor de cada método: reduciendo el número de reglas a aprender como en los métodos fonéticos y así evitar errores de sustitución, silabeo y escritura incorrecta de palabras, dominando las unidades de aprendizaje como en los métodos silábicos y consiguiendo la motivación de los métodos globales, indica García de Castro. Empieza en primero de educación inicial con los nombres propios escritos en carteles con letras mayúsculas. El recurso de la computadora contribuye a aumentar el vocabulario. “Leer en un clic” trabaja las áreas de lectoescritura, entorno y artística de manera integrada. • Presenta un amplio programa de vocabulario que abarca treinta temas de Entorno.

Cada niño comienza a leer cuando une los fonemas dentro de las palabras y esto sucede a lo largo de los tres cursos sin ninguna presión: unos empiezan en primero, otros en segundo y otros en tercero de la educación inicial. El que haya diferentes niveles de lectura en el aula no interfiere en el desarrollo de la programación, ya que se puede pasar de tema, de letra y se sigue trabajando en la unión de fonemas para leer palabras.

Existen otros métodos para alfabetizar no tan utilizados, entre ellos el Método onomatopéyico, Método de palabras generadoras, Método de palabras normales, Método de Decroly, Método de Glenn J. Doman, Método ideo visual, Métodos integrales o mixtos. Estos son usados con mucho menos frecuencia que los demás en la República Dominicana.

2.6. La Lectura y Escritura, unidades separadas

Se pretende establecer una relación en el sentido de que los procesos cognitivos que intervienen en la lectura son los mismos que intervienen en la escritura, aunque en sentido inverso. Basados en este supuesto, muchos profesores fomentan la lectura con intención de mejorar su escritura y a la inversa, les tratan de mejorar la lectura a través de ejercicios escritos. Sin embargo, el hecho de que haya buenos lectores que son pésimos en la escritura, pero por dificultades en la ortografía y buenos escritores cuya lectura es defectuosa, es la prueba más clara de que se trata de actividades independientes (Bryant y Bradley, 1980; Cuetos, 1996; Fritz, 1985).

Diversos autores indican que la lectura y escritura no son unidades inseparables, y consideran que incluso el proceso de enseñanza aprendizaje de ambas puede tener lugar en distintas etapas por diversas circunstancias. Aunque, en la práctica frecuente ambas se adquieren simultáneamente con mayor rapidez en el aprendizaje de la lectura que la escritura, sin embargo existen muchas situaciones en las cuales la separación es evidente.

Señala Cuetos (2005) que en comparación a la cantidad de investigaciones efectuadas sobre la lectura, la psicología de la escritura está realmente descuidada. La explicación que se suele dar a este desequilibrio es que la lectura es más necesaria que la escritura ya que diariamente se leen un buen número de frases (tipología de los móviles y los ordenadores, revistas, logos de marcas, carteles, periódicos, anuncios, entre otros). Sin embargo, pasan muchos días sin escribir ni una sola palabra, y la mayoría de lo que se escribe suele ser documentos en ordenadores, relleno de solicitudes, notas cortas, etcétera).

Sin embargo, la verdadera razón de que se realicen muchas más investigaciones sobre la lectura que sobre la escritura es de tipo metodológico. Mientras que resulta relativamente fácil ejercer control experimental sobre lo que se va a leer es extremadamente difícil manipular las condiciones de la producción escrita (Cuetos, 2005).

Por su parte Rubín (1980) afirma que existen dos tipos de diferencias básicas entre el lenguaje oral y el escrito, las referentes al medio de comunicación y las referentes al mensaje. Algunas de las relativas al medio son: (1) la modalidad, ya que el lenguaje oral utiliza los rasgos prosódicos para facilitar las estructuras lingüísticas mientras que el lenguaje escrito utiliza los signos de puntuación; (2) la interacción, el lenguaje oral es interactivo y el escrito no; (3) la implicación en el lenguaje oral el oyente está implicado en la comunicación, lo cual no sucede en el escrito; (4) el contexto espacial, presente en el lenguaje oral; (5) el contexto temporal, presente también en el lenguaje oral.

Referentes al mensaje, las tres principales diferencias son: 1) el tema, que en la conversación oral es más informal; 2) la estructura, ya que en el lenguaje oral se utilizan construcciones incompletas gramaticalmente mientras que el lenguaje escrito está más organizado e integrado, y 3) el que habla cumple funciones comunicativas mucho más importantes.

Indica por su parte Cuetos (2005) que como muestra de que escritura y habla son actividades realizadas por mecanismos diferentes, también están las disociaciones entre personas que hacen muy buenos discursos y sin embargo tienen dificultades para componer un texto por escrito, mientras que en el lado opuesto existen buenos escritores cuyas conversaciones no están a la altura de sus escritos. Están los pacientes que a causa de una lesión cerebral pierden la capacidad de escribir y mantienen en buen estado del habla, mientras que otros escriben bastante correctamente y fallan en el lenguaje oral.

En opinión de Salvador (2005), el aprendizaje de la lengua escrita se relaciona con otros campos del aprendizaje, siendo ésta un instrumento privilegiado durante el proceso del aprendizaje escolar, puesto que los contenidos escolares se dan mayoritariamente en forma de discurso escrito. De acuerdo al autor, la habilidad de escribir es multidimensional, ya que implica muchas otras capacidades psicológicas del niño, como es una base lingüística evolutiva. Para evitar las dificultades en el aprendizaje de la escritura la intervención debe iniciarse lo más pronto posible, mejorando las habilidades de la escritura.

Un defensor de la importancia de la escritura es Vygotsky (1979), quien considera que las características del lenguaje escrito, hacen que este sea un elemento fundamental en el desarrollo intelectual. Son varias las repercusiones de aprender a leer y escribir en el desarrollo cognitivo: facilita el pensamiento lógico, amplía las habilidades de representación mental, el conocimiento del mundo y la capacidad de reflexionar sobre éste y hace asequible nuevos conocimientos. Incluso las personas que leen con frecuencia acaban desarrollando habilidades lingüísticas superiores a quienes no lo hacen (Stanovich, 1992).

Muchos pequeños están expuestos al lenguaje escrito de forma informal, percibiendo desde un primer momento muchos aspectos y funciones del leer. De esta manera, los niños antes de saber leer y escribir convencionalmente construyen conocimientos complejos acerca de la naturaleza del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1996).

2.7. Perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de la lengua escrita

En las últimas décadas las investigaciones en torno a la forma cómo los niños y las niñas aprenden y se apropian de la lengua escrita cambió radicalmente. Son numerosos

los aportes intelectuales que contribuyeron con este fenómeno, entre ellos, la teoría sociocultural de Vigotsky (1885-1934), la teoría cognitiva de Piaget (1896-1980) y la teoría sociopolítica de Freire (1921-1997).

Con base en esas teorías se realizaron diversas investigaciones y se formularon nuevas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Entre ellas: la psicogenésis de la lengua escrita de Ferreiro (1996), las funciones lingüísticas de Halliday (1986) y la teoría psicolingüística de Goodman K. y Goodman Y. (1989). Ferreiro en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas los párvulos se apropiaron de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados ya que por medio de esta se transmite lo que la persona piensa, cree, conoce y siente.

Según Condemarín y Chadwick (1990), la escritura manuscrita constituye una modalidad de lenguaje y praxis que puede estudiarse como un sistema peculiar, por los niveles de organización de la motricidad, el dominio de las direcciones del espacio, el pensamiento y la afectividad que su funcionamiento requiere. A pesar de su carácter específico, la escritura no constituye un sistema homogéneo, sino que expresa diferentes niveles de desarrollo e integración, con lo que la escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular.

Inhelder y Caprona (2007), el estudio de las microgénesis pone en evidencia las características del proceso interactivo entre el sujeto y objeto, considera el proceso de lectura como un proceso interactivo, en el que un sujeto (lector) interactúa con un objeto particular o un texto específico que ya había sido analizado de manera muy global por Piaget. Permite descubrir la coordinación y la integración eventuales de las soluciones y de los sucesivos modelos parciales del sujeto. Estos modelos parciales se asemejan mucho a lo que son las interpretaciones sucesivas del texto por parte del lector, que se dan durante su reconstrucción significativa

La identificación de procesos secuenciales, incluyendo sucesiones y desenvolvimientos no continuos, reviste, en consecuencia, extrema importancia, y plantea todo el problema del recorte respectivo propio al sujeto y al observador. Creen dichos autores que sólo progresivamente se pueden identificar los recortes que hace el sujeto para poner en evidencia sus procedimientos o encadenamientos de acciones.

Piaget (1982) fue el iniciador de la teoría cognoscitiva, dirigiendo todas sus investigaciones al estudio del desarrollo cognoscitivo de los niños, observando y hablando con sus propios hijos y otros chicos. Señala que cuando el niño no puede manejar nuevas experiencias con sus estructuras, organiza nuevos patrones mentales estableciendo el equilibrio. Este autor ve al niño como un ser activo, capaz de construir su propio aprendizaje. Para él, se debe facilitar el aprendizaje en lugar de dirigirlo, considerando su conocimiento y el nivel de pensamiento de ellos y considera que cada niño normal, es un hacedor que construye su mundo y que estos tienen una habilidad innata para adaptarse al medio ambiente y que cualquier información nueva es guardada a largo plazo.

Posiblemente una de las aportaciones más valiosas de la obra del trabajo de Piaget tiene que ver con el carácter eminentemente activo y constructivo que asignó al sujeto en desarrollo. Uno de los pilares básicos de la teoría piagetiana consiste en considerar y presentar a niños y niñas como activos constructores de sus habilidades y destrezas.

Piaget (1982) define el lenguaje escrito como la representación de una representación. Se considera una representación gráfica arbitraria del lenguaje hablado, el cual, a su vez, no es otra que una representación igualmente arbitraria socialmente determinada, y añade que habiendo sido abstraído dos veces de la realidad, el lenguaje escrito es la forma más abstracta de representación.

Estas configuraciones arbitrarias son formas características y arreglos llamadas palabras y no tienen relación natural con los objetos ni eventos que representan. Añade Piaget que cada palabra tiene un nombre, una forma característica y representa uno o más sonidos. Descifrar dichas formas en sonidos no logra en forma automática que la palabra tenga algún significado.

Para Piaget el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto y el objeto, así la evolución de la inteligencia de un niño resulta de un gradual ajuste entre sujeto y el

mundo externo, de un proceso bidireccional donde el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permiten dar cuenta de manera cada vez más sofisticada, el mundo exterior y sus transformaciones. Entiende que ninguna conducta implica un comienzo absoluto, parte siempre de estructuras anteriores, por lo que equivale a asimilar nuevos elementos a estas estructuras ya construidas. El niño acude al mundo con los conocimientos construidos hasta ese momento, los utiliza para atribuir significados a los objetos, las parcelas de la realidad a la que se enfrenta, pero según Piaget señala, se necesita una contrapartida que permita el cambio, la optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales.

Condemarín y Chadwick (2005), por su parte, se refieren a que la escritura es un modo de expresión tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de la aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje. Está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da sentido.

2.8. Principales Etapas del Desarrollo de la Escritura

La escritura como actividad convencional y codificada es una destreza adquirida que se desarrolla a través de ejercicios específicos que conducen hacia el *ideal* propuesto por la escuela. En el desarrollo del grafismo se distinguen tres etapas: precaligráfica, caligráfica infantil y postcaligráfica. Condemarín y Chadwick (2005), Ajuariaguerra (1984), citado por Vieiro y Gómez (2004), distinguen tres etapas en la escritura:

La etapa *precaligráfica* se caracteriza porque la escritura del niño presenta una serie de rasgos que evidencian inmadurez, falta de dominio y regularidad en el acto Figura. Se observarán principalmente los siguientes rasgos: los trazos rectos de las letras aparecen temblorosos o curvos, las curvas o semicurvas de las letras presentan ángulos. La dimensión y la inclinación de las letras no son regulares. El ligado entre las letras muestra irregularidad y torpeza. La alineación no se mantiene recta, sino que tiende a ser ondulante, a subir o descender.

Esta fase precaligráfica se extiende normalmente entre los 6 o 7 años y los 8 o 9 años. Su duración es relativa y varía según las características psicológicas de los niños, la cantidad de ejercicios y el contexto escolar general. Algunos niños no logran superar esta etapa y desarrollan una disgrafía con características propias.

La etapa *caligráfica infantil* se inicia cuando el niño manifiesta un dominio de su motricidad fina. Su escritura corresponde al ideal escolar, se regulariza: las líneas son rectas y regularmente distanciadas, los márgenes se respetan en forma correcta, las letras y las palabras aparecen diferenciadas claramente. Esta etapa alcanza su mejor expresión entre los 10 y 12 años.

La etapa *postcaligráfica* tiene lugar durante la adolescencia, el equilibrio en la escritura se pone en duda, junto con poner en duda las necesidades y los intereses, los modos de contacto y la adaptación. La escritura caligráfica infantil ya no se adecúa al nivel de exigencias del adolescente. Se observa frecuentemente una *crisis de la escritura* en ese período y una tendencia a realizar una caligrafía personalizada.

En esta etapa, a partir de los 12 años, la exigencia de rapidez en la escritura tiene un rol importante. La escritura caligráfica infantil es muy lenta para tomar apuntes y para traducir las ideas y pensamientos progresivamente más complejos de los adolescentes. Estas exigencias de rapidez y personalización conducen al escolar a unir las letras con mayor frecuencia y eficiencia y también a simplificar sus formas mediante la omisión de los detalles inútiles. Estas modificaciones se observan y se valorizan de acuerdo al propósito y sentido de la escritura. Ellas sólo son posibles si el escolar pudo realizar previamente el modelo correspondiente a la etapa anterior.

No todos los estudiantes logran alcanzar la etapa postcaligráfica por diferentes razones. Por ejemplo: escaso empleo de la escritura, adaptación rígida a las normas de escritura impuestas en la escolaridad, entre otras.

2.9. Factores que Favorecen el Aprendizaje de la Escritura

Es fundamental para favorecer el aprendizaje de la escritura realizar trazos básicos iniciales antes de trabajar con los alfabetos, ya que permite que los estudiantes mejoren sus trazos y adquieran mayor destreza. Esto coincide con lo que plantea Gómez (2007) en su investigación cuando enfatiza que para que los alumnos desarrollen la habilidad de escribir legiblemente es necesario que cumplan con ciertos prerrequisitos preceptuales y de coordinación motora que les permitan dirigir sus movimientos musculares para trazar las grafías. "Si los tiene, la segunda parte del proceso consiste en enseñarles de forma directa, y desde el inicio, una secuencia determinada para el trazo de las letras, enfatizando en la direccionalidad, las relaciones de tamaño y las formas precisas que deberán presentar" (p.4).

Referente a la enseñanza de la legibilidad, Gómez (2007) afirma que:

Un aspecto muy descuidado en la enseñanza de la escritura es la habilidad de escribir textos que sean legibles, omisión grave si se toma en consideración que para comunicar un mensaje es necesario que el receptor pueda decodificarlo y esto no es posible si la calidad de la letra es mala. Se puede criticar el hecho de que se señale la importancia de una buena caligrafía si se considera ésta una cuestión estética o si se confundiera con el propósito de escribir, pero el interés es resaltar un aspecto funcional, es decir, si el propósito de escribir es la comunicación, que un texto esté escrito con buena letra constituye una condición necesaria para lograrlo (p. 2).

Gómez (2007) afirma que los niños deben ejercitarse en la elaboración y corrección de sus escritos, pero para lograr que el mensaje escrito cumpla su función comunicativa debe poderse leer bien, es decir, otro lector o el autor del mismo deben ser capaces de decodificar el mensaje. Un aspecto muy descuidado en la enseñanza como se evidencia en la práctica docente, indica el autor.

Por tanto es imprescindible que los escritos de los alumnos tengan legibilidad y esta se consigue trabajando la caligrafía en las aulas de clase desde los primeros grados de escolaridad para que esta habilidad se adquiera de manera mecánica, para lo que Farris (1991) citada por Gómez (2007) critica que el enfoque global de la enseñanza de la lectoescritura descuide la enseñanza de la caligrafía y considera esto como un punto crítico es la enseñanza de la escritura. Opina que “en segundo o tercer grado ya es muy tarde para modificar los patrones de escritura que los niños han practicado durante cientos de horas” (p. 5).

Los principales factores que favorecen el aprendizaje de la escritura manuscrita son: el desarrollo de la psicomotricidad, la función simbólica, el lenguaje y la afectividad. Pese a la expansión de la imprenta, la mecanografía y otros medios de registro de la información (tarjetas perforadas, discos y cintas magnéticas), la escritura manuscrita continúa siendo un medio de comunicación insustituible por su calidad personalizada de registro y expresión.

Es importante tener presente que los niños pasan por distintas etapas, las cuales unos superan más rápido que otros. Pero, en ningún caso se debe precipitar ese proceso, que es de maduración necesaria para el desarrollo posterior de una buena caligrafía. Según Ferreiro (1983), los niños comienzan a escribir a edad temprana lo que pasa desapercibido porque los adultos lo confunden con garabatos, y añade que lo

contrario sucede con el lenguaje oral, donde se le atribuyen significados a sonidos a las primeras emisiones infantiles. Señala que al no identificar el garabato como un inicio de la escritura se suele confundir la copia ciega de un modelo como la verdadera escritura.

Según Ferreiro (1983), los alumnos pronto empiezan a pensar como hay que organizar las letras para representar correctamente los nombres, para que efectivamente “digan” algo. A partir de ese momento, señala, enfrentan problemas que se organizan en dos direcciones: una cuantitativa y otra cualitativa y se hacen las siguientes preguntas: en la dirección cuantitativa: ¿cuántas letras tiene que tener una “cadena” para que sea legible? Y en la dirección cualitativa: ¿cómo tienen que ser las letras de una “cadena” para que sea legible?

La escritura manuscrita, al igual que otras modalidades del lenguaje, involucra la utilización de un código, es decir, un sistema de símbolos que representan experiencias y que puede ser utilizado por dos o más personas para transmitir y recibir mensajes. La persona que escribe, codifica sus pensamientos a través de símbolos y el lector o el auditor los decodifica en función de sus esquemas y códigos personales. Cuando un niño escribe una carta, un cuento o una invitación, demuestra sus habilidades para transmitir sus ideas mediante símbolos visuales, para ordenar las secuencias, establecer relaciones, anticipar la correcta ubicación de las palabras o ideas y para seleccionar las formas más aceptables en cada combinación de palabras, frases, oraciones o párrafos.

Dentro del marco escolar, la escritura manuscrita, como una modalidad de la conducta de comunicación, constituye para el niño un instrumento de vital importancia, puesto que le permite adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito; retener, precisar, clarificar y perfeccionar el pensamiento propio con mayor facilidad; registrar las ideas y planteamientos de los otros luego de haberlos leído o escuchado y mantener, desde un punto de vista afectivo y social, una comunicación altamente personal.

Es así como, una vez aprendida la escritura, le sirve al niño para la expresión de los múltiples requerimientos de la situación escolar; tomar notas o apuntes, escribir instrucciones, redactar informes de ciencias sociales o naturales, efectuar redacciones libres o semidirigidas, establecer reglas escritas y mantener relaciones de amistad (Condemarín y Chadwick, 1990).

Por tanto, la escritura como técnica instrumental básica, una vez automatizada, permite que el niño desplace su atención hacia otros aspectos de la respuesta escrita.

Tales como, la ortografía, la gramática, la sintaxis y, fundamentalmente, el contenido de lo que se pretende comunicar. Así como la caligrafía constituye una herramienta imprescindible en el correcto aprendizaje de la escritura, permite practicar las letras hasta perfeccionarlas. Escribir a mano ayuda a ejercitar el cerebro.

Mediante un estudio realizado por la Universidad de Indiana en Estados Unidos, empleando herramientas avanzadas, como las imágenes de resonancia magnética (MRI, por sus siglas en inglés), los investigadores se están dando cuenta de que escribir a mano es más que una forma de comunicación. La práctica ayuda a aprender letras y formas, puede mejorar la composición de ideas y la expresión, y contribuye a desarrollar las facultades motoras. Los estudios apuntan a una ventaja manifiesta en aprender y mantener esta antigua habilidad. Estos experimentos ilustran cómo la caligrafía involucra al cerebro en el proceso de aprendizaje (Klemm, 2008).

Con un escáner de MRI especializado en detectar la actividad neuronal en los cerebros se realizaron pruebas a varios niños. En los niños que tenían experiencia escribiendo a mano, la actividad neuronal era mucho más destacada que en aquellos que simplemente habían mirado las letras. Parece que hay algo realmente importante en la manipulación manual y el dibujo de cosas bidimensionales que se ven todo el tiempo, dice James (2012), profesor asistente de psicología y neurociencia de la Universidad de Indiana y director del estudio.

Berninger, una profesora de psicología educacional en la Universidad de Washington, afirma que la escritura a mano difiere de escribir con teclado porque requiere ejecutar trazos secuenciales para formar una letra, mientras que al escribir con un teclado, uno selecciona una letra completa al presionar una tecla. Continúa indicando que algunos estudios, revelan la asombrosa relación que existe entre la mano y el cerebro a la hora de componer pensamientos e ideas (Bounds, 2010).

Al igual que para escribir con una letra cursiva legible se necesita un cierto nivel de control de motricidad fina sobre los dedos. Los alumnos deben prestar atención y pensar qué están haciendo y cómo lo están realizando. Tienen que practicar. Estudios con tomografías cerebrales revelan que la cursiva activa áreas del cerebro que no están involucradas cuando se escribe en el teclado (Klemm, 2008).

2.9.1. La letra cursiva versus la letra script

Ambos tipos de letras, la *script* y la cursiva tienen sus adeptos y sus detractores, basado en las investigaciones realizadas que apuntan en distintas direcciones. En algunos países se alfabetiza con la letra tipo *script*, llamada también de molde o cajón, sin embargo muchos países lo hacen con la letra corrida, enlazada o cursiva. En los dos tipos de letra existirán diferencias entre los alumnos que van a ir más allá de la mayor o menor dificultad propia de la tipografía y esta variación la determinará la capacidad o facilidad del propio alumno.

Existen diversas investigaciones que se orientan hacia la letra cursiva. Sin embargo, y según Vygotski (1998) del trabajo de la *atención* depende absolutamente todo el cuadro del mundo que se percibe. Con lo cual, sin importar el tipo de grafía que se utilice si la atención falla, posiblemente también lo hace la forma de escribir.

Por tanto, se debe de educar ante todo la atención en el niño, ya que por medio de ella fija lo que es útil para su aprendizaje y como sostienen Marchant y Tarky (1998), gracias a la memoria se puede acumular experiencias las que se pueden utilizar en el aprendizaje, ya que la memoria permite reconocer, grabar y mantener todo lo que se va comprendiendo. Algo que se puede lograr haciendo que esa atención se dirija hacia objetivos de interés para el niño que manera que desarrolle la concentración en forma paulatina y divertida. Se debe, por tanto, unir el aprendizaje de la lectura y la escritura a actividades lúdicas que el niño realice sin agotarse.

Para Sánchez (1965) una característica de la actividad motora es la actividad lúdica. Esta desempeña un papel de primer orden en la vida del niño, él debe de contar con juguetes adecuados para que pueda manipularlos de acuerdo a su evolución.

2.9.1.1. La letra cursiva

La letra cursiva llamada también "letra corrida" o "letra ligada" alguna vez fue la piedra angular de la enseñanza en las escuelas y colegios. Para Xandre Robotham (2001) la escritura cursiva es una sucesión de rasgos ascendentes y descendentes de distinta longitud que se unen entre sí de diversas formas: a) en ángulo (propia de los varones) b) redondeada o guirnalda (común en las niñas). Es un error decir que es letra manuscrita porque esto se refiere a lo "escrito a mano".

Condemarín y Chadwick (1990), idearon un programa de “escritura cursiva” tomando como punto de partida los principios de sicomotricidad y al análisis evolutivo del comportamiento Figura del niño. Estos principios ya habían sido investigados por Ajuriaguerra y Auzias (1973), quienes elaboraron un método de rehabilitación para las disgrafías, los contenidos metodológicos propuestos por las dos educadoras como son las Técnicas pictográficas que incluyen pintura y dibujos libres, arabescos y rellenos de su superficie.

Para Condemarín y Chadwick (2005): El modelo cursivo permite que el niño perciba cada palabra como un todo y de acuerdo a Jaim (2011) en la escritura cursiva, el hecho de que las palabras estén ligadas una de la otra permite que el pensamiento del niño fluya en armonía y se plasme en la hoja de papel. Al ligar las letras con la línea quien escribe vincula los pensamientos traduciéndolos en palabras y añade que “el escribir en letra de imprenta implica escindir lo que se piensa en letras, desguazarlo, anular el tiempo de la frase, interrumpir su ritmo y su respiración.

2.9.1.2. La letra script

Se considera la letra script a la letra de imprenta o mediante máquina de escribir que se realiza sin enlaces. Se compone de líneas rectas, círculos o parte de círculos. Según Dottrens (1950), las características de la escritura “script” son: a) letra clara, dibujada, compuesta de círculos y rectas sin ligazón entre ellas, b) es de reconocimiento fácil, pues cada letra está separada de las otras, c) presenta trazado simple, d) hay identidad entre la letra que el niño escribe y la que lee, e) es muy legible. Si se analizan las características anteriores, dice el autor, es lícito inferir que es un tipo de letra que puede ser aprendida con rapidez por los niños. Por ser clara y legible, es de fácil lectura para el estudiante inicial.

De la investigación realizada por López, Mejía y Ríos (2013) se puede inferir que la enseñanza de la letra itálica *script* tiene mayor incidencia en la legibilidad en los escritos de los niños que la letra itálica cursiva. Aunque, después de realizado el postest se deduce que esta última mejoró considerablemente en cuanto la legibilidad de acuerdo a los resultados obtenidos en dicha investigación. Concluyen las autoras en su tesis que implementar secuencias didácticas sobre el entrenamiento caligráfico, mejora significativamente la legibilidad de los escritos, así como también otras variables caligráficas canónicas como proporción, configuración y los problemas de segmentación que mostraron un considerable mejoramiento en el experimento realizado.

El tipo de letra *script*, según indican algunos autores tiene más probabilidades de que los niños escriban “en carro”, debido a que las letras se escriben en forma independiente, lo que según indican dificulta la percepción de la palabra como un todo. Además los críticos de este tipo de letra dicen que el niño al escribir debe levantar el lápiz constantemente, y los obliga a frenar el trazado al pasar de una letra a otra, lo cual según ellos van en contra del movimiento natural de la mano.

Por su parte, Condemarin y Chadwick (2005) sostienen que la letra *script* presenta una manera mucho más fácil de aprender a escribir. Esto se debe a que el niño tiene una forma innata en aprender con palotes (tipos de rectas, curvas, círculos), y aun no tiene bien desarrollada la motricidad fina. Por el contrario, la letra ligada necesita de un mayor esfuerzo y exigencia.

De igual manera, Gómez (2007) sostiene que la letra *script* o de molde es más sencilla que la cursiva por constar solo de círculos, semicírculos, rectas y arcos, lo que permite apreciar con facilidad la apelación de tamaño y es más sencilla de trazar por el pequeño número de elementos que forman el sistema. Tiene la ventaja que se escribe individualmente, aunque reconoce que tiene la desventaja de que los alumnos tienen den a confundir algunas letras por ejemplo p, b., d y q, pues la estructura es la misma y su diferencia estriba en la posición espacial de los elementos. Por eso dice que es importante trabajar la lateralidad de los niños. Sin embargo, concluye diciendo que es necesario que aprendan una manera uniforme de dibujar las letras, pues estos movimientos construyen patrones neuromotores difíciles de modificar más adelante.

La tipografía que en el presente y en futuro será la más leída es la *script* ya que es la de uso frecuente en todos los equipos tecnológicos, además de periódicos, libros y revistas. Esa tipología permite la identificación de las letras más fácilmente que cualquier otra con lo que pudiera facilitar el aprendizaje de la lectura, ya que es la que se utiliza en todos los recursos tecnológicos que tanto atraen a los niños en la actualidad.

2.9.2. La Caligrafía Versus la Tecnología

Con el auge de los medios digitales muchas personas dejaron de escribir a mano. Los expertos dicen, como se puntualizó anteriormente, que no se puede perder el hábito, pues es clave para el aprendizaje. Aunque las planas de escritura constituyen uno de los recuerdos imborrables de los primeros años de colegio hoy la situación es diferente. A pesar de que se sigue enseñando a escribir de la manera tradicional, esta tarea perdió

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

vigencia y en algunos países ya no se le dedica tanto tiempo a mejorar la caligrafía. Hay una tendencia a reducir las horas que los niños pasan en estas actividades y en casi todo Estados Unidos, por ejemplo, en 2015 ya no será obligatorio aprender a escribir a mano.

En muchos países de Latinoamérica algunos colegios exigen cada vez más a los niños y jóvenes hacer sus trabajos y completar sus tareas por internet. Si las cosas siguen así, algunos expertos creen que en el mediano y largo plazo la escritura llegará a su fin. El tema preocupa porque investigaciones recientes demuestran que escribir a mano es muy importante para el desarrollo del cerebro, especialmente en la infancia.

Mangen, profesora asociada del Centro Nacional de Investigación para la Educación Lectora de la Universidad de Stavanger, Noruega, y coautora de un estudio realizado por científicos europeos demostró que hacer este ejercicio promueve la actividad cerebral mucho más que digitar un teclado, debido a que se estimulan simultáneamente las habilidades visuales, motoras y cognitivas, luego de evaluar a tres grupos de voluntarios, quienes escribieron a mano memorizaron más palabras (Revista Semana, 2005).

Mediante un experimento llevado a cabo por el equipo de investigación de Velay, en Marsella, explica cómo según se lee escritos a mano o escritos en teclado se activan distintas partes del cerebro. Al escribir a mano, los movimientos implicados dejan un recuerdo del motor en la parte sensorio motora del cerebro, lo cual nos ayuda a reconocer las letras. Esto implica una conexión entre la lectura y la escritura, y sugiere que el sistema sensorio motor juega un papel en el proceso de reconocimiento visual durante la lectura explica Mangen (Revista Semana, 2005).

Explica Klemm, profesor sénior de Neurociencia de la Universidad A&M de Texas, Estados Unidos, que el solo hecho de escribir ayuda a desarrollar lo que en neurociencia se llama función ejecutiva, un conjunto de habilidades cognitivas que permiten planear, autorregular y ejecutar tareas. Esos estudios comprueban, mediante imágenes generadas por resonancia magnética, que escribir a mano vuelve más lento el proceso de aprendizaje, lo cual es positivo porque de esa forma se activan otros circuitos neuronales (Revista Semana, 2005).

El fenómeno afecta también a los adultos. Los universitarios hoy prefieren tomar apuntes en clase con su portátil, tableta o celular. Esto no es lo ideal porque se sabe que

memorizan mejor cuando toman notas a mano, refiere Gentry (2011), autor del libro *Raising Confident Readers: How to Teach Your Child to Read and Write—From Baby to Age 7*. Con él coincide Jean-Luc Velay, miembro del Laboratorio de Neurociencias Cognitivas (LNC) en Francia, quien considera que el cerebro retiene las cosas a partir de los movimientos de la mano.

No todos están de acuerdo con que la tecnología vaya a desplazar la escritura. Algunos expertos consideran que esta y las nuevas tecnologías irán de la mano, y se complementarán. La clave está en ejercitar ambas y no perder de vista los beneficios que tiene cada una en el desarrollo de los niños. Debe haber un equilibrio y aprender las dos cosas. La escritura a mano se refuerza con las nuevas tecnologías, pero nunca debe ser reemplazada”, afirma Gentry (2011). Al final de cuentas, es mucho mejor tener buena letra en caso de que por cualquier circunstancia la única alternativa sea el lápiz y el papel.

En defensa del sistema educativo sin tecnología hasta los 13 años, se recuperó de Internet un artículo acerca del tipo de educación que les están ofreciendo a sus hijos los ejecutivos de los gigantes de Silicon Valley como Google, Apple, Yahoo, y Hewlett-Packard. El artículo señala que las herramientas principales de enseñanza de esas escuelas no tienen nada de alta tecnología: lápices y papel, agujas de tejer y, ocasionalmente, trabajan la arcilla. En el aula no hay ni pantallas electrónicas, ni tabletas, ni ordenadores, ni conexión a Internet. No se les permite en el aula y en la escuela nada que se utilice en el hogar (Richtel, 2011).

Se trata de la Escuelas Waldorf, que se suscriben a una filosofía de enseñanza centrada en la actividad física y el aprendizaje a través de actividades creativas y de las tareas prácticas. Los que avalan este enfoque dicen que las computadoras inhiben el pensamiento creativo, el movimiento, la interacción humana y la capacidad de atención.

El método Waldorf de casi un siglo de antigüedad, pone en debate el papel de los ordenadores en la educación. “La enseñanza es una experiencia humana”, indica Waheed, profesora de una de las escuelas y ex ingeniera informática y que además la tecnología es una distracción cuando se necesita alfabetización, la aritmética y el pensamiento crítico.” Y los padres Waldorf argumentan que el compromiso real viene de grandes maestros que impartan lecciones interesantes. “El compromiso es sobre el contacto humano, el contacto con el maestro, el contacto con sus compañeros”, dijo Pierre Laurent, de 50 años, que trabaja en una empresa de alta tecnología y

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

anteriormente trabajó en Intel y Microsoft cuyos pequeños hijos estudian bajo el sistema tradicional (Richtel, 2011).

Sin embargo, aquellos que abogan por aulas con tecnología dicen que los niños necesitan tiempo de computadora para competir en el mundo moderno, los padres Waldorf responden: ¿cuál es la prisa, dado lo fácil que es para un niño adquirir esas habilidades? Si bien es cierto que con los avances tecnológicos aparecen las máquinas de escribir manuales y eléctricas, los ordenadores cada vez más eficientes, las calculadoras de escritorio, las portátiles simples y las científicas, debido a todo eso se empezó a menospreciar las simples herramientas tradicionales utilizadas hasta entonces por todas las generaciones precedentes y a quienes se les debe la civilización actual.

Cuando de modernidad se trata, se desea estar a la vanguardia, sin medir las consecuencias futuras que podría tener no valorar en su justa medida lo que representa la capacidad de escribir correcta o medianamente con un recurso artesanal pero imprescindible como es el lápiz o bolígrafo. Un recurso valioso es tener una buena comunicación escrita que bien pudiera necesitarse cuando no exista otro recurso al alcance.

Sin lugar a dudas, cuando de aprender a escribir se trata, no existe otro recurso más adecuado que el humilde y hoy vilipendiado lápiz de grafito o carbón. Se debe actuar con cautela cuando se inicia la alfabetización de los alumnos debido a que se podría estar imposibilitando el desarrollo adecuado de aéreas del cerebro que son importantes para realizar las conexiones que le permitan en su futuro resolver problemas de diferente naturaleza.

Asi mismo, la neurociencia habla de las consecuencias de brincar etapas o no desarrollar ciertas habilidades. Es bien sabido que los sicoterapeutas le dan mucha importancia a que un niño antes de caminar, gatee. Existen estudios que afirman que no gatear tiene consecuencias en el desarrollo sicomotor y puede originar dificultades de aprendizaje e incluso emocionales.

En los últimos años, los cálculos matemáticos mentales fueron sustituidos por la tecnología y la juventud actual es incapaz de realizarlos, ya que son totalmente dependientes de la calculadora. Esto se podría considerar un avance de la ciencia que facilita la solución de problemas complejos, pero a la vez crea problemas de conexiones entre neuronas y hace dependientes a los seres humanos de la tecnología, aun para

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

resolución de simples y cotidianos problemas quitándole habilidades necesarias para un desarrollo integral.

Antes de poner un ordenador o una tableta a disposición de un niño que se encuentra en la etapa de la alfabetización, se debe pensar en las consecuencias futuras que eso conlleva. Se debe poner en sus manos, antes de cualquier tecnología, un lápiz de carbón o grafito, de igual forma una crayola, cartulina, plastilina y tijeras.

Una persona que no aprende a escribir con un lápiz, posiblemente no va a desarrollar las destrezas imprescindibles para memorizar las grafías y que estas permanezcan en su cerebro. Si se encontrare en un momento sin un ordenador no podría expresar por escrito sus pensamientos al igual que si alguien le dictare un mensaje, no podría decodificar el símbolo o lo haría con dificultad. Exactamente igual a lo que ocurre hoy con una persona analfabeta.

Si se enseña a un niño a escribir solamente sobre el teclado, cuando no lo tenga delante no sabrá cómo expresarse por escrito porque nunca lo hizo. Serán tan dependientes de la tecnología para escribir como lo son para realizar cálculos matemáticos, con el agravante de que con la escritura manuscrita se desarrollan las emociones, los pensamientos, con ella se representan los poemas más hermosos y se expresan los sentimientos más profundos.

Según la publicación de la revista digital ABC.es, bajo la autoría de Arrizabalaga (2014), cuando a Minna Harmanen, responsable del Instituto Nacional de Educación finlandés, se le preguntó recientemente si Finlandia iba a desterrar la escritura manual de su currículo dijo al respeto que la escritura que se realiza a mano con un bolígrafo no termina, y se considera muy importante para adquirir destrezas y memoria.

Desde agosto de 2016, los niños finlandeses que inician con siete años la escuela obligatoria tendrán que aprender los trazos de un único tipo de escritura, la de la letra de imprenta, y dejará de ser obligatoria la enseñanza de la letra seguida o caligrafía cursiva que ahora se imparte junto a la primera. El tiempo que se dedicaba a caligrafía tradicional se empleará en enseñar mecanografía, algo que consideran los responsables de la educación finlandesa les será más útil a los escolares en su vida laboral. Para la consejera de Educación finlandesa, la caligrafía cursiva «es una tradición, pero ¿qué tradiciones no están cambiando?, se pregunta (Arrizabalaga, 2014).

En el referido artículo, Harmanen añade que los chicos que tienen problemas para aprender a escribir tienen aún más dificultades para hacerlo con la cursiva que con la letra de imprenta y afirma que aquellos alumnos que tienen problemas para aprender en general, tienen aún más dificultades para escribir con la cursiva que con la letra de imprenta y concluye diciendo que la escritura con letras de imprenta es más rápida y las letras pueden unirse más o menos, de forma que el estilo propio de escritura se desarrollará. Por lo cual enfatiza que siempre surgirá un estilo personalizado de escribir. (Arrizabalaga, 2014).

La escritura manuscrita será siempre la mejor forma de expresar el amor, la nostalgia, la tristeza, el perdón, el romanticismo, la mejor forma de escribir cartas, tarjetas de bodas, mensajes de amor, pésames, entre otros. Jamás podrá la letra impresa inspirar los mismos sentimientos de pasión, ternura o cariño que logra despertar el reconocimiento de la caligrafía de la persona amada.

La firma manuscrita es algo personal e irreplicable, tanto así que es un recurso imprescindible en la validación de documentos legales y bancarios y es difícil de reproducir o copiar por terceras personas porque llevan impresa la personalidad del individuo. Independientemente de si la escritura caligráfica se enseña en letra *script* con su aparente desventaja de que no se adquiere la misma velocidad que con la letra cursiva, siempre la letra manuscrita ofrecerá una conexión emocional entre la persona y la escritura. Sin embargo, luego de años de utilizar la letra *script* esta empieza a enlazarse creando rasgos propios personales y diferenciados pero manteniendo siempre una buena legibilidad.

2.10. Factores implicados en el aprendizaje de la lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura involucra distintas variables que facilitan o perjudican el proceso. Estas, conjugadas son la clave para una mejor o peor alfabetización del niño, en especial porque esta etapa inicia en la más tierna infancia, con lo cual tendrá efectos en el tiempo que van a perjudicar o facilitar su avance dentro del sistema educativo y en su futuro como ente social,

Es sabido que el tipo de docente y las capacidades de que disponga para impartir las clases, así como el tipo de inteligencia y personalidad que tenga el niño, unidos estos factores a un entorno familiar, social o cultural, más o menos favorecedor, y finalmente el tipo de metodología utilizada por los tutores o docentes para enseñar la lectoescritura,

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

son todos unidos los condicionantes para el éxito o el fracaso en el aprendizaje por parte del niño de la lectoescritura.

2.10.1. Los niños con necesidades educativas especiales y el aprendizaje de la lectoescritura

Dentro de los sistemas educativos existe una gran heterogeneidad de alumnos y están incluidos en ellas los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) que requieren de una atención personalizada de acuerdo a esas necesidades. El término *alumnos con NEE* fue acuñado por Warnock (1978) y aparece por primera vez en el *Informe Warnock*. Es usado para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

Por otra parte el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, CNREE, (1992) define en al alumno con NEE de la siguiente manera:

Un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (p.20).

Es importante establecer cuales alumnos clasifican como niños con dificultades para el aprendizaje. Según Manga y Ramos (1986), la definición de dificultades del aprendizaje fue uno de las problemáticas a resolver para lograr un consenso dentro de las múltiples denominaciones que se generaron: daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dificultades de aprendizaje, síndrome hiperkinético, dislexia, dificultades específicas de lenguaje, de escritura, de lectura. Mientras, Hammill (1990) publica una revisión de autores e instituciones destacadas que trabajaron por una aclaración conceptual para presentar una definición que permitiera la operacionalización y con ello, la precisión diagnóstica.

Finalmente, se adopta la propuesta en 1981 y trabajada en 1988 por el National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD): "Dificultades de aprendizaje es una denominación genérica que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas al adquirir y usar las capacidades de escuchar,

hablar, leer, escribir, de razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se suponen que se deben a disfunción del sistema nervioso central, y pueden darse a lo largo de la vida... Aun cuando las dificultades pueden ocurrir de forma concomitante con otros *handicaps* (por ejemplo, impedimento sensorial, retraso mental, alteración emocional grave) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), ellas no son el resultado de aquellas condiciones o influencias” (Hammill, 1990, p.77).

En la clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud, dentro de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, se incluye el trastorno específico de la lectura como un déficit específico no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o auditiva o por una escolarización inadecuada. Establece esencialmente las siguientes pautas para el diagnóstico: (1) El rendimiento de lectura del niño debe ser significativamente inferior al esperado a su edad, su inteligencia general y su nivel escolar. El mejor modo de evaluar este rendimiento es la aplicación de forma individual de test estandarizados de lectura y de precisión y comprensión de la lectura. (2). El déficit tiene que ser precoz, en el sentido de que debió estar presente desde el comienzo de la educación y no adquirido con posterioridad. (3) Deben de estar ausentes factores externos que pudieran justificar suficientemente las dificultades lectoras.

Enseñar a leer y a escribir es una actividad que como cualquier otra y se debe enfrentar a una serie de variables originadas por las diferencias intelectuales y psicológicas del alumno, lo cual trae como consecuencia en muchos casos la impotencia por parte del maestro, que carece de la preparación necesaria y del propio alumno. A esta situación frecuente en los entornos más desfavorecidos se le añade la incapacidad del sistema educativo dominicano para identificar mediante los recursos disponibles el alcance o el tipo de deficiencia que impide el desarrollo adecuado del aprendizaje de la lectoescritura.

Respeto a lo anterior Arnaiz indica que “Cuando los objetivos y los contenidos que los alumnos deben alcanzar, no han sido establecidos teniendo en cuenta sus habilidades individuales y quedan fuera de su alcance, los alumnos pueden adoptar una aptitud apática hacia el trabajo escolar y dejar de intentar conseguirlo”. (2003). Por otra parte si los docentes no tienen las destrezas necesarias para motivarlos estos quedaran rezagados.

Señala Arnaiz (2003) que la formación del profesorado para la atención a la diversidad será útil y relevante para desarrollar una educación de mayor calidad para todos, si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional de los profesores desde una reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional.

Según Arnaiz (2003) la formación del profesorado que cada sistema educativo plantee, debe ser coherente con un modelo de escuela y profesor. Si se habla de una escuela democrática, como servicio público que atiende a todos los ciudadanos en coherencia con la consideración de la educación como derecho fundamental, que “lucha contra la discriminación y la desigualdad”. Sin embargo, indica que el modelo educativo carece de las condiciones necesarias que facilitan dicha formación que debe iniciarse desde el inicio de la misma escolarización del maestro (p. 229).

De igual manera Pozo (2006) se hace la siguiente pregunta: ¿Cómo está estructurada la concepción docente sobre la lectoescritura y sobre los factores de éxito y fracaso escolar en el docente? Se pueden distinguir en ellos dos tipos de saberes: en primer lugar, un saber sistemático, formalizado en teorías aprendidas en los institutos de formación docente y, en segundo lugar, una serie de concepciones que constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este segundo tipo de saberes es aprendido en la práctica docente. No tiene la forma de teoría y no es totalmente consciente. Un docente que pueda entender las necesidades individuales de cada alumno debe tener un conocimiento de las mismas y poder al menos identificar algunas de ellas para de esa manera poder obtener el apoyo especializado que se requiere

Los sistemas educativos deben generar cambios e innovaciones en su oferta tendentes a equiparar las oportunidades para que todos los alumnos y las alumnas, que presentan necesidades educativas especiales, relacionadas con condiciones sociales, económicas, culturales, de género, familiares o personales se inserten y culminen con éxito su educación

La gran diversidad del alumnado y la dificultad para atenderlo es una de las causas del fracaso escolar. Como bien señala Escudero Muñoz (2002) el fracaso escolar, ahora convertido en un motivo peculiar de alarma, es de hoy y de ayer. Y añade que no es privativo, tampoco, de un solo tramo de la escolaridad, pues, con unas y otras

manifestaciones, se extiende a lo largo y ancho de toda la escolarización, desde los niveles iniciales a los superiores

Indica Escudero Muñoz (2002) que aquellos alumnos procedentes de entornos socioculturales deprimidos tengan que fracasar debido a esos factores económicos y sociales es hacer un análisis muy lineal de la situación, por lo que independientemente de esos factores que residen fuera de la escuela, dice que es preciso echar una mirada también hacia dentro de la escuela. Decir que el fracaso tiene solo origen externo es desde su punto de vista concluir que todas las cartas en esta material están fatalmente marcadas.

Los sistemas educativos deben asumir su responsabilidad y redirigir su mirada hacia sí mismos para que la educación para la diversidad potencie y asegure el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños y niñas que presentan necesidades educativas, a través de un conjunto de recursos de apoyo a todo el sistema educativo. Las NEE están relacionadas con las ayudas y recursos diferentes a los utilizados comúnmente para ser utilizadas con aquellos alumnos enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación, sencillamente por ser distintos no deficientes.

Señala Arnaiz (2003) que “para atender a la diversidad de los alumnos presentes en el aula se requieren recursos tanto materiales como humanos, debidamente organizados si queremos obtener una enseñanza de calidad y comprensiva”. P.219. Una educación para la diversidad equipara las oportunidades de los niños que presentan necesidades educativas con aquellos que no las tienen, aunque para ellos se requiera del apoyo de todo el sistema educativo tradicional. Estas ayudas son imprescindibles para facilitar el acercamiento entre los procesos de aprendizaje de unos y otros.

El desarrollo de escuelas inclusivas implica transformar al sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas que se derivan de su precedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. Al mismo tiempo, se deberán eliminar las barreras que existen para su aprendizaje y participación, con el fin de que estas diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y, por esta vía, en desigualdades sociales.

2.10.1.1. Pruebas para la valoración de dificultades en la lectoescritura

La siguiente es una recopilación de pruebas para la valoración de las dificultades de lectoescritura en castellano e inglés. Dominar y conocer instrumentos exploratorios se convierte en algo imprescindible para los profesionales y personas que trabajan en este sector, ya sea en el ámbito escolar o clínico. El especialista del lenguaje puede verse abrumado por la enorme cantidad de pruebas aplicables al diagnóstico de la lectura y escritura y debe seleccionar entre pruebas más utilizadas en la práctica escolar y clínica, y más relevantes para su exploración. No todas las pruebas son específicas para la evaluación de la lectura y/o la escritura. Varias son pruebas complementarias que contienen tareas que permiten evaluar algunos aspectos relativos a la lectoescritura (ortografía, redacción, dictado, comprensión lectora, entre otras)

Son pruebas que se pueden impartir en forma colectiva y otras a nivel individual. Estas pruebas facilitarían al maestro entender las razones por las que un alumno no logra avanzar al nivel del promedio. Sin embargo, las mismas no están a disposición del alumnado en general y suelen ser impartidas por los psicólogos por recomendación del propio maestro para una posterior supervisión individual del niño. El alumno con NEE, luego de ser diagnosticado en muchos casos tendría que tener un apoyo personalizado que no puede ofrecer el docente dentro del aula, a menos que la institución cuente con terapeutas, logopedas que estén a la disposición.

Según Moreno Manso y Rabazo Méndez (s.f.), las pruebas siguientes permitirían conocer las diferentes aptitudes o carencias de los alumnos en edades del aprendizaje de la lectoescritura, pero las mismas deben ser aplicadas por personal calificado para ello:

- Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC).
- Batería de Evaluación de la Lectura Nivel I y II.
- Batería de Pruebas del Lenguaje. Fin de Ciclo Inicial.
- Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE).
- Batería Neuropsicológica de Halstead Reitan para niños.
- Batería para el diagnóstico de las dificultades lectoras en el Ciclo Inicial de EGB.
- Batería predictiva (INIZAN)
- Cuestionario de Conners
- Diagnóstico Neuropsicológico de Luria-Christensen

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

- Dislexias y Digrafías (teoría, formas clínicas y exploración)
- Estimación del Vocabulario (EVOCA)
- Evaluación de la Comprensión Lectora
- Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)
- Evaluación de los Procesos Lectores en Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria (PROLEC-SE)
- Examining For Aphasia (EFA-3)
- Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL-1)
- Exploración y diagnóstico diferencial en Afasias
- Lectura Oral
- Lectura Oral (García Hoz, 1971).
- Lectura Silenciosa
- Método Informatizado de Lectura (MIL)
- Mini Examen Cognoscitivo
- Prueba de Articulación de Fonemas (PAF)
- Prueba de Comprensión Lectora
- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)
- Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)
- Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL)
- Prueba de Head
- Prueba de lenguaje (Parson)
- Pruebas de Comprensión Lectora (de 11 a 14)
- Pruebas de Lectura. Niveles 1 y 2
- Pruebas de Lenguaje del Ciclo Medio
- Pruebas Diagnósticas de Lectura, 1º de E.G.B.
- Reversal Test
- Técnica de Goldstein
- Técnica de Milizen
- Test A.B.C
- Test de Análisis de la Lectoescritura
- Test de Aptitudes Diferenciales 5 (DAT-5)
- Test de colores y palabras (STROOP)
- Test de Dictado Entender y Hablar
- Test de dominancia lateral
- Test de Escritura para el Ciclo Inicial (TECI)

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

- Test de Homogeneidad y Preferencia Lateral (HPL)
- Test de lectura
- Test Grafométrico
- Test para el examen de la Afasia
- Valoración Centesimal
- Woodcock Language Proficiency Battery – Revised (WLPB-R)

Además de otras pruebas específicas para la exploración de la escritura son las siguientes: La batería pedagógica N° 3 (BP-3) el Test de control de la evaluación del aprendizaje de la lectoescritura (CEAL) la prueba para el diagnóstico; la prueba para el diagnóstico y tratamiento de las dificultades ortográficas en el CI de la EGB y en el CM; la prueba para la Enseñanza y valoración de la composición escrita; la Escala de escritura; la Escala de escritura; la prueba para la Evaluación de la redacción; la prueba para la Evaluación y recuperación de la composición escrita; el Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar; la prueba de Ortografía 2 (O-2); y el Test de habilidades grafo motoras (THG).

Se necesita un personal especializado si se pretende dar el apoyo que el alumno necesita para tener una mejor calidad de vida y posibilidades de integrarse a la sociedad a la que pertenece, como se hace en muchos países desarrollados. Sin embargo, se entiende que se está entrando en un terreno muy movedizo, y que países tercermundistas no cuentan con las herramientas para ello.

2.10.1.2. El apoyo al alumno con necesidades educativas especiales

El alumno con NEE requiere de un apoyo que no puede ser otorgado por un sistema educativo precario como el dominicano y con poco personal especializado para hacer frente a las distintas necesidades educativas de los mismos. Asisten a las aulas estudiantes con NEE que con un poco de ayuda lograrían superar sus dificultades. Al respecto, Arnaiz (2005) considera que la atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación o argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Sin embargo, para que ello no vaya en perjuicio de los alumnos, se deberá contar en las escuelas con

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

el apoyo logístico necesario para acudir en ayuda de esos estudiantes (Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999; Arnaiz, 2000).

Según Arnaiz et al. (2002) se puede observar que la política educativa desarrollada durante mucho tiempo propició que unos alumnos sean integrados y otros no, Esto determinó que muchas personas con déficits no fueran incluidas en el sistema educativo ordinario, y se creó un sistema paralelo de educación especial.

Arnaiz (2003) indica al respecto que la Educación Especial, que ésta se configura como una disciplina dirigida hacia los alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto, en centros específicos y clases especializadas y demanda el rol de un docente especializado para atender a estos alumnos. De igual forma señala Escudero Muñoz (2002) que el sistema de apoyo a las escuelas precisa de un modelo profesional y técnico capaz de llevar a cabo con los centros y los profesores estrategias de formación adecuada, de asistencia y trabajo pedagógico.

En la República Dominicana, como se indicó anteriormente, suelen quedarse rezagados los alumnos con NEE hasta niveles en los que no pueden continuar dentro del sistema educativo y abandonan las aulas sin concluir siquiera la educación básica. Los niveles en que estos abandonan más frecuentemente son el cuarto y quinto de la educación primaria. Esto es debido a que el sistema educativo dominicano permite la promoción de nivel académico a todos los alumnos hasta el tercero de básica con lo cual durante un tiempo no se hacen visibles las necesidades educativas que tienen, a menos que sea un caso grave fácilmente observable. De lo contrario, continúan hasta que en tercer grado los requerimientos académicos permiten detectar el atraso o dificultad que arrastraron desde los primeros niveles académicos.

La alfabetización de este tipo de alumnos pasa por la comprensión de sus NEE sin lo cual es muy difícil que puedan superar las dificultades que requieren de un apoyo permanente del maestro y de un método adecuado. Muchos de esos estudiantes también tienen un comportamiento inadecuado que crea dificultades en el aula.

Arnaiz (2003) indica que entre los alumnos percibidos como los más difíciles y desafiantes a la hora de educar, dentro de las estructuras organizativas escolares actuales, están aquellos que muestran un comportamiento irregular, que adquirieron formas inadecuadas de relacionarse y los que se perciben como causantes y poseedores de problemas. Los mismos no pueden desligarse de los problemas en el

hogar y la comunidad, puesto que estos afectan negativamente en la habilidad y la motivación para aprender. Por esta causa, dice que el trabajo del profesorado se amplía, pasando de proporcionar oportunidades de aprendizaje eficaces y personalizadas a concentrarse en las causas de los factores negativos de la vida de los niños, con finalidad de ofrecer una variedad de apoyos sociales basados en la escuela.

Salván (2007) reconoce que en la actualidad, con la incorporación a las aulas normales de alumnos con NEE, la cosa se complica todavía más para los profesores, que en su mayoría carecen de información específica adecuada, y además deben distribuir su tiempo de clase entre éstos y el resto de los alumnos. Corrillos y tertulias de estos profesionales no dejan de oírse como argumento de sus dificultades debido a la tremenda diversidad que presentan los alumnos de hoy.

Antes bien, indica el referido autor, la diversidad de los alumnos es el punto de partida de la tarea de un maestro, de la etapa de formación que sea, en el lugar que sea y en el momento histórico y social que sea. Éste no debería plantearse como un terreno a conquistar desde que la situación social se la impone. Sólo puede entenderse la diversidad como un problema si se parte de una hipótesis equivocada y es la de que todos los alumnos son iguales.

Añade Salván (2007) que otra cosa es que los alumnos actuales tengan procedencias culturales inusualmente variadas en la vieja escuela y otra cosa es que su nivel de conocimientos cuando acceden al sistema escolar actual no sea el que se corresponde con su edad, según los esquemas organizativos. Los alumnos de ahora no son como los de entonces que lo que se aprendía como se aprende ahora en la calle, con los amigos. Aquellos no tenían otra fuente de conocimiento que la que les proporcionaba la escuela, y a duras penas la radio, en los casos más afortunados.

Éstos, los de hoy en día, aprenden ya desde antes de su escolarización lo que es la vida (lo que se les cuenta de la vida) en la televisión, que les ofrece telenovelas con argumentos escabrosos y personajes maniqueos; en las revistas que muestran las vidas privadas y promiscuidades de los conocidos y desconocidos de turno; en lo que les cuenta la publicidad, en cada valla de la vía pública, le convence de que no puede ser completa la vida de quien no posee tal o cual cosa; en los argumentos que desarrollan sus juegos electrónicos (llenos de relaciones de poder entre los personajes, sexistas, violentos), en la letra de las canciones que aprenden rápidamente y que hablan casi

siempre de sentimientos y emociones de adultos puestos en boca de preadolescentes... las fuentes de aprendizaje inadecuado son docenas y docenas y manan del ambiente sin control, finaliza el autor.

Todo lo indicado genera una cada vez mayor celeridad en la configuración de la personalidad de los chicos y chicas, y ofrece al profesor una audiencia más heterogénea en intereses, capacidades, estilos de aprendizaje, habilidades sociales y actitudes vitales. Los profesores se quejan reiteradamente de que la diversidad del alumnado es un reto para el que nadie les prepara. En ese sentido, sí que resulta legítimo que reivindiquen la colaboración de los padres en la tarea educativa, y aun de la sociedad en su conjunto, además de una formación inicial y continua, específica y adecuada a su realidad profesional Salván (2007).

Al respecto, Arnaiz (2003) señala que se hace necesario concienciar al profesorado de todo lo que pueden aprender de los padres y de todo lo que estos pueden contribuir al aprendizaje y progreso de sus hijos. Por su parte, Nieto Cano (1996) indica que esta modalidad de apoyo basada en la colaboración familia-escuela, puede considerarse como una variedad del apoyo externo o interno. Ello dependerá de la percepción y la dinámica que, con este colectivo, mantienen los profesionales de la enseñanza.

Sin embargo, el currículum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un currículum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su información (Arnaiz, 2003).

Sigue diciendo esta autora que es imprescindible que unido a la colaboración de los padres, un currículo adecuado y un docente capacitado se cuente con un profesor de apoyo. El apoyo interno es realizado por profesionales que forman parte de la plantilla del centro. Viene a ser el tradicionalmente asociado a la figura del profesor de apoyo.

Por otra parte la utilización de los propios alumnos como recurso de apoyo a la hora de determinar y transmitir el currículum escolar, se convierten en una ayuda incalculable en el proceso de apoyo a sus compañeros y al propio profesorado (Villa y Thounsand, 1999).

El apoyo recibido dentro del aula por personal especializado y la colaboración entre compañeros son recursos importantes pero no es fácil contar con los mismos en entornos socioculturales donde prima la violencia y la individualidad. Donde el compañerismo es una virtud que debe ser promovida en forma permanente por el docente, además de que se cuenta con pocos recursos didácticos que permitan esa colaboración entre los alumnos, ya que en algunas asignaturas dependen únicamente del cuaderno, tal es el caso de la lectoescritura.

Estas circunstancias existen en casi todas las escuelas públicas de Latinoamérica y convierten a los alumnos con NEE en víctimas de un sistema educativo que no les ofrece oportunidades para enfrentar a un futuro lleno de exigencias. A estos estudiantes con numerosas carencias emocionales e intelectuales se les añade la entrada tardía a las aulas, siendo los cinco años la edad promedio de ingreso a preescolar y un gran grupo ingresa a los seis años directamente a primero de básica, sin tener ningún tipo de escolaridad previa. Esto, unido al poco conocimiento que tiene la mayoría de los padres de las necesidades especiales de sus propios hijos, hace que el mundo de los NNE que asisten a las escuelas públicas dominicanas sea oscuro y triste.

Como conclusión, se debe añadir que muchos niños logran avanzar hacia otras guías didácticas en corto tiempo. Estos muestran características de aprendizaje y motivación superiores a sus compañeros, por lo que deben ser tomados en cuenta con una evaluación individualizada, escrita y oral. Además, permitirles pasar a otras guías más avanzadas de manera que puedan concluir el proceso de alfabetización en más corto plazo.

En nuestro sistema educativo público, se suele sacrificar a este tipo de alumnos dejándolos a su libre albedrío en lugar de incentivarlos y contribuir con su progreso. El siguiente capítulo, corresponde al marco empírico de esta investigación de carácter evaluativo y cualitativo. En él se recoge toda la información posible de las observaciones, de las muestras escogidas referentes a docentes, alumnos y facilitadoras o ayudantes de profesoras y los resultados obtenidos de los cuestionarios diseñados para tales fines, así como de las pruebas de lectura y dictado realizadas a los alumnos que participaron en el programa de implementación del Método Tapi.

2.11. Desinterés familiar, exclusión social y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura.

El aprendizaje de la lectoescritura requiere de una labor integral entre la escuela y la familia, algo que no suele suceder en entornos desfavorecidos y deja a los niños en desventaja desde sus inicios escolares. La práctica permanente de la lectura y la escritura es la clave para la perfección. La escuela tiene muchas limitantes para lograr que todos los alumnos puedan aprender el contenido total del currículo por lo que es de suma importancia para el alumno contar con el apoyo del hogar, algo que sucede frecuentemente en las clases medias y altas, que incluso sobrecargan a sus hijos con clases fuera del horario escolar.

Señala Arnaiz (2003) que el apoyo externo resulta imprescindible, y que aún aquellas personas sin una cualificación profesional específica, pueden ejercer una importante labor de apoyo al alumno, y muchas veces al profesorado y añade que la familia que muchas veces es olvidada debe ser tomada en cuenta y contar con la colaboración de los padres en la escuela.

Las relaciones de las escuelas públicas con las familias de entornos socioculturales pobres suelen ser escasas y solo suceden ante eventualidades relacionadas con las conductas de los alumnos, en caso contrario poco es el contacto entre ambos grupos. Muchos de esos padres no sienten especial interés por el avance académico de sus hijos debido a que ellos tampoco vivieron en sus propias experiencias aprendizajes transformadores que les permitieran alcanzar niveles de vidas mejores que los que tenían a la vez sus padres.

Sin embargo, a pesar de ello, casi todos desean que sus hijos estudien, pero el apoyo que pueden brindar es poco debido a que no tienen las competencias ni conocimientos necesarios para ayudarlos en las tareas escolares. Se sienten desvalorizados y descalificados frente a ellos. Muchos no ganan lo suficiente para el sustento para su familia y no pueden cumplir su rol ni poner límites. La sociedad los colocó fuera, en el lugar de la exclusión.

Estos padres subjetivados desde la descalificación (desempleo) y la dádiva (subsídios estatales) perdieron la conciencia de sus derechos y por consiguiente de sus deberes. Sus demandas se limitan a elementos que les permitan subsistir malamente en la situación en que están.

Dicen los maestros: *Cuando haces una reunión no viene nadie. Cuando se entregan regalos, no falta un padre.* En los docentes se advierte una fuerte tendencia a colocar las causas de los malos resultados en el afuera. Sin embargo, algunos reconocen que, cuando modifican sus acciones de mediación, los alumnos, aun los más difíciles, se interesan y pueden producir *al mismo nivel de los demás.*

Se observa en forma permanente como unos y otros, maestros y parientes consideran que los hijos no aprenden porque no reciben la motivación suficiente y ambas partes consideran que la otra es la culpable de la situación. Numerosas variables externas indican en el poco aprendizaje de los alumnos que asisten a gran parte de las escuelas. Entre las causas más importantes, según Aulagnier (1977) se encuentran:

a) Desinterés de las familias en el aprendizaje de los niños. Esto es visualizado como una de las causas principales en el bajo rendimiento. Hay que recordar que la familia no sólo origina relaciones interfamiliares, sino que además está integrada a un medio social determinado, a una cultura en particular con su inscripción social específica y esto influye en la relación con el saber. El significado de la llegada al mundo de un hijo implica un trabajo psíquico intenso para los propios hijos, y es de crucial importancia desde sus comienzos.

b) Énfasis en el vínculo afectivo con los alumnos. Este vínculo se presenta como supletorio del afecto familiar. Existe una necesidad notable en estos chicos de contacto físico, como una búsqueda de soporte afectivo, ya que muchos pertenecen a familias numerosas y disfuncionales donde es muy probable una interrupción temprana del contacto físico con sus mamás. Los docentes parecen restablecer un vínculo simbiótico de dependencia, desconociendo que el umbral de la autonomía se logra a través de la función de pensar.

Al deprimente escenario de condiciones domésticas deterioradas y familias separadas, contraponen otro en el cual se ve a la escuela como lugar temporario de abrigo protector y donde los niños pueden encontrar un refugio durante una parte del día. Los docentes parecen consolarse con el hecho de que pueden ofrecer algunos momentos de felicidad en las miserables vidas de estos niños. (Aulagnier, 1977).

Desde las escuelas se culpabiliza a las familias por la baja calidad de los aprendizajes. Los docentes perciben a estos niños como carentes de estimulación, con

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

lenguaje deficitario, con una socialización primaria muy precaria, que hace difícil el trabajo pedagógico.

Según señalan Vega y Miranda (2003), en las observaciones realizadas dentro de las instituciones se visualiza una gama de conductas que oscila entre la permisividad y la agresión, aunque esta última no aparece en el discurso. Se ven algunos docentes desencajados y fuera de sí frente a problemas de conducta cotidianos ya que la indefinición del rol, muchas veces no les permite actuar profesionalmente. El maestro está desprotegido y falto de preparación para su trabajo en los medios desfavorecidos, por tanto el anclaje de estas representaciones dificulta una acción profesional seria y el manejo de sus propias emociones.

Cada nuevo día de clases al que se enfrentan los docentes es un atentado contra su propia salud porque el sistema educativo les impone como normales condiciones de trabajo que no lo son. Por esto *se hace lo que se puede dentro del aula y nada más*. Esas fueron las palabras y las actitudes observadas durante todo el proceso de la investigación.

La noticia del reinicio de clases, diciendo que para algunos niños era una suerte que recomenzaran las mismas, porque ahora podrían comer, lleva a una conclusión que es obvia: las escuelas pobres no son lugares donde lo prioritario es aprender. Por otra parte indican Vega y Miranda (2003), que cuando se les preguntó a las docentes cuáles eran las actividades principales de su día de trabajo, un 40% priorizó las actividades de contención y control de la disciplina, un 11,5% las actividades administrativas y sólo el 48,5%, las actividades de enseñanza.

Se deduce que la pobreza no genera interés en los conocimientos que la escuela puede ofrecer. Entonces la escuela centra su razón de ser en otras actividades. Se parte de la representación de un niño que no puede, no quiere y no le interesa aprender y, por el anclaje de la misma, se contribuye a consolidar esa situación. Rosbaco (2005) habla del *desnutrido escolar* como el niño construido por el sistema escolar a partir de la situación de *no poder* y por tal motivo se posiciona pasivamente enfrentado a su impotencia, a su propio fracaso que ni siquiera comprende.

El desempeño del docente que progresivamente empobrece su propio nivel de conocimiento, aumenta su frustración en la tarea y ve acrecentado el riesgo de caer en un círculo de enojo-violencia respecto de los causantes visibles de esta frustración: los alumnos. En las clases desfavorecidas la actividad se centra en los conocimientos

prácticos, en el trabajo manual. Éste está desvalorizado, porque lo realizan los niños que no pueden acceder a un trabajo intelectual. Es el sucedáneo de la actividad intelectual característica de la escuela. Mientras tanto, en las escuelas que atienden otros grupos sociales, la actividad escolar está identificada con el trabajo mental. Esta situación marca una fragmentación en el interior del sistema educativo.

Por otra parte, el tipo de conocimientos priorizados los aleja desde la escuela, del manejo simbólico. La posibilidad de utilizar categorías abstractas y razonamiento lógico está ligada a actividades de escritura y lectura que permiten “reinventar, recrear, reescribir” (Freire, 1985). Ese conocimiento, de bajo nivel de abstracción, va a encerrarlos definitivamente en el mundo en que viven, a merced del *Fast food* cultural, alimento cultural pre digerido, pre pensado, sin posibilidades de pensar críticamente y aceptando los principios de visión del mundo” que otros les impongan.

Y esto está en las manos de los docentes. Sin duda deberán trabajar más arduamente que otros maestros de contextos sociales medios, con enfoques, materiales didácticos y estrategias diferentes, pero involucrándose profundamente y por eso mismo involucrando a los niños en su propio proceso de aprendizaje. Esta toma de conciencia tiene una importancia capital porque estos pequeños no tienen otras posibilidades que las que le puede –y les debe por derecho- brindar la escuela.

El proceso de exclusión social por el que atraviesan numerosos habitantes del país no afecta sólo los aspectos referidos a lo económico, sino también en la apropiación de bienes educativos como se señaló anteriormente. Esta apropiación en calidad y cantidad de conocimientos condiciona y alienta nuevas formas de exclusión. Se considera que los niños de niveles desfavorecidos tienen menos recursos intelectuales que los otros, y menores posibilidades de simbolizar. No tienen el capital cultural que les permita enfrentar, con éxito, una escolaridad ingente.

El docente no siempre está preparado para trabajar con la heterogeneidad, con rendimientos medios. El que se sale de la norma debe ir a educación especial, o se ve reducido a recibir una educación de muy baja calidad, que en las representaciones docentes, es la única educación para la que está capacitado. Cuando se dice baja calidad, se entiende no sólo al nivel de los conocimientos, sino también a la pobreza de las estrategias para trabajarlos.

La formación docente debe preparar integralmente al maestro para trabajar también en escuelas desfavorecidas. Esta preparación tendría que incluir no sólo cuestiones pedagógico-didácticas, sino también aspectos políticos, sociales y culturales. De manera especial, entender que el docente es un profesional que requiere condiciones adecuadas para realizar su labor y no pretender que todos los ahorros presupuestales se pueden compensar con una mayor cantidad de alumnos por aula ya que con ello se está contribuyendo a empeorar cada día las posibilidades de lograr una mejor educación. Se debe normalizar la cantidad de alumnos por aula y que bajo ninguna circunstancia esta se supere, a menos que se contemple la asignación de una asistente en el aula, que tal como se ve en los resultados de la investigación este rol no está contemplado en las aulas de las escuelas públicas, aunque si en muchos colegios privados.

El capítulo a continuación presenta las características y descripción del método de lectoescritura propuesto en este trabajo para ser utilizado en escuelas públicas dominicanas. Apoyamos la teoría de que no existe una mejor forma de enseñar a los niños a leer y escribir a los niños, que utilizando varios métodos de lectoescritura, con enfoques distintos tanto para la enseñanza como el aprendizaje. El Método Tapi contiene características de diferentes corrientes, siendo la ecléctica la elegida para el mismo. Sin olvidar que el docente contribuye en forma independiente del método utilizado, con lo cual esa variable también fue tomada en cuenta para el diseño del mismo.

CAPÍTULO III. EL MÉTODO TAPI, DISEÑO, CARACTERÍSTICAS Y APLICACIÓN

La primera tarea de la educación es *agitar la vida*,
pero dejarla libre para que se desarrolle.
(María Montessori)

Este capítulo se refiere al Método Tapi, que es el método de lectoescritura objeto de estudio en esta tesis doctoral. Es un método ecléctico que contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura de forma sencilla. Utiliza para ello diversos recursos didácticos, como son las tapitas de plástico recicladas a las que debe su nombre, diez *Guías didácticas para uso del alumno* (Anexo digital 19) y una *Guía para uso del docente* (Anexo digital 20).

Dicho método fue elaborado con el objetivo de disponer de un recurso didáctico alternativo a los que se usan en la actualidad en las escuelas públicas de la República Dominicana. Esta iniciativa surge ante los malos resultados publicados en los diversos boletines de Indicadores Educativos, que muestran que los obtenidos por los alumnos en los primeros niveles de la educación básica son inferiores a los esperados. Diversos informes internacionales como el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008) de la UNESCO, dan cuenta de que estos resultados son los más bajos de Latinoamérica. En adicción, estudios encargados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2013), presentan resultados negativos en relación a los conocimientos que los docentes debían de tener referentes a los distintos métodos de lectoescritura y a la forma de aplicarlos en las aulas.

Como premisa para diseñar el Método Tapi, y con el fin de utilizarlo como un programa de intervención con alumnos de una escuela pública urbana marginal, llevamos a cabo un proceso de observación durante varios períodos escolares, para conocer de primera mano las carencias de recursos didácticos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en preprimario (5-6 años) y los tres primeros grados correspondientes al primer ciclo de la educación básica (6-9 años). Durante estos periodos escolares se investigaron los métodos que se utilizaban en los centros educativos de República Dominicana, considerando aspectos tales como los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

conocimientos de los docentes y las características de los alumnos a los que se aplicaban.

A su vez, se revisó la literatura relacionada con el proceso lecto-escritor, que incluyó un repaso por los orígenes y los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, los sistemas alfabéticos y los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura. Se indagaron, pues, diferentes teorías como la constructivista y la psicolingüística (Piaget, Vygotsky, Tolchinsk, Teberosky, Ferreiro). También se estudiaron autores que se identifican con el método directo, y con los métodos eclécticos, integrando elementos de las distintas corrientes, así como de modelos personalistas como el de Montessori

El proceso de enseñanza tiene tres etapas: empieza con actividades de aprestamiento y enseñanza de las vocales, pasa luego a la enseñanza de las consonantes en combinaciones silábicas con las vocales, y llega a las actividades en que el niño lee e integra la lectura de frases y oraciones.

3.1. Fundamentación del Método Tapi

El Método Tapi pretende contribuir a mejorar la forma en que se enseña la lectoescritura en las aulas, y propone actividades que pueden ser desarrolladas por los alumnos que se inician en preprimaria. En ese sentido, debe extenderse hasta que el proceso del aprendizaje de la lectoescritura termine, lo que para unos niños será antes que otros.

De acuerdo a las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) y de Teberosky (1989), los alumnos llegan a la escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre la lengua. Este conocimiento favorece el aprendizaje de las palabras, las sílabas y las letras, sin olvidar que muchas veces se da sin que se produzca una enseñanza explícita de estos aspectos y siempre vinculando al significado o al uso que los niños hacen en distintas situaciones comunicativas.

Sin dejar de considerar los conocimientos previos de los alumnos, el Método Tapi en su diseño se inicia con un vocabulario que va de lo simple a lo más complejo dado que en esas edades los alumnos aprenden con mayor facilidad aquellas palabras que conocen del entorno, siendo la ruta léxica en esos primeros grados escolares, la más idónea para el aprendizaje de la lectoescritura.

El Método Tapi se fundamenta en los *métodos directos o sintéticos* como son el silábico y el alfabético, excluyendo el método fonético, también en el modelo constructivista, que incluye los *métodos analíticos o globales*, los *métodos eclécticos* y los *métodos personalistas*.

Los Métodos directos o sintéticos consideran que la lectura y la escritura consisten en el dominio de un conjunto de símbolos que siempre se tienen que dividir en unidades más pequeñas para facilitar el aprendizaje y que, de hecho, hace falta conocer y dominar antes de poder utilizarlos para comunicarse o para interpretar el entorno cercano. En el Método Tapi se han utilizado el alfabético y el silábico.

El *alfabético*, que se caracteriza porque se aprenden las letras por su nombre en la primera etapa y el *silábico*, el cual es parecido al anterior, pero en lugar de aprender la letra, se aprende la sílaba. En las guías didácticas se presentan las dos opciones, de manera que el alumno puede aprender de ambas formas. Algunos alumnos van directamente a las sílabas y otros lo hacen mediante el deletreo.

Los *métodos silábicos* conforman una parte importante de la metodología que se ha utilizado, dado que su uso está generalizado en la práctica docente en el país, la cual hemos descrito con anterioridad. Muchos autores consideran el método silábico el más apropiado para la enseñanza del español debido a la “estructura silábica simple” del idioma y el niño simplemente tiene que memorizar los símbolos visuales del sistema de escritura en español y asociarlos con los símbolos auditivos del habla española. Tiene que aprender el código y perfeccionar su habilidad para descifrarlo eficientemente.”

Otro de los utilizados fueron los *métodos analíticos o globales*, estos parten de la palabra y la frase para llegar a sus elementos: las sílabas, las letras y los sonidos, considerado como más natural por muchos especialistas, vino a dar respuesta a las limitaciones de los métodos tradicionales que parten de las letras para llegar a las frases. Este método trabaja con palabras apoyándose en las imágenes que las identifiquen para que el niño comprenda el concepto desde el principio, algo que hace el Método Tapi al representar un dibujo al lado de cada sílaba o palabra que aparece en las distintas guías didácticas. También se recurre a la palabra clave.

Los métodos globales colocan los nombres propios de cada alumno en tarjetas en las paredes del aula. De esa forma la mayoría de los niños logran memorizarlos como

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

un dibujo en la primera etapa del aprendizaje. El Método Tapi también utiliza ese recurso que complementa el proceso de la enseñanza y sirve de apoyo al docente.

En adición a los anteriores los métodos eclécticos son modalidades que incluyen diversas corrientes tal como ha sido contemplado en el Método Tapi. Además de los anteriores, este método incluye características de métodos personalistas como el Montessori.

El Método Montessori forma parte de los métodos ecléctico con orientación personalista y que utilizan recursos manipulativos durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, por lo cual sirvió de referente para el diseño del Método Tapi. Las diversas investigaciones de María Montessori (1998b), médico, psicóloga e investigadora durante más de 40 años, demuestran la importancia de la manipulación de recursos didácticos en el aprendizaje y de la atención individualizada a los niños dentro de las aulas.

El material manipulativo que utiliza el Método Montessori es caro y debe ser cuidado y protegido para evitar su pronto deterioro o pérdida. En la propuesta del Método Tapi, se trabaja como recurso didáctico manipulativo con tapitas de plástico recicladas, éstas no tienen costo alguno, se reponen fácilmente y se puede disponer de ellas en cantidades suficientes, pues son de fácil acceso.

En general, las instituciones educativas en el país utilizan material manipulativo en los niveles de inicial. Al llegar al primero de básica en adelante dejan de utilizarlos e inician la educación abstracta o conceptual, sin el alumno estar preparado para ello. Esto sucede de forma especial en las escuelas públicas, donde a partir del primero de básica en lugar de las mesas de trabajo que utilizaban en preprimario y donde estaban integrados con los compañeros, pasan a pupitres con frente hacia la pizarra, lo que constituye un cambio radical en la metodología educativa. A partir del primero de básica las clases se generalizan y se orientan hacia las clases grupales.

Las características del diseño del Método Tapi permiten al alumno trabajar de forma individual o en pequeños grupos, mientras el docente puede atender a otros alumnos de forma personalizada. Bauer y Shea (1999) indican que la estructura organizativa del aula deberá permitir trabajar de forma coordinada los objetivos comunes a todos los alumnos. Tanto a aquellos que precisen un determinado grupo reducido como a otros de carácter individualizado que permiten responder a las necesidades muy

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

particulares de algunos, sin que en ningún momento se pierda el equilibrio y la coordinación entre la respuesta adecuada al grupo como tal y a los individuos dentro del mismo.

Según García Hoz (1988), la educación colectiva y la educación individual son formas parciales e incompletas de educación. Por un lado, la educación individual aísla al niño de los compañeros, y le impide establecer relaciones sociales de igualdad, así como enriquecerse a través de los trabajos en equipo, haciéndolo dependiente, con lo cual reduce sus posibilidades de desarrollo general. La educación colectiva por su parte, se entiende como la acción del maestro que estimula y dirige la formación de un conjunto de alumnos.

Ambas tienen sus ventajas ya que la educación individual ofrece la posibilidad de atención constante a las dificultades y posibilidades especiales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje: la educación colectiva ofrece posibilidades de socialización de los alumnos y maestros, y permite economizar tiempo y esfuerzo al docente.

La *educación personalizada*, aprovecha las posibilidades que ofrece cada una de dichas modalidades educativas y se orienta a fortalecer interiormente a la persona para hacerla más eficaz socialmente. En este sentido se habla actualmente de *educación personalizada*.

3.2. Descripción del Método Tapi

Este método está compuesto por diez guías didácticas, una guía para el docente y como recurso didáctico manipulativo las tapitas de plástico recicladas.

Las diez guías didácticas presentan características semejantes en su diseño, con lo cual mantienen la uniformidad en el formato, variando en grado de dificultad cada una de ellas. Comienza con las vocales y progresivamente van apareciendo todas las consonantes. Las guías incluyen círculos como elemento central, para que sobre ellos puedan ser colocadas las tapitas de plástico de las letras correspondientes. Cada guía didáctica inicia con el nombre del niño que debe ser aprendido en base a la repetición ya que aparece en forma permanente en diferentes páginas de las mismas. La tipología utilizada es la *Penmanship Print*, correspondiente a la letra script. Solo se utilizaron los color negro y gris, en el entendido que el niño aportaba el color con sus dibujos y para evitar que este fuera un elemento distractor.

El Método Tapi está diseñado para ser utilizado en conjunto con la pizarra, un recurso imprescindible para el proceso de enseñanza de la lectoescritura en aulas numerosas y permite integrar diversos temas comunes para todos. En clases con pocos alumnos el sistema de tarjetas es otra opción. Se requiere además para su uso, lápices, goma de borrar, pegamento, sacapuntas, lápices de colores, así como envases para guardar las tapitas de plástico que pueden ser sencillas cajas de cartón recicladas por igual.

Las guías contemplan ejercicios diversos para promover la organización espacial, coordinación visomotora, discriminación auditiva, atención, memoria y lenguaje oral. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, repasar las letras, crear nuevas palabras, oraciones, visualizar las formas de las letras, manipularlas mediante las tapitas del plástico, escribirlas y entender la relación oral escrita, a identificar los dibujos con su correspondiente símbolo representado por la letra escrita.

El método incluye en la guía didáctica 1, las vocales *a, e, i, o, u, y m*, así como las “vocales con la tilde” *á, é, í, ó, y ú*, de manera que los alumnos desde pequeños se familiaricen con dicho signo que es obviado por la mayoría cuando se inicia el proceso de la enseñanza de la gramática. Los alumnos de la mayoría de las escuelas públicas pocas veces utilizan la tilde por no haberlo memorizado en su etapa de alfabetización.

La guía 2 contiene las consonantes *p, s*, la guía 3 las *l, ll, n* y además la letra vocal *a* y *á*, tipología de uso frecuente en la actualidad en la mayoría de los equipos tecnológicos, como tabletas, móviles y otros, también es la denominada letra de imprenta que emplean los periódicos y revistas. La guía 3, incluye las letras *ñ* y *t*, la guía 4, las letras *r, rr*, la guía 4, las letras *c, q, g, v*, la guía 7, las letras *b, y, j*, la guía 8, las letras *f, h, k*, la guía 9, las letras *z, w, x*, y la guía 10 incluye las sílabas inversas, trabadas, diptongos, hiatos y triptongos (Anexo 4).

Las guías didácticas contienen una serie de ejercicios que permiten al profesor trabajar con niños de diferentes estilos de aprendizaje, en un ambiente grupal o de forma individual. Estos ejercicios refuerzan la identificación vocal y formación de las letras y su secuencia. Desarrollan la memoria visual, mejoran la percepción visual-auditiva, refuerzan la comprensión de las palabras y proporcionan prácticas con sonidos que riman y facilitan el aprendizaje de la palabra escrita.

La amplitud de los ejercicios, así como la cantidad de páginas facilita a los niños con diferentes estilos de aprendizaje desarrollar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. Les permite practicar y, con el ejercicio de repetición de palabras y oraciones, logran una expansión exitosa de su vocabulario. Construir uno nuevo basándose en el conocimiento previo, les da la seguridad de estar aprendiendo en un camino trazado y dirigido, donde siempre el docente podrá identificar esas fortalezas y debilidades. Las guías didácticas contienen espacios habilitados para dictados que evalúan el proceso de aprendizaje y permiten al docente reforzar aquello que el alumno no domina.

Las guías didácticas contienen los siguientes recursos:

- Círculos sobre los que se utilizan las tapitas plásticas.
- Caligrafía y repaso de grises.
- Dibujos para copiar y colorear, palabras apareadas con dibujos.
- Glosario de palabras.
- Cuentos infantiles.
- Dictados evaluativos.
- Juegos de palabras.

3.2.1. Las tapitas de plástico recicladas

En la República Dominicana todavía no existe una conciencia ciudadana de la importancia de reciclar, debido a ello se encuentran en las calles y basureros todo tipo de desperdicios sin clasificar. Reciclar en la actualidad debe formar parte de la mentalidad de cada ciudadano y entender que cualquier producto puede tener un segundo o más usos aún sin la necesidad de transformarlo.

Las tapitas de plástico recicladas utilizadas en conjunto con las guías didácticas propuestas provienen de envases de distinta naturaleza que se encuentran disponibles en cantidades suficientes en diversos lugares, como cafeterías, restaurantes, colegios, cines, hogares, etcétera (Anexo 3).

Las tapitas de plástico recicladas son de fácil reposición, les ofrecen a los alumnos otra manera de aprender, manipulando las letras y formando sílabas y palabras crean formas y figuras dentro de la parte lúdica del aprendizaje que ellas facilitan. Asimismo, permiten identificar colores y muchos aprenden a sumar con ellas.

Las tapitas de plástico deben ser clasificadas previamente y no contener residuos de su uso anterior, por lo cual tienen que ser lavadas y secadas antes de ser empleadas como material didáctico; sobre ellas se pegan las letras del alfabeto español en cantidad suficiente a la cantidad de estudiantes. En esta labor, además de los docentes, deben colaborar los miembros de la comunidad al igual que en la recolección y lavado de las tapitas. Al final de cada guía didáctica aparecen impresas las letras correspondientes a la lección y en cantidad suficiente para formar palabras y oraciones que contengan de letras repetidas.

Las tapitas de plástico permiten que los alumnos puedan fijarse en detalles y en las formas de las letras. Facilitan que, mediante la observación, las letras queden en su memoria y se puedan identificar en cualquier entorno. A diferencia de la mayoría de letras en tres dimensiones que se venden en los comercios, las tapitas plásticas llevan pegadas letras que son exactas a las que deben ser escritas por los niños en las guías, con lo cual no se crea la confusión en el alumno.

Las páginas de las diez guías didácticas cuentan con círculos de tamaños similares al tamaño de las tapitas de plástico para que estas sean colocadas sobre ellos y así formar las sílabas y palabras correspondientes a cada lección; sobre la mesa de trabajo o pupitre se forman las oraciones ya que éstas requieren un mayor espacio de trabajo. El uso de las tapitas ayuda a la identificación de las letras, en especial, las que resultan más difíciles para los alumnos por ser muy parecidas entre sí (p,b,d), o de poco uso en el idioma cotidiano (x,w). El aprender a construir su nombre con ellas los ayuda a entender el significado de las letras y que lo que representan. Descartando unas tapitas buscando otras se le van fijando en la memoria al alumno la totalidad de las letras, lo que permite que al momento de llegar a la guía que le corresponda a esa letra, no va a serle desconocida (Anexo 15).

El Método Tapi se diseñó para que fuera adecuado aún sin la utilización de las tapitas de plástico, por lo que el docente puede determinar la necesidad de su uso selectivo. Esto dependerá de las características del alumno, así como otras variables, tales como aulas súper numerarias o de la imposibilidad de disponer de facilitadoras o ayudantes de profesoras, lo que suele ser la norma en las escuelas públicas del país.

3.2.2. La caligrafía, repasar letras y copiar

La práctica de caligrafía es una constante en el Método Tapi, ya que forma parte integral del mismo. El alumno va aprendiendo a leer al mismo tiempo que aprende a escribir y el docente puede constatar el proceso de menor o mayor avance del alumno en las guías. Sin embargo debe utilizar los recursos del propio método para evaluar al alumno periódicamente de manera que este avance por igual en la lectura y en la escritura.

El tipo de letra elegida para el Método Tapi es la *script* o de molde, debido a que las prácticas realizadas en las aulas indicaba que ese tipo de letra permite un aprendizaje más rápido por la facilidad del trazo que consiste en palos y círculos, siendo además la tipografía más visible en letreros, televisión, libros de cuentos y aparatos tecnológicos. Es por otra parte, la más fácil de entender cuando la deben leer o copiar de la pizarra, dado que los docentes dominicanos suelen tener una letra cursiva muy personalizada y en algunos casos inentendible, lo que dificulta su identificación por parte de los estudiantes.

La primera palabra que se enseña a escribir con el Método Tapi y que aparece como una constante en la mayoría de las páginas del método es el nombre propio del alumno. Gelb (1976) señaló que la necesidad de representación adecuada de los nombres propios llevo finalmente al desarrollo de la fonetización. Como indican (1988) Ferreiro y Teberosky “el nombre propio parecería funcionar en muchos casos, como la primera forma estable dotada de significación”. Pp. 271.

En todo proceso de aprendizaje los alumnos necesitan realizar actividades adecuadas a sus posibilidades, de forma tal que no se sientan frustrados e impotentes durante las horas en las que están sentados en sus pupitres, por lo cual deben avanzar cada uno a su paso tanto en lectura como en caligrafía.

Antes de iniciar los ejercicios de caligrafía, los niños y las niñas deben colorear y copiar los dibujos correspondientes a la página que van a realizar. Esto le ayudará al logro de las destrezas motoras y a la ambientación necesaria para hacer un trabajo con entusiasmo y alegría.

Las guías didácticas facilitan la práctica de caligrafía con la finalidad de desarrollar en los alumnos, desde el principio, las habilidades sicomotoras necesarias

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

para escribir con facilidad palabras y textos. La letra les mejora en forma más rápida que de no utilizarse. Se les guía en el proceso indicándoles que escriban sobre las líneas procurando que las letras sean del mismo tamaño y que dejen espacios entre letras sueltas y entre las palabras, lo que ellos van aprendiendo por observación.

La guía debe estar sobre una superficie firme y lisa, sin ningún obstáculo. Estará un poco inclinada hacia la izquierda si el alumno escribe con la mano derecha o completamente inclinada hacia el otro lado en caso de escribir con la izquierda. En ambos, casos la guía se sostendrá con la otra mano. El lápiz deberá descansar en el dedo mayor de la mano. El índice y el pulgar se colocarán a un lado y al otro sobre el lápiz o bolígrafo, tratando en todo momento de sostenerlo

3.2.3. La lectura de cuentos a los alumnos

La lectura de cuentos a los alumnos forma parte integral de la metodología del Método Tapi, pero dado que estos todavía no tienen la capacidad lectora adecuada en los primeros grados, debe ser el docente quien en voz alta y para todos los alumnos, lea los pequeños cuentos que aparecen en las páginas de las guías de lectoescritura y posteriormente realice la preguntas pertinentes y solicite a los alumnos que hagan sus comentarios de lo que entendieron, luego se deben utilizar palabras de los propios cuentos que permitan a los alumnos desarrollar sus habilidades cognitivas relacionadas con la memoria y la imaginación mediante la creación de oraciones.

De acuerdo a Teberosky y Tolchinsky (1998) entre las prácticas más universalmente conocidas en la enseñanza de la lectura en la educación inicial, se encuentran las de leer cuentos, escritos por literatos reconocidos. Este tipo de textos favorece el desarrollo cognitivo del niño, recrean experiencias vividas, concuerdan con funcionamientos metafóricos del pensamiento infantil y generan el asombro de los niños, que los obligan a hacerse preguntas para comprender lo contado.

Debido a que los tradicionales cuentos clásicos infantiles no forman parte de la cultura de los hogares de bajos extractos socioculturales, tal como sucede en los niveles de clase media y alta. Por el contrario, en los primeros, los cuentos que suelen escuchar se relacionan más con sus propias vivencias procedentes de su entorno.

Collins y Smith (1982) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias para contribuir con la comprensión lectora y proponen tres fases, *modelado*, donde el

profesor lee en voz alta sirviendo de modelo a los alumnos, donde se detiene y comenta los procesos que permiten comprender el texto, *participación del alumno*, con sus preguntas e interpretaciones propias, y la *lectura silenciosa*, donde el niño realiza su propia interpretación basada en el dominio mayor o menor que tenga de acuerdo a la etapa en que se encuentre. Siguiendo a las autoras, el Método Tapi integra las tres etapas señaladas en la metodología que se debe aplicar al momento de la lectura de los cuentos incluidos en las guías.

Si bien el maestro desempeña en el aula un papel crítico a la hora de influir en las actitudes de los alumnos hacia la lectura y escritura, su estímulo e influencia son finalmente los que van a incidir en que los alumnos adopten una actitud positiva e interesada hacia ello. El Método Tapi contiene en sus guías numerosos cuentos e historias con una temática cercana al niño que contribuye a motivarlo y a compartir sus propias experiencias.

3.2.4. Dibujos para colorear y reproducir

Las guías didácticas fueron concebidas en color negro y gris y no llevan colores llamativos en su impresión con intención de que fueran los estudiantes quienes pusieran el color copiando o creando los dibujos, y rellenando en color los círculos que se incluyen en las guías. Contienen gran cantidad de dibujos para reproducir con lo que los alumnos aprenden a diferenciar entre letras y dibujos, además pueden entender que cada palabra que aparece al lado de un dibujo se corresponde con él. Debido que también tienen que hacer sus propios dibujos desarrollan sus actitudes artísticas en el mismo proceso del aprendizaje de la lectoescritura.

Indicaba Ferrero (1997) que al iniciar el proceso de la alfabetización los niños buscan criterios para diferenciar el dibujo de la escritura, concluyen que no es el tipo de líneas lo que diferencia al dibujo de la escritura, sino la forma en que las líneas se organizan. Deducen que en el dibujo las líneas siguen el contorno de los objetos y que sin embargo en la escritura la forma de las líneas no tiene nada que ver con el objeto, lo que les indica que son arbitrarias. Con lo cual, añade, los niños descubren dos características de todo sistema de escritura que son la arbitrariedad en las formas y líneas.

Los niños logran diferenciar dibujo y escritura y entienden que significan cosas distintas, luego buscan la relación entre ambos sistemas y los utilizan como recurso

memorístico. Pronto llegan a la conclusión de que las letras representan alguna propiedad de los objetos y que los dibujos no pueden representar, el nombre, algo a lo que Ferreiro (1997) denomina “hipótesis del nombre”. Por esa relación que realizan entre dibujo y escritura resulta más fácil en aprendizaje de la lectoescritura cuando ambos elementos se encuentran unidos. Todas las páginas del Metodo Tapi incluyen un dibujo que se corresponde con la letra y sílaba que se va a enseñar, para facilitar en proceso, como indican Ferreiro y Teberosky “cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recibe la significación de la imagen que la acompaña”.Pp.87

En el aspecto emocional señala Vygotsky (2007): “Todas las formas de representación creadora encierran en sí elementos afectivos” (p. 23). Esto significa que edificar la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos. Esa es una de las razones que explican la cantidad de espacios para dibujar en el Método Tapi.

Por otra parte si los pequeños tienen la posibilidad de ver las letras e identificar su significado con un dibujo, estos pueden lograr integrar sus aprendizajes en un proceso que sea acumulativo y deductivo y a su propio ritmo. De esta forma van a aprender por error y acierto y avanzarán a medida que descubran como se unen todos los puzles que representan.

3.2.5. Trabajo colaborativo entre los alumnos

El Método Tapi fue diseñado teniendo en cuenta que los niños también aprenden del entorno y de sus compañeros. En aulas que no sean muy numerosas es adecuado que se agrupen de manera que trabajen en colaboración y compartan conocimientos.

Las tapitas de plástico son un elemento integrador ya que permite a los alumnos intercambiarlas y colaborar con el aprendizaje de aquellos compañeros que tienen dificultades con identificar las letras que aparecen en ellas. Esto aporta al docente un apoyo adicional dentro del aula con aquellos alumnos que se han quedado rezagados en el proceso.

Rojas-Drummond, Mazón, Littleton y Vélez, (2012) realizaron un estudio acerca del desarrollo de la comprensión lectora a través del aprendizaje colaborativo, realizado entre los años 2010 y 2012, mediante la cooperación de *The Open University*, del Reino Unido, y las Universidades Nacional Autónoma y Pedagógica Nacional, ambas de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

México, llevado a cabo para explorar el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela primaria, en el contexto de la implementación de un programa educativo llamado "Aprendiendo Juntos" (LT). El programa, que se centró en las actividades de aprendizaje colaborativo, fue diseñado para promover la comunicación oral y escrita en la escuela primaria de los niños mexicanos.

El proceso cooperativo no sólo proporciona resultados positivos de aprendizaje, sino que demuestra el valor en que cada rol puede tener en el aprendizaje. "La instrucción mediada por los compañeros" se refiere a cualquier disposición para enseñar, en la que unos alumnos sirven como agentes instructivos para sus compañeros (Johnson, Johnson, y Holubec (2004). Los niños suelen tener mucha paciencia y disponibilidad para compartir sus conocimientos con aquellos compañeros que han quedado rezagados y saben hacerlo de una forma muy distendida que logra captar la atención de sus compañeros.

De igual forma se refiere Arnaiz (2003) cuando señala que se deben aprovechar los recursos humanos disponibles en el centro, lo que incluye a los propios alumnos presentes en las aulas. Para contribuir a un mejor aprendizaje se debe contar con la participación de todos pero como indica la autora, deben existir estrategias de trabajo individual, enseñanza tutorada, trabajo en grupo y estructuras de trabajo cooperativo, de manera que se cree en el aula un clima que posibilite el aprendizaje de la diversidad del alumnado.

3.2.6. Las facilitadoras o ayudantes de profesoras

El Método Tapi integra la figura de la facilitadora en el aula para colaborar con la docente, algo que es común en colegios privados que integran alumnos con NEE, donde se suele disponer de personal especializado para atender a los alumnos especiales, lo que no sucede en las escuelas públicas. Estas jóvenes son reclutadas de la comunidad, también alumnas mayores de la propia escuela, y en algunos casos son madres de los alumnos. Facilitan la labor del docente y contribuyen al buen desenvolvimiento de las clases, logrando con su apoyo una atención individualizada al alumnado. El diseño de las guías didácticas permite al docente titular evaluar el avance de cada alumno aunque el alumno esté a cargo de una facilitadora o ayudante

Las facilitadoras o ayudantes de profesoras son previamente entrenadas antes de entrar a las aulas a colaborar con la profesora titular. Esto lo hacen trabajando con

grupos entre 9 y 11 alumnos como máximo para poder dedicarle tiempo a cada uno. Las facilitadoras o ayudantes de profesoras, en adicción, desempeñan un rol muy importante que es suplir la falta de cariño y atención personalizada de gran parte los niños que asisten a escuelas públicas, algo que el docente no puede hacer debido a la gran cantidad de alumnos que tiene en el aula.

El apoyo a los docentes dentro del aula adquiere mucha importancia. En especial debido a la sobrepoblación escolar que les dificulta al docente impartir las clases de forma adecuada. El Sistema público dominicano no contempla aún en ningún nivel educativo la integración de una segunda persona en el aula, el profesor titular debe asumir el control del aula en su totalidad y manejar la diversidad de la manera que pueda.

3.2.7. La pizarra, recurso imprescindible

En todo proceso de enseñanza grupal de la lectoescritura en la República Dominicana, la pizarra sigue ocupando un lugar preponderante. El docente debe ir acorde con el material de las guías didácticas que los alumnos están aprendiendo en el momento. Al principio se enseña el vocabulario visual de las vocales. Luego se presentan en la pizarra las sílabas y algunas palabras formadas por dichas sílabas y en la secuencia como aparecen en las guías, de manera que los alumnos empiecen a aprender palabras fáciles y cortas y de uso común.

. No obstante, debido a que los alumnos irán en cada momento en diferentes guías didácticas, ya que avanzan a diferente ritmo, es responsabilidad del docente conocer cuáles son las guías que están usándose en el aula en ese momento y escribir en la pizarra solo las palabras y oraciones correspondientes a dichas guías. Es recomendable también que disponga de las guías que se estén utilizando en el aula. Los alumnos deben escribir también palabras y oraciones en la pizarra, permitiendo a estos una autocorrección.

Desde los alumnos más avanzados a los menos deberán hacer una pausa y atender al profesor cuando explique la clase desde la pizarra y luego terminar con una dinámica grupal. El docente deberá asegurarse de que hubo un proceso de aprendizaje y permitir que los alumnos trabajen de forma individual o en colaboración con él o los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

compañeros que se encuentren más próximos, circulando por el aula en todo momento para dar el apoyo individualizado requerido.

Cuando los alumnos reconocen algunas palabras ya pueden formar pequeñas frases con significado, siempre guiándose el docente de las guías didácticas. Poco a poco se sigue ampliando la cantidad de sílabas y palabras que se pueden formar con el incipiente vocabulario que van conociendo. En todo caso, sin perder de vista el diferente avance que se presenta en cada uno de acuerdo a sus características propias. Se debe ir lentamente y cada letra puede llevar varios días hasta su lograr su automatización.

Es importante señalar que el Método Tapi no se contempla el uso de tecnología en la primera etapa de la alfabetización debido a que los docentes no están capacitados para utilizarla. Al respecto Martínez Sánchez (1994) ya señalaba que el término “nuevas tecnologías, o bien no significa nada, o significa todo, o significa el último aparato que aparece en el mercado”, dejando claro que su importancia en el proceso de aprendizaje tiene que ver con el significado de su uso.

Dicho lo anterior, se debe señalar que el uso de la tecnología resulta casi imprescindible en la actualidad. A medida que se avance, se podrán ir adicionando todo tipo de recursos tecnológicos que favorezcan la calidad de la educación que se imparte en las aulas de las escuelas públicas dominicanas.

3.2.8. La guía para uso del docente

Esta guía ha sido elaborada para facilitar la labor del docente en el aula y forma parte integral del Método Tapi, contiene las orientaciones necesarias para que este guiándose de la misma pueda impartir las clases adecuadamente. Sin obviar que la creatividad del docente es parte fundamental en el aprendizaje de los alumnos, con lo cual en forma adicional al contenido de la guía este debe siempre aportar ideas nuevas que permitan mantener a los alumnos motivados y que facilite el avance de los mismos.

La guía del docente contiene un índice que permite al docente elegir el tema que necesite consultar en un momento determinado. La guía está redactada en forma sencilla y explica las diferentes actividades que se pueden realizar con los alumnos que están utilizando las guías didácticas del Método Tapi.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Contiene fotos y láminas ilustrativas de las diferentes actividades y contiene un modelo de dictado evaluativo del avance del alumno en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura mediante el uso de este método.

El próximo capítulo muestra los resultados obtenidos del estudio empírico realizado para dar sustento al método Tapi propuesto como alternativa a la enseñanza de la lectoescritura en el país. Dicha investigación incluyó a distintas escuelas y colegios privados del país y se extendió por un periodo largo de años debido a que para ella nos insertamos dentro de una escuela pública participando del devenir de cada día, de manera que obtuvimos un conocimiento profundo de su realidad, lo cual que facilitó la adaptación de un método de lectoescritura a las características de quienes lo iban a utilizar.

ESTUDIO EMPÍRICO



Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.
(Benjamín Franklin)

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

CAPÍTULO IV. ESTUDIO EMPÍRICO

Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender

(Emilia Ferreiro)

4.1. Introducción

Esta investigación nace del deseo de contribuir con la educación pública de la República Dominicana. Fue posible su realización gracias a la anuencia del Ministerio de Educación que permitió que se efectuara dentro de las aulas de escuelas públicas, durante varios períodos escolares. Las autorizaciones fueron concedidas en distintos periodos mediante tres diferentes comunicaciones: la primera fechada el 27 de mayo de 2008, la segunda del 12 de marzo de 2009 y la tercera el 16 de febrero de 2010. (Anexo 1).

El decidido apoyo de la directora de la escuela pública que se eligió como piloto, facilitó la permanencia durante varios años que duró la investigación de campo en las instalaciones del centro escolar. Este tiempo permitió profundizar y conocer el transcurrir de la vida diaria de una institución educativa ubicada un barrio urbano marginal de la capital del país, que acoge a los estudiantes del referido sector. Esta permanencia fue imprescindible como fuente de información para la posterior elaboración de un método de lectoescritura con pretensiones de adecuarse a las condiciones reinantes en dicha escuela y su posterior implementación en las aulas como parte de un programa piloto.

El primer acercamiento fue, por tanto, la base para el diseño, aplicación y evaluación de un método de lectoescritura al que se denominó *Método Tapi* (MÉTODO Método Tapi), pensado con el objeto de contribuir, en un futuro cercano, a la alfabetización de los alumnos de los grados de preprimario, primero y segundo de básica de las escuelas públicas de la República Dominicana. Su nombre, como se indicó anteriormente, se debe a las tapitas de plástico recicladas que constituyen el recurso didáctico manipulativo que forma parte integral del mismo.

En la primera parte de esta tesis doctoral se desarrollaron los conceptos que sustentan los presupuestos en los que se basa el estudio. Todos los informes internacionales y nacionales concluyen en la falta de calidad del sistema educativo dominicano. También las reseñas periodísticas de los últimos años, relatan y avalan la

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

permanente situación de deterioro de la calidad de la educación. Se tomaron en cuenta también los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas que se aplican cada año a los alumnos de octavo de básica y cuarto de bachillerato, y los bajos resultados de las distintas evaluaciones realizadas a los maestros del sistema público educativo. Todos estos elementos muestran un panorama poco esperanzador.

Según el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, los resultados de República Dominicana son los más bajos entre el grupo de países evaluados. Además, la escasa dispersión de las puntuaciones indica que en el país los estudiantes obtienen resultados generalmente bajos (Valdez et.al. 2008).

La percepción de gran parte de los ciudadanos dominicanos es que la escuela pública es una institución que produce individuos no aptos para integrarse al mundo moderno. Esta situación trae como resultado una grave crisis social por encontrarse esa parte de la población en condiciones de desventaja permanente, sufriendo las consecuencias de una pobreza perenne sin posibilidades de sobrevivir con las pocas herramientas con que se enfrentan a la vida diaria.

Lo que debía ser un lugar para formar personas preparadas para integrarse a una sociedad que les exige la mejor de las capacidades se convierte en culpable de la mayoría de los males de la infancia y juventud dominicana. Este fracaso se inicia desde los primeros niveles de escolaridad, cuando la escuela no es capaz de alfabetizar a un estudiante y lo imposibilita para que continúe el proceso educativo. El alumno no acumula los conocimientos básicos de escritura y lectura comprensiva, lo que en consecuencia limita su capacidad para conceptualizar. Estos jóvenes se convierten en personas frustradas y con frecuencia violentas, actuando contra las normas de convivencia que dicta la sociedad, por sentirse excluidos de la misma.

Estando al tanto de la situación que prevalece en las escuelas públicas del país se procede a realizar un planteamiento de la investigación. Este tiene como motivación fundamental la difícil situación educativa que viene atravesando el país en las últimas cinco décadas, la cual se ve reflejado en forma significativa en los niños en la etapa de la alfabetización.

4.2. Planteamiento General de la Investigación: objetivos y metodología

El Sistema Educativo de la República Dominicana está inmerso en un profundo atraso que se mantiene hasta la actualidad. Los distintos gobiernos no logran modificar los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

resultados estadísticos relativos a la calidad educativa, ya que apenas se evidencian cambios mínimos en la misma.

La alfabetización en los primeros niveles de la educación básica en la República Dominicana constituye uno de los grandes retos de todos los gobiernos. Los estudios internacionales colocan al país en los últimos lugares en cuanto a la calidad de la alfabetización infantil se refiere.

Las causas que originan esta situación son múltiples y las consecuencias que se derivan de ello son tan graves que ponen al país en difícil posición para alcanzar los objetivos del milenio a pesar de que la Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana No 66-97, establece en su artículo 4to que la educación dominicana es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local. Debe ser objeto de todas estas prerrogativas sin ningún tipo discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza.

Un logro de los últimos años ha sido matricular y mantener en las aulas a un alto porcentaje de los alumnos en edad de alfabetización llegando a un 90%. Esta integración a las aulas hacía suponer que el estudiantado iba a recibir una educación que le permitiera en un futuro contar con las herramientas necesarias para subsistir. Sin embargo, la baja calidad de la oferta docente y de recursos didácticos adecuados en las aulas, no les permite optar por una vida mejor y quedan atrapados en un sistema que solo les ofrece pobreza y pocas posibilidades de obtener un trabajo digno, debido en gran parte a sus pocos conocimientos en asuntos tan elementales como la lectoescritura.

La República Dominicana evidencia una escasez de estudios que midan en forma confiable los resultados alcanzados en lectoescritura por los alumnos que cursan los niveles de pre-primario, primero, segundo y tercer grados del primer ciclo de la educación básica o primaria. Esta situación cobra importancia ante la necesidad de identificar en esos estudiantes las causas que originan los problemas con el aprendizaje de la lectoescritura y proponer, en base a ello, una o más vías alternativas que busquen solucionar las dificultades de los maestros para aplicar métodos que les permita dar

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

seguimiento y facilite el aprendizaje a los alumnos en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura.

Es importante reiterar que esta investigación pretende contribuir con el desarrollo de la calidad educativa en la República Dominicana. Para esto se ejecutó un programa de intervención en las aulas desarrollando y probando un método de lectoescritura que pudiera adaptarse a la realidad del tipo de escuela existente en el sistema educativo dominicano.

El carácter de la investigación es etnográfico participativo, evaluativo y experimental, ya que se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, e interactúa. En ese orden, trata de hacer todo desde dentro del grupo y orientado hacia las perspectivas de cada miembro, teniendo en cuenta su situación de desigualdad social y su inclusión en un ambiente desfavorecido, al mismo tiempo busca la mejora constante de la calidad educativa y el contraste de los resultados con grupos de control.

En el proceso de la investigación que se presenta, se detectó que la mayoría de las escuelas no aplicaban un método específico de lectoescritura. Por ejemplo, las maestras utilizaban un cuaderno con una planificación que poco se ajustaba a los conocimientos que debían ser impartidos en el aula. En estos entornos emplean planificaciones facilitadas por compañeros docentes que a la vez las recibieron de otros, según se pudo confirmar.

Para evaluar las informaciones obtenidas se analizaron los distintos métodos de lectoescritura que son utilizados en diferentes escuelas de la República Dominicana. En adición se recopiló las informaciones pertinentes en el Ministerio de Educación, para contrastar con la verdadera situación en las aulas.

Se constató que hace varios años el Ministerio de Educación empezó a orientar a los maestros en cuanto al método de lectoescritura que debían emplear en sus aulas, ya que era el aprobado en el currículo vigente. Desde ese momento se inició la utilización del *Método Global*, de corte constructivista. Al inicio de la investigación, algunas escuelas estaban siendo asesoradas por una institución privada dedicada a la formación y capacitación de maestros, pero los resultados obtenidos hasta el momento no fueron mejores que los conseguidos con la utilización de otros métodos de lectoescritura. Esto se evidencia en los resultados de las estadísticas educativas periódicas proporcionadas por el propio Ministerio de Educación.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), realizó al Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo (SERCE), entre los años 2004 y 2008 cuyo principal propósito fue generar conocimientos acerca de los rendimientos de los estudiantes antes de 3º y 6º grado de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemáticas, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias. Al mismo tiempo, se pretendía explicar dichos logros identificando las características de los estudiantes, de las aulas y de las escuelas que se asocian en cada una de las áreas evaluadas.

Los datos sobre el nivel de comprensión lectora del país revelaron que en los estudiantes de tercer grado, el 31.38%, quedó por debajo del Nivel I de comprensión lectora, es decir sin evidencia de que podían leer. El 46.76 % mostró desempeños en el Nivel I, que es el menos elaborado de comprensión. El 37.50% logró desempeños en el Nivel II. Sólo el 9.19% logró desempeños del Nivel III y apenas el 0.56% alcanzó el Nivel IV, el de mayor elaboración.

Ante la situación dramática en que sigue encontrándose el sistema educativo, en el año 2012 el Ministerio de Educación encargó un estudio al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), cuyos resultados se publicaron en el año 2013 y que está disponible en Internet. El estudio debía medir el alcance del conocimiento que tenían los maestros del país acerca de los métodos de lectoescritura de corte constructivista, en específico el *Método Global* y los *métodos directos* que son los que están basados en los tradicionales silábicos alfabéticos.

El referido estudio analiza y evalúa el conocimiento que tienen los maestros dominicanos de los métodos de lectoescritura. Sin embargo, allí se establece que no existe una investigación exhaustiva que analice las causas de los malos resultados de los alumnos producto de la utilización de ambos métodos. Los hallazgos más significativos del estudio dicen que el 85.20 % de los docentes se ubicaba en el nivel más bajo de dominio de los conocimientos evaluados. Mientras que apenas el 14.76% obtuvo un nivel medio en el enfoque constructivista, y solo una docente presentó un alto dominio del mismo.

El Ministerio de Educación tiene aprobado como parte del currículo el *Método Global* de lectoescritura que los maestros también lo identifican como *método temático*. Recientemente surgieron unos cuestionamientos en torno a la validez y confiabilidad de la utilización de este método de lectoescritura debido a la manera en que se aplica en las

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

escuelas dominicanas y sobre su continuidad o no en las mismas. Los resultados de la investigación del IDEICE confirman el desconocimiento de los maestros sobre los métodos de lectoescritura que ellos mismos emplean en las aulas, y además se percibe la utilización del llamado "currículo oculto".

Torres (2000) reflexiona sobre una situación no superada todavía, después de más de 10 años de "Educación Para Todos". Según esta autora, la educación tradicional, no está en el pasado, está viva en el presente y sus rasgos esenciales se hacen evidentes en la mayoría de las escuelas públicas y privadas del mundo.

En razón de que no existen investigaciones en el país que indiquen que alguno de los métodos de lectoescritura utilizados en la actualidad ha dado resultados positivos relevantes, dado los resultados obtenidos por los niños en las evaluaciones realizadas a nivel nacional e internacional se consideró de importancia la investigación que se presenta en esta tesis doctoral, pues permite proporcionar datos sobre una peor o mejor ejecución de los alumnos, en forma independiente, del método de lectoescritura que se está utilizando en el aula. Se debe señalar que las variables que intervienen en el aprendizaje de los alumnos de los centros educativos privados y públicos son distintas en muchos de los análisis, tal como muestran los resultados que se mostrarán en este estudio.

Los maestros de la República Dominicana deben adherirse a los parámetros establecidos por la Ley Orgánica de Educación 66'97. En esta se establece que los procesos del aprendizaje de la lectoescritura tienen que completarse en los primeros niveles del primer ciclo de la educación básica. En tal sentido, se debe considerar como una alternativa establecer mecanismos e instrumentos de medición que permitan evaluar el nivel del aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de las escuelas públicas para lo cual se requiere sistematizar la enseñanza aprendizaje (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

La Ley Orgánica de Educación también rige el derecho del estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) al acomodo razonable y el acceso completo a la participación en el proceso educativo y en la toma de decisiones. Para que este mandato se cumpla, es necesario realizar evaluaciones válidas y confiables que documenten a ciencia cierta las destrezas y necesidades de los niños evaluados. Refiere la ley que deben llevarse a cabo pruebas que están basadas en investigaciones científicas para determinar las necesidades educativas del alumnado y destaca la

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

pertinencia de desarrollar una base de datos adecuada en torno a las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

No se observa tampoco la aplicación de un método educativo adecuado para los niños con NEE. Estos alumnos, en la mayoría de los casos, no son diagnosticados ni académica ni psicológicamente y se les trata igual que a los demás. Muchos de ellos deambulan por la escuela sin supervisión, debido a que no existen las condiciones adecuadas para que reciban la educación personalizada que se les debe dar debido a su especial condición, sino al contrario, muchos de ellos están en riesgo de ser agredidos por sus compañeros o por el contrario, que ellos dañen a otros. Aunque la Ley Orgánica de Educación dispone sobre los derechos de los niños con necesidades educativas especiales, la realidad se impone y es conocida la carencia de personal idóneo para hacer frente a esta situación, que por demás representa un alto porcentaje de la matrícula en las escuelas públicas.

La alfabetización de los alumnos en edades tempranas en la República Dominicana constituye uno de los grandes retos de todos los gobiernos, como se señaló antes. Las causas que originan esta situación son múltiples y las consecuencias que se derivan de ello son tan graves que ponen al país en difícil posición para alcanzar los objetivos del milenio.

El trabajo empírico de este estudio se condujo basado en el desarrollo de la investigación teórica y de análisis documental, así como de la observación de campo realizada durante largos períodos en forma permanente en la escuela piloto e incidiendo en el proceso mediante las variables que sirvieron de pauta al planteamiento de los objetivos. El análisis de los datos procede de las fuentes de origen cualitativo y cuantitativo que se utilizaron durante estudio longitudinal para la recogida de información con el objeto de obtener una investigación triangular que permitiera una mejor validación de los resultados.

El sistema educativo dominicano está tan necesitado de ayuda que agradece cualquier tipo de iniciativa que lleve apoyo a los maestros dentro de las aulas y que beneficien además al alumnado. Tan difícil era la situación dentro del sistema educativo y tan agobiados estaban en el Ministerio de Educación que nunca solicitaron en el caso de esta investigación que se les entregara el material didáctico utilizado en *el programa de implementación del Método Tapi de lectoescritura* con fines de evaluarlo, corriendo el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

riesgo de ser algo negativo para los alumnos. Aunque, con frecuencia el personal técnico del Ministerio de Educación visitaba la escuela piloto y realizaba períodos de observación, donde eran testigos, entre otras cosas, de una mayor concentración y disciplina en las aulas de preprimario, primero y segundo de básica donde se desarrollaba el programa.

4.3. Objetivos de la investigación

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos de la presente investigación.

4.3.1. Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un método de lectoescritura que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de una escuela pública, permitiendo hacer extensivas las mejoras posibles a los resultados académicos de otras escuelas públicas del país.

De este objetivo general se propusieron los siguientes objetivos específicos:

4.3.2. Objetivos específicos

1. Realizar períodos de observación e intervención en las aulas de preprimario y los niveles de primero y segundo de educación básica, para en caso de ser necesario, ir incorporando en forma progresiva un método alternativo para la enseñanza de la lectoescritura.
2. Analizar el nivel curricular en lectoescritura de alumnos de preprimario, primero y segundo de básica matriculados tanto en escuelas públicas como en colegios privados.
3. Recopilar información de profesores de escuelas públicas y colegios privados sobre su situación personal, su alumnado, la institución en la que trabajan y los métodos de enseñanza de lectoescritura que emplean.
4. Conocer las características del alumnado al que se dirige la investigación, centrándose en los recursos de aprendizaje que se le facilitan desde el hogar.

5. Diseñar un Método para la enseñanza de la lectura y la escritura y llevarlo a cabo mediante la aplicación de un programa de intervención en las aulas, evaluando el nivel alcanzado en lectoescritura por el alumnado, durante y tras la aplicación de dicho programa.

6. Comparar los resultados obtenidos en lectoescritura del grupo experimental que participó en el programa de intervención con grupos de control.

7. Conocer la opinión de las docentes y facilitadoras o ayudantes de profesoras, que participaron en el programa de implementación del Método Tapi.

4.4. Metodología

El acápite de la metodología se divide en: (a) el contexto en el que se realizó la investigación, (b) los participantes, (c) instrumentos de recogida de información y (d) método y procedimiento.

4.4.1. Contexto

La escuela pública en la que se llevó a cabo la investigación está ubicada en un barrio marginal enclavado en la zona metropolitana de la ciudad de Santo Domingo, capital de la República Dominicana, donde se encuentra una de las zonas comerciales, financieras y residenciales más importantes del país. Hace muchos años, existían terrenos baldíos en lo que era la periferia de la capital y poco a poco familias de escasos recursos, algunas procedentes de zonas rurales se fueron apropiando de ellos. Una gran parte de los terrenos eran propiedad de una institución autónoma del gobierno y por intereses políticos no se tomaron las medidas correctivas. En la actualidad viven allí en condiciones precarias más de 38,000 personas en un área muy reducida siendo de la zona metropolitana de la capital del país, el barrio con mayor densidad poblacional por metro cuadrado.

Para toda la población infantil de esa zona existe una sola escuela pública de educación básica que comprende desde primero hasta octavo, aunque recibe alumnos en el último nivel de la educación inicial, que es el preprimario. El barrio no tiene escuelas públicas que impartan los niveles de secundaria para los alumnos que terminan la educación primaria por lo cual si desean continuar el bachillerato, los jóvenes deben trasladarse a liceos o centros educativos distantes de sus hogares.

Toda la población de la escuela piloto proviene del entorno cercano, cuyos habitantes son de niveles socioculturales bajos, aun estando ubicada en una zona residencial de recursos económicos medios y altos. La ubicación actual de la escuela fue producto de un proceso traumático que obligó a su mudanza a un local provisional y posteriormente a las nuevas instalaciones en las que ahora se encuentra. Consta de un edificio de dos plantas con un patio central que sirve como cancha de básquetbol.

La escuela tiene matriculados 800 alumnos y cuenta con una plantilla de 19 docentes, la mayoría del sexo femenino que imparte docencia en dos tandas. En la tanda matutina solo hay un hombre como docente.

Los alumnos, como ha indicado, son de muy bajos recursos económicos y provenientes de familias en su mayoría desestructuradas donde solo unos cuantos miembros de las mismas recibieron algún tipo de escolaridad. La mayor parte de los alumnos inicia directamente en el primero de básica sin cursar la educación inicial. Por lo cual nunca utilizaron un lápiz hasta esa edad, lo que dificulta la capacidad de adquirir las destrezas finas que debieron obtener a los 2 o 3 años de edad. A todo esto se agrega que la escuela recibe alumnos inmigrantes, mayoritariamente de nacionalidad haitiana.

Muchos de los niños que asisten a la escuela piloto tienen déficit alimentario, parásitos y anemia. Gran cantidad de ellos tiene piojos y hongos. Otros presentan NEE, en parte producto del entorno en el que viven o debido a la entrada tardía a la escuela. El poco contacto que tienen en sus hogares con los libros es un agravante a la situación. Estos niños incluso presentan comportamientos violentos dentro del aula o por el contrario se mantienen ausentes y con mucho sueño producto de una mala nutrición.

Al igual que las demás escuelas públicas del país está también recibe a todos los alumnos con NEE que deseen matricularse, aunque el centro no cuenta con las herramientas necesarias para su integración. Está establecido en la Ley Orgánica de Educación y tienen que cumplir con ella, si bien es cierto que a los niños con algún tipo de minusvalía grave sus padres no los inscriben en las escuelas públicas y permanecen en sus hogares, casi siempre sin alfabetizar ni socializar (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

El diagnóstico del alumnado con NNE es realizado por las maestras titulares mediante un proceso de observación del alumno sin otro tipo de herramientas, el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

diagnóstico es pues muy *sui generis* en las escuelas públicas. Por tanto, la escuela piloto no dispone en sus instalaciones de aulas especializadas para impartir clases de apoyo a estos alumnos, por lo cual durante el horario escolar están incorporados a las aulas regulares o deambulan por los patios.

La escuela piloto cuenta con una orientadora, que no está graduada de Educación Superior, y una supervisora académica, que fue maestra de la misma escuela con anterioridad. Durante los años en que se realizó la investigación de campo no se disponía de personal administrativo de apoyo a la directora, quien hacía las funciones de secretaria, además de las propias, para una escuela con casi 800 alumnos.

Este centro educativo tiene una biblioteca que solo abre por las tardes debido a la falta de bibliotecaria. Dispone de un centro de cómputos con 27 ordenadores modernos que no son utilizados por los alumnos por falta de un técnico en informática que debía ser nombrado por el Ministerio, tampoco dispone de acceso a internet. La directora disponía de él en su ordenador personal. Recientemente se instaló una línea de teléfono en la escuela ya que carecía de ella.

Al igual que todas las escuelas dominicanas no dispone de agua potable para beber, por lo que cuenta con un bebedero eléctrico en algunas aulas, al que se le colocan botellones de agua purificada, aunque los alumnos suelen llevar el agua potable en sus mochilas. En las nuevas instalaciones, las aulas poseen buena ventilación y además cuentan con ventiladores eléctricos y una media cancha de baloncesto.

Aunque la escuela imparte docencia en tandas matutinas y vespertinas los alumnos de los primeros niveles desde preprimario a quinto nivel, están inscritos en la tanda matutina. Sin embargo, por razones de espacio o por falta de maestros, hasta hace apenas dos o tres años era normal que en la tanda vespertina también se impartiera docencia a algún nivel de preprimario o primero de primaria.

La ubicación de la escuela piloto y la facilidad de acceso permitieron realizar el estudio en forma adecuada, a pesar de los inconvenientes que surgieron propios de una investigación longitudinal tan extensa. El apoyo de la directora de la escuela durante todo el proceso fue fundamental para la factibilidad del proyecto y finalmente concluir el mismo. Las autorizaciones del Ministerio de Educación fueron determinantes para lograr

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

el objetivo fundamental ya que se requería estar dentro de las aulas y compartir espacio con las profesoras titulares.

4.4.2. Participantes

La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo en una escuela piloto de titularidad pública. (Describir aquí y quitar de otro sitio)

Los participantes directos en dicho programa fueron los siguientes:

- 135 alumnos de los cuales 70 eran niños y 65 niñas.
- 4 docentes, todas del sexo femenino y 14 facilitadoras.
- Tipo de instituciones vinculadas: 13 colegios privados y 7 escuelas públicas.

Además al margen de la aplicación del programa de intervención otros participantes en la investigación fueron los siguientes:

- 300 alumnos, 12 docentes y 12 facilitadoras o ayudantes de profesoras de la escuela piloto implicados en los períodos de observación.
- 250 niños a los que se les aplicó la prueba diagnóstica de dictado simple de los cuales X pertenecían a colegios privados y x a escuelas públicas (incluida la piloto).
- 87 docentes de los cuales 56 estaban adscritos a 13 colegios privados y 31 docentes a 7 escuelas públicas. (incluida la escuela piloto).
- Número de alumnos de los grupos de control: 22 preprimario, 38 de primero y 31 de segundo de básica.
- Edades alumnos: entre 5 y 13 años.
- Niveles escolares alumnos: de pre primario, primero, segundo y tercero de básica.

Las características específicas de la muestra mencionada serán expuestas detalladamente en el capítulo de resultados de esta investigación.

4.4.3. Instrumentos de recogida de la información

Se presentan los instrumentos utilizados en la investigación especificando su finalidad y características de los mismos. Estos instrumentos fueron elaborados en función de los objetivos de la investigación.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Las notas de campo y la escala de estimación numérica (anexo 14) Permitieron conocer el contexto en que se llevaron a cabo los períodos de observación. Estas notas registraban mediante una narrativa las informaciones obtenidas durante los períodos de observación realizados durante las distintas etapas de la investigación. No tuvo un formato específico ni se realizó en forma permanente, sino que se fue adaptando a las necesidades de la investigadora durante las etapas donde el diseño del Método Tapi fue evolucionando y adaptando hasta que se llegó a una versión final.

Prueba diagnóstica de dictado simple (Anexo 6). Esta prueba recogió los datos de los dictados impartidos a alumnos de 3 escuelas públicas incluyendo la escuela piloto y 2 colegios privados lo que sirvió para obtener información pertinente para la elaboración del programa de intervención con el Método Tapi. Para la realización de las pruebas de dictado se obtuvo la autorización de todos los directivos de dichas instituciones educativas quienes permitieron que les fueran impartidas en horario escolar a la totalidad de los alumnos de los cursos que les fueron solicitados.

Cuestionario de evaluación del contexto (Anexo 7). Este instrumento se elaboró a fin de recolectar las informaciones pertinentes sobre el trabajo de 93 maestros y maestras que impartían docencia en los niveles de 9 aulas de preprimario, 19 de primero, 20 de segundo y 8 de tercero de la educación básica de 13 colegios privados y 6 aulas de preprimario, 11 de primero, 10 de segundo y 10 de tercero de básica de 8 escuelas públicas. La finalidad fue conocer las características del alumnado y de la institución donde trabajaban, así como los métodos y recursos que empleaban en las clases con sus alumnos y su percepción de algunas variables que pueden incidir en la calidad educativa.

Cuestionario de evaluación de recursos de aprendizaje en el hogar (Anexo 9). Este instrumento fue diseñado para obtener información pertinente de los alumnos que participaron en el programa de implementación del Método Tapi y permitió analizar mejor las distintas variables dependientes que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas fueron recogidas en forma individual por las facilitadoras o ayudantes de profesoras, que impartieron docencia a esos alumnos, para lograr respuestas adecuadas debido a la poca edad de los mismos. Está compuesto por preguntas cerradas y abiertas.

Guías de lectoescritura que conforman el Método Tapi de lectoescritura (Anexo digital 19). Se trata de diez guías desarrolladas para facilitar la enseñanza aprendizaje

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

de la lectoescritura en los alumnos de preescolar, primero y segundo de básica de la escuela piloto y debían ser empleadas en forma secuencial por cada alumno de los niveles escolares que conforman el universo de la investigación. La finalidad de este instrumento fue conocer el nivel de avance en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura por parte de los alumnos durante el período de tiempo en el cual las estuvieron utilizando. Cada guía didáctica era cumplimentada por los alumnos y una información se recogía para el análisis posterior. De inmediato si era superada, se le entregaba la siguiente guía para continuar el proceso de aprendizaje.

Prueba final estandarizada de lectura y escritura (Anexo 8). Es una prueba de evaluación de resultados obtenidos tras el empleo del Método Tapi y está diseñada en función del mismo, presentando las letras, sílabas y oraciones en el mismo orden en que aparecen en los diez guías didácticas. El objeto es determinar hasta donde el alumno logró avanzar en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las mismas fueron aplicadas al alumnado en forma individual y con la colaboración de las 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras

Todos los instrumentos de recogida de información incluidos en la tesis doctoral fueron validados por cuatro jueces expertos en lectoescritura y didáctica del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia y dos expertos profesores y catedráticos universitarios de la República Dominicana y 2 maestros de los primeros niveles de Educación Básica. Se diseñó un cuestionario para validar las guías didácticas del Método Tapi de lectoescritura (Anexo 10).

Registro de los anecdóticos (Anexo digital 21). Son registros libres realizados por las facilitadoras o ayudantes de profesoras que participaron en el programa y constan de una breve descripción de las características de cada uno de los alumnos que formaban la muestra de la investigación. Sirven de apoyo al análisis descriptivo realizado.

Registro de seguimiento individual del alumnado (Anexo 11). Este integra datos y características personales, asistencia a clases, utilización del método de lectoescritura, nivel alcanzado en lectura y escritura. Además el registro de los resultados obtenidos en las pruebas y otra información relevante.

Cuestionario para recoger la opinión de las maestras que participaron en el programa de implementación del Método Tapi (Anexo 12). Este instrumento se diseñó para ser aplicado en forma posterior a las cuatro docentes que impartieron docencia

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

conjuntamente con el apoyo de un grupo de facilitadoras o ayudantes de profesoras, compartiendo aula durante el proceso de implementación del programa.

La finalidad de la aplicación de este instrumento gravita en el conocimiento del nivel de percepción o satisfacción de las cuatro maestras que fueron encuestadas, a los fines de conocer, a través de sus respuestas, en cuál medida ayudó el Método Tapi en el proceso de alfabetización de los estudiantes que recibieron clases de alfabetización siguiendo el método. Para ello, se redactaron una cantidad de 22 indicadores que tributan en la búsqueda de las respuestas de interés.

Cuestionario para recoger la opinión de las facilitadoras o ayudantes de profesoras que participaron en el programa de implementación del Método Tapi (Anexo 13).

Este instrumento fue diseñado con la finalidad de recoger las opiniones y experiencias de las facilitadoras o ayudantes de profesoras, que impartieron las clases a los niños y compartieron aula con la profesora titular.

4.4.4. Método y procedimiento de la investigación

En la investigación se han combinado una serie de métodos: etnográfico, participativo, evaluativo, y experimental.

La investigación etnográfica es definida por Rodríguez, Gil y García (1996) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. La unidad podría ser una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

Para ello, señalan Gómez et al (1996) que es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano, que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran “fotografía” del proceso que junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada.

También, de acuerdo con Del Rincón (1997), la etnografía como forma de investigación social, tiene carácter fenomenológico ya que: (a) la investigación describe

los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes. (b) Supone una permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio. (c) Es holística y naturalista: las etnografías son muy detalladas ya que producen distintas perspectivas para conceptualizar la realidad y la visión del mundo. (d) Tiene carácter inductivo: es un método de investigación basado en la experiencia y exploración de primera mano, a través de la observación participante.

La etnografía educativa, por tanto, estudia las distintas áreas de la vida social de la escuela. Describe, explica e interpreta los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto del centro educativo. Su objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes en ellos, descubriendo patrones de comportamiento (Goetz y LeCométodo Tapie, 1988).

Wilcox (1993) afirma que las aplicaciones de la etnografía a la educación se resumen en dos grandes líneas maestras: La primera es la exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural en el aula, comunicando un conjunto complejo de actitudes, normas de conducta, valores y expectativas. Aquí se incluyen las investigaciones sobre el "currículo oculto", o sobre el aula como agente de socialización. La segunda es la exploración del conflicto cultural en el aula. Según el autor, aquí se pueden considerar las investigaciones sobre el enfrentamiento entre la cultura colegial y la familiar y sus repercusiones en el aprendizaje, estilos de aprendizaje, normas de interacción, entre otras.

Se trata también de una investigación participativa porque se inserta en el contexto de la escuela pública sin ser miembro habitual de la misma, además de integrarse esta en un medio desfavorecido. Asimismo, la investigación es evaluativa porque, tras realizar una evaluación de necesidades, se diseña un método o programa de lectoescritura y se evalúa el mismo antes, durante y después de su implementación. Por último, la investigación posee carácter cuasi experimental, ya que se desarrolló en un escenario educativo natural con carencia de control en muchas de las variables.

La investigación participativa es considerada como una modalidad de investigación acción, ya que, al igual que en la investigación cooperativa, existe una estrecha relación entre investigación, acción y generación de conocimiento. Por otra parte, la investigación evaluativa, es más conocida en la actualidad con el nombre de evaluación de programas, siendo el proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

información válida y fiable para establecer juicios de mérito, a partir de unos criterios de calidad que conduzcan a la toma de decisiones para la mejora del programa, su acreditación y/o rendición de cuentas, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en que dicho programa se ubica (García Sanz, 2003).

La investigación también es carácter evaluativo porque se pretende obtener resultados orientados hacia la toma de decisiones y cambios que lleven a una mejora de la manera que en la actualidad se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura en las escuelas públicas de la República Dominicana. La investigación evaluativa o evaluación de programas es definida por García Sanz (2012, p.91) como:

El proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información valida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones para la mejora del programa, su acreditación y/o rendición de cuentas de las personas implicadas en el mismo y del contexto en el que dicho programa se ubica.

Por otra parte, la investigación experimental donde el investigador manipula intencionalmente una o varias variables para comprobar los efectos que genera en otra u otras variables. En este tipo de investigación puede trabajarse con grupos de control para efectuar la comparación o únicamente con grupos experimentales, observando lo que ocurre antes y después del tratamiento realizado, dado que esta modalidad de investigación requiere del control de todas denominadas variables extrañas, que pueden interferir con los resultados, se suele recurrir a la investigación denominada pre-experimental y sobre todo a la cuasi-experimental. En esta tesis doctoral se recurrió como se señala en el párrafo anterior a los referidos tipos de investigación.

Como se indicó, se realizó una investigación amplia que permitió confrontar los resultados obtenidos.

El proceso investigativo inició, con dos tipos de observaciones: En la primera parte se realizó una observación no participante donde se fueron recogiendo informaciones que se consideraron pertinentes. En la observacion participante que se inició posteriormente, se interactuó con los sujetos objeto de estudio. Luego se desarrolló el programa de implementación del Método Tapi.

Bassedas et al (1984) afirman que la observación perspicaz, rigurosa y sistemática es el instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el transcurso de las tareas del aprendizaje y para modificar su contenido y

presentación en consecuencia. La observación adquiere así el papel preponderante y define los problemas qué observar y cómo observarse al tiempo que los convierte en las cuestiones esenciales de la evaluación formativa en la Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria.

Durante la primera etapa fueron además observados tres escuelas públicas y tres colegios privados. Estos centros educativos eran visitados para ver la manera en la que sucedían los eventos, tanto dentro como fuera del aula.

En esa etapa inicial se sostuvieron conversaciones informales con las cinco directoras y 13 maestras de los niveles de preprimario, primero, segundo y tercero de básica que impartían docencia en esos planteles escolares. La información obtenida permitió comparar a la escuela piloto con esas otras instituciones educativas.

En la escuela piloto se realizaron labores de observación permanente durante los períodos escolares 2006-2007 y 2007-2008 donde se conocieron las carencias de los docentes y alumnos, así como la falta de material didáctico para alfabetizar. Esos años permitieron confirmar que no existían caligrafías, ni cuadernillos de trabajo ni otra herramienta imprescindible para el aprendizaje de la lectoescritura, la cual se enseñaba utilizando las guías que los docentes recibían del Ministerio de Educación para orientarlos en la forma de dar la clase, con lo cual el alumno copiaba de la pizarra las palabras y oraciones que entendía, si la letra era legible, y mayormente sin saber el significado de las mismas.

Durante el período 2009-2010 se inició la participación del alumnado en la investigación mediante la observación y posterior intervención en los procesos de aprendizaje. Se trabajó con una población de 32 alumnos en primero y 49 alumnos en segundo de básica, a los cuales se les impartían varias asignaturas además de la lectoescritura, compartiendo currículo con las dos profesoras titulares y siete facilitadoras o ayudantes de profesoras, que eran parte del proyecto de investigación.

Referente al período 2010-2011, se trabajó en el aula de preprimario con una población de 28 alumnos, con una maestra titular y tres facilitadoras o ayudantes que apoyaban en el aula a la profesora titular. Durante este periodo se empleó una primera versión del método de lectoescritura objeto de esta investigación.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

En el período 2011-2012 se trabajó en los niveles de preprimario con 26 alumnos, una profesora titular y tres facilitadoras. Durante algunos meses del año 2011 en primero de básica se contó con el apoyo de cinco facilitadoras o ayudantes de profesoras que alfabetizaban a una población de 46 alumnos de primero de básica. Ese grupo solo permaneció dos meses y para febrero de 2012 se reinició el proceso con cuatro facilitadoras nuevas, situación que afectó el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En mayo de 2012 se realizaron pruebas simples de dictado y escritura a 250 alumnos de varias escuelas públicas y colegios privados que cursaban los niveles de preprimario, primero y segundo de básica. El tercero de básica no fue incluido. Los alumnos sometidos a las pruebas representaban el 100% de la matrícula en esos niveles escolares. En esa fecha se realizó la misma prueba de dictado y escritura a la totalidad de la población de la escuela piloto de los niveles educativos señalados.

En el período 2012-2013, específicamente en noviembre de 2012 se inicia el programa de implementación con la utilización del Método Tapi de lectoescritura en su última versión y se efectúa en las aulas de preprimario con una maestra titular, tres facilitadoras o ayudantes de profesoras y 27 alumnos. En el primero de básica con 43 alumnos y el segundo de básica con 38 alumnos así como 4 facilitadoras y 4 profesoras titulares. Existía un aula mixta con alumnos de primero de básica y de segundo compartiendo espacio y una sola profesora titular además de las facilitadoras.

El universo de alumnos que fueron estudiados en el período de implementación del programa de lectoescritura durante el periodo noviembre 2012- mayo 2013 fue de 135, de los cuales 70 eran niños y 65 eran niñas. Parte de los alumnos 1ro y 2do de básica estuvieron en contacto con el Método Tapi, en sus primeras versiones. Otra parte del grupo eran alumnos de nuevo ingreso a la escuela. Dos estudiantes se retiraron antes de finalizar.

La población objeto del estudio de 2012-2013 estaba formada por alumnos de los niveles pre-primario con edades entre 5 y 6 años, de primero con 6, 7 y 8 años y de segundo de básica con 7, 8, y 9 años. Sin embargo, dentro de esos niveles existía una considerable población de mayor edad que estaba entre los 10 y 13 años.

Los grupos de control, estaban constituidos por la totalidad de los alumnos de preprimario, primero y segundo de básica, que no utilizaron el Método Tapi durante el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

período 2013-2014, pero que pertenecían a la escuela piloto donde se desarrolló el programa de intervención el periodo escolar 2012-2013.

Para la implementación del programa de lectoescritura en las aulas se requirió de un grupo de facilitadoras. El grupo que colaboró en la última etapa de la investigación ascendió a 14 y todas fueron entrenadas durante el mes de octubre del 2012 previo al inicio del programa de intervención que comenzó en noviembre de 2012 y terminó en mayo 2013 para un total de siete meses y medio. De estas, 10 eran estudiantes de bachillerato, una de contabilidad, una de psicología, una iniciaba la carrera de medicina y dos eran madres de alumnos de la escuela, con lo cual ninguna estudiaba la carrera docente. Las edades de ellas oscilaban entre los 15 y 28 años de edad y debían asistir diariamente a las aulas en un mismo horario, registrando su asistencia en un formulario elaborado para tal fin. (Anexo 5).

En distintas oportunidades se hicieron contactos con las Facultades de Educación de varias universidades del país, pero los resultados fueron infructuosos por el poco salario que se ofrecía y las distancias de residencia de las estudiantes. Solo en el año 2009, cuando el proceso de investigación era incipiente y se empezaban a elaborar las primeras versiones del Método Tapi se obtuvo la colaboración de seis estudiantes de educación de una reconocida universidad del país. Siempre se les remuneraba por su labor con los alumnos.

Por otra parte las cuatro profesoras titulares que tenían bajo su responsabilidad a los alumnos de las aulas objeto de estudio ya eran conocidas por la investigadora desde hacía varios años, debido al proceso de observación que tuvo lugar. Es por esto que se sabía de antemano cómo impartían la docencia en especial la lectoescritura. Ellas también tenían a su cargo el resto de las asignaturas del currículo, menos educación física. Al inicio del programa de intervención estuvieron en disposición de participar en la investigación aunque a posteriori la situación se presentó diferente.

Los alumnos estudiados contribuyeron con agrado con el programa de intervención y deseaban que continuara en el siguiente año, debido en parte a que les tomaron mucho cariño a las facilitadoras. También a que tenían algo distinto a un cuaderno sobre sus pupitres, disponían de un material didáctico para trabajar, sentían que se divertían y podían desarrollar su creatividad con la cantidad de dibujos y tapitas de plástico que tenían a su disposición.

Durante el período de implementación del programa durante el año escolar 2012-2013 se amplía la fase de la investigación etnográfica participativa. En este período se controla la variable independiente que está representada por el Método Tapi. Este método de investigación ofrece muchas ventajas por su proximidad a la realidad educativa, donde es frecuente que no se pueda realizar una investigación experimental al no ser viable alterar la estructura o configuración de los grupos ya formados con lo que es difícil poder elegir al azar los sujetos (Latorre et al., 1996).

En la República Dominicana el período escolar 2012-2013 comienza a finales del mes de agosto. Se localiza al mismo grupo de jóvenes como ayudantes de profesoras a participaron en el curso anterior, pero el proceso requirió del mes de septiembre y parte de octubre para realizar un taller de cuatro semanas donde estas reciben orientación y práctica en el uso del Método Tapi. En forma posterior inicia el programa de intervención en las aulas. Estas debían firmar diariamente en el registro de asistencia (Anexo 5).

La escuela piloto contaba en ese momento con un aula mixta, con alumnos de 1ro de básica y 2do de básica, eso debido a falta de profesoras titulares. Además, un aula de preprimario, una de primero de básica y otra de segundo de básica, siendo ese el universo de alumnos con el que se realizó el programa de lectoescritura.

Se utiliza una última versión del Método Tapi, que está formado por diez guías didácticas, resultado de la división de los cinco guías originales que resultaban muy voluminosas para su manejo por los niños. Las guías se entregaban diariamente a cada alumno luego del desayuno escolar. Además, se les facilitaba un lápiz de grafito, lápices de colores y crayolas de cera, así como envases con las tapitas de plástico, si las condiciones lo permitían. Cada facilitadora tenía asignados entre 9 y 11 alumnos.

Toda vez que el alumno terminaba una guía didáctica se le entregaba la siguiente llevándose el control estricto de ello. Las guías llenadas se guardaban para el análisis, tabulación e interpretación de los resultados de la investigación. Al final de proceso, los alumnos completaron cientos de guías en preprimario, primero y segundo de básica.

La supervisión del avance del alumno era registrado por cada facilitadora. Diariamente se registraba la asistencia a clases, disposición a trabajar o no con la guía, estado de ánimo y comportamiento, cotejo del trabajo realizado en el día y control de las debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación evaluativa y etnográfica se presentará por objetivos en el próximo capítulo. Serán expresados mediante narrativa y también en forma numérica con la presentación de tablas y Figuras indicativas de los mismos.

El análisis estará sustentado sobre dos planteamientos técnicamente estadísticos: Descriptivo e Inferencial. Los datos obtenidos fueron tabulados y posteriormente interpretados mediante la aplicación del programa estadístico IBM SPSS Statistics v20. Para su recolección se utilizaron los instrumentos diseñados para esos propósitos, descritos con anterioridad.

PRESENTACION Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Cuando no se comprende correctamente la naturaleza psicológica,
no se pueden clarificar de ninguna manera las relaciones del
pensamiento con la palabra en toda su complejidad real.
(Lev Semyonivich Vigotsky)

5.1. Introducción

La escuela pública donde se desarrolló el proyecto piloto y se implementó el programa de intervención de lectoescritura basado en el Método Tapi (Método Tapi) pertenece al Distrito Escolar 15-03, que a su vez está regido por la Regional 15 del Ministerio de Educación. Se encuentra ubicada en un barrio marginal urbano que está enclavado en la zona metropolitana de la ciudad de Santo Domingo, capital de la República Dominicana, cerca de las zonas comerciales y residenciales más exclusivas, así como de la mayoría de los centros educativos privados de clase media y alta.

Los estudiantes que asisten a esta escuela pertenecen a extractos sociales de muy bajos recursos económicos. Fue elegida como proyecto piloto de la investigación debido a que se participaba en una labor de apoyo administrativo y docente que se desarrollaba en la misma desde antes del estudio. Esto permitió observar la necesidad que tenían los docentes de una herramienta adecuada que les facilitara el proceso de la enseñanza de la lectoescritura y el seguimiento del avance de cada uno de los alumnos. De igual forma, se observó la carencia de un recurso didáctico que guiará el proceso de aprendizaje en forma sistematizada, divertida y práctica. Se debe señalar que las demás escuelas públicas visitadas están en condiciones similares.

La escuela piloto, al momento de iniciarse la investigación, tenía una matrícula de 785 estudiantes que cursaban pre primario y los ocho niveles de la educación básica (primaria). Recibían docencia en las tandas matutinas y vespertinas. La división de esas tandas se justificaba por la falta de una infraestructura con capacidad para alojar en un mismo horario a la gran matrícula existente. En la mañana asistían los alumnos desde pre-primario a cuarto de básica y en la tarde los de sexto a octavo grado de básica. Algunos niveles tenían varias secciones.

Antes de realizar la investigación se obtuvo la autorización del Ministerio de Educación, como se ha señalado anteriormente. El visto bueno y la colaboración

permanente de la directora de la escuela fueron fundamentales. Sin embargo, el apoyo de los maestros no fue el esperado, debido a que sentían que tenían que modificar su rutina habitual y no siempre estuvieron dispuestos a colaborar, pero en su defecto se tuvo el apoyo permanente de las facilitadoras o ayudantes de profesoras que participaron en el programa de alfabetización durante el periodo en que tuvo lugar. Estas facilitadoras o ayudantes de profesoras fueron entrenadas previamente a iniciar el programa de implementación del método de lectoescritura.

Para una investigación triangular que permitió obtener la mayor cantidad de información, se realizaron distintos tipos de análisis basados en los datos procedentes del programa de implementación del método de lectoescritura, de pruebas diagnósticas pre test y evaluativas pos test, análisis comparativos con los grupos de control, cuestionarios y entrevistas a los docentes, alumnos y facilitadoras que participaron en el programa y de otras instituciones educativas. Previamente se recogió y analizó la información resultante de los periodos de observación efectuados.

El análisis está sustentado sobre dos planteamientos técnicamente estadísticos: Descriptivo e Inferencia Estadística. Los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes que participaron y otros que no participaron en el programa piloto, encuestas realizadas a los alumnos de la escuela piloto, así como los resultados del programa de lectoescritura implementado con las guías didácticas que componen el Método Tapi, y posterior evaluación de los resultados mediante dictados estandarizados y los resultados procedentes de las pruebas de lectura y escritura aplicadas a los alumnos que utilizaron las mismas, aplicación de una encuesta a las facilitadoras o ayudantes de profesoras acerca de su experiencia en el proyecto.

Se realizaron *pruebas de dictado y lectura a grupos de control*. Todos los datos fueron tabulados y posteriormente interpretados utilizando el programa estadístico IBM SPSS STATISTICS v20, y el Complemento STATPLUS, que es una herramienta de análisis estadístico de la aplicación Excel, mediante la implementación de la técnica de contraste de hipótesis nula y alternativa en función de la interpretación del estadístico P-Value. Otra técnica implementada, consistió en la construcción de un modelo de regresión múltiple, cuyos predictores permiten identificar aspectos relacionados con los criterios evaluados por los docentes, en los procesos de aula.

Las técnicas de levantamiento de la información consistieron en las observaciones y en la aplicación de las encuestas a los docentes que participaron en el programa piloto

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

y otros que no participaron. Encuestas realizadas a los alumnos de la escuela piloto; pruebas de lectura y dictado para la obtención de los resultados del programa de lectoescritura implementado con las guías didácticas que componen el Método Tapi y posterior evaluación de los resultados mediante dictados estandarizados y los resultados procedentes de las pruebas de lectura y escritura aplicadas a los alumnos que utilizaron las mismas; aplicación de una encuesta a las facilitadoras o ayudantes de profesoras acerca de su experiencia en el proyecto.

Los grupos de alumnos que fueron los sujetos objeto de estudio están compuestos por la totalidad del alumnado de pre-primario, primero y segundo de educación básica de la tanda matutina de la escuela elegida como piloto que sumaban un total de 135 estudiantes. La muestra representa el 17.45% del total de la escuela. Debido a que se tomó el 100% de los alumnos de los niveles escolares antes mencionados no fue pertinente aplicar los conceptos estadísticos relacionados a la teoría del cálculo de la muestra representativa para poblaciones finitas. Por lo tanto, el total matriculado constituye la población escolar objeto de estudio.

La cantidad de alumnos correspondientes a los niveles pre-primario, primero y segundo están distribuidos del siguiente modo: 30, 48, y 59 para proporciones del 22, 35 y 43%, respectivamente. La población estaba constituida por 72 hembras y 65 varones, con edades comprendidas entre los 5 y 13 años de edad.

En las escuelas públicas es común matricular alumnos con sobre edad, y niños que ingresan directamente al primero de básica cursar el pre primario u otro nivel de la educación inicial. Es frecuente que niños con NEE sean integrados a las aulas sin un diagnóstico previo y permanecen en las mismas sin ningún tipo de apoyo psicológico ni académico especializado. Las anteriores variables dependientes no se pueden obviar en el análisis de los datos e inciden en los resultados. Por otra parte, el nivel de absentismo es en extremo alto en las escuelas públicas tanto urbanas como rurales y se incrementa en las zonas marginales. De igual forma el horario escolar no siempre se respeta adecuadamente y es frecuente matricular nuevos estudiantes ya iniciado el periodo escolar.

La implementación del programa de intervención con el Método de lectoescritura Tapi fue posterior a los períodos de observación que tuvieron lugar en la escuela piloto y se desarrolló durante el año lectivo 2012-2013. Es importante resaltar que el período de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

referencia desde dónde se extraen los datos que se analizan posteriormente, es el correspondiente a noviembre del año 2012 hasta mayo 2013, y es a lo que se denomina *Año Escolar*.

Sin embargo, se debe señalar que el período escolar completo inicia a finales de agosto y termina en junio. Diversas variables no permitieron iniciar en agosto, entre ellas se cuentan la irregularidad del inicio de clases de los alumnos de estas escuelas que suelen perder hasta quince días, también se necesitó reclutar facilitadoras o ayudantes de profesoras para el programa de intervención y se requirió entrenarlas durante un mes.

La investigación objeto de esta tesis tiene como propósito explicitar el diseño, implementación y evaluación de un método de alfabetización. Esto ha sido realizado para el último nivel de la educación inicial llamado pre primario y los primeros tres niveles de la educación básica del sistema educativo de la República Dominicana.

En función de ello, a continuación se detallan los datos obtenidos de la aplicación de varios métodos de recolección de información, los mismos son: (a) Observaciones, entrevistas y cuestionarios aplicados a los docentes de evaluación del contexto y cuestionarios sobre los recursos de aprendizaje en el hogar, aplicados a los alumnos del nivel pre-primario, primero y segundo de básica de la escuela pública urbana elegida como piloto. (b) Registro de datos referentes a los resultados del proceso de implementación del programa de lectoescritura y de la evaluación de los resultados de las pruebas realizadas en el mes de mayo de 2013 en las modalidades: Lectura y Dictado. Así como las comparaciones de los mismos con los grupos de control.

Como se señaló antes el análisis está sustentado sobre dos planteamientos técnicamente estadísticos: Descriptivo e Inferencia Estadística con los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes y a los alumnos, además de los resultados del programa de lectoescritura implementado con las guías didácticas que componen el Método Tapi. También en los resultados procedentes de las pruebas de lectura y escritura aplicadas a los que utilizaron estas guías. Estos fueron tabulados y posteriormente interpretados, utilizando el programa estadístico IBM SPSS STATISTICS v20 como se indicó.

La razón de las estadísticas descriptivas es mostrar la batería de indicadores básicos objeto de análisis, como son: la cantidad de alumnos, el promedio de las

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

edades, el promedio del último guía al que llegaron, el estado de arte de cada guía, entre otros. Todos estos distribuidos según el nivel de cada guía del Método Tapi.

Por otro lado, la inferencia estadística permite realizar estimaciones en relación al comportamiento y la tendencia de la población. Esto se hace en base a las variables que se refieren en las estadísticas descriptivas.

5.2. Resultados según los objetivos de la investigación

Los objetivos en torno a los que gira este proyecto de investigación tienen que ver principalmente con los siguientes focos de atención:

5.2.1. Resultados Objetivo 1

Realizar períodos de observación e intervención en las aulas de preprimario y los niveles de primero y segundo de la educación básica para en caso de ser necesario ir incorporando en forma progresiva un método alterativo para la enseñanza de la lectoescritura.

Durante el período de observación en la escuela piloto se registraron mediante notas de campo y una escala de estimación numérica (anexo 14) las siguientes observaciones para posteriormente realizar la intervención con varias versiones de prueba del Método Tapi.

5.2.1.1. Período de observación durante el año escolar 2006-2007

Durante este período inicial no se tenía como objetivo la creación de un método de lectoescritura sino el deseo de contribuir y apoyar de alguna forma a una escuela que estaba totalmente abandonada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, como en esos momentos sucedía con muchas otras. Todo se inicia con el desalojo de la escuela en cuestión de las instalaciones donde se encontraba por ser considerada por el Ministerio de Salud peligrosa para los niños debido a emanaciones de olores y escapes de aguas negras en el patio del local escolar.

Después de meses de buscar un local alternativo para impartir la docencia se consiguió un permiso gubernamental para ocupar las instalaciones de un antiguo club recreativo de un banco comercial que fue cerrado por las autoridades. Esas instalaciones estaban abandonadas desde hacía años, sin electricidad, agua ni teléfono y con ayuda de una pequeña fundación sin fines de lucro se pudieron habilitar y utilizar algunos

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

espacios como aulas y oficinas administrativas. En ese momento el Ministerio de Educación no aportó ningún tipo de recurso logístico ni económico. Tal era la situación del Sistema Educativo Dominicano al inicio de la investigación.

5.2.1.2. Período de observación durante el año escolar 2007-2008

La escuela inició la docencia en las instalaciones que le fueron prestadas en enero de 2007. El calor era sofocante y no se contaba con ventiladores. En adición, cuando llovía entraba mucha agua por los tejados rotos y por los pasillos. Se carecía de agua potable y la energía eléctrica solo llegaba por momentos.

Se mantiene la etapa de observación en forma permanente en el devenir de cada día, carencias de todo tipo y abandono por parte de la autoridades que solo iban a recoger datos estadísticos. No había pupitres suficientes ni material didáctico, algo que se consiguió en forma paulatina y en base a donaciones. La escuela, además, tenía una gran población que no disponía de actas de nacimiento por lo que muchos alumnos estaban inscritos sin esos documentos. Durante años dicha escuela no recibió ningún apoyo económico para su manejo administrativo a excepción de un envío de 110 pupitres y algunos libros de texto.

5.2.1.3. Período de observación durante el año escolar 2008-2009

Se observa durante ese período el funcionamiento de la escuela piloto. Se identifican las carencias de los maestros y de alumnado, dentro de un horario escolar que no se cumple. Se evidencia falta de disciplina y violencia existente en las aulas. Por otra parte, como se dijo antes, muchos de los alumnos no estaban matriculados por carecer de documentos de identidad, sin embargo asistían al centro.

Durante el periodo escolar se reclutaron e integraron al proyecto de investigación que se iniciaba, dos jóvenes estudiantes procedentes de las zonas cercanas a la escuela para dar apoyo a las profesoras de primero de básica. Se confirma la ausencia de material didáctico adecuado donde los estudiantes tienen apenas un cuaderno con líneas sobre sus pupitres. También se inicia la observación de los procesos curriculares de las distintas aulas, siendo los niveles más deficitarios académicamente y con menos control, los de pre-primario, primero, segundo y tercero de básica.

5.2.1.4. Período de observación durante año escolar 2009-2010

Durante el período escolar 2009-2010 se inicia el proyecto de apoyo a los alumnos de las aulas de primero y segundo de básica. Los del nivel preprimario asistían a la

tanda vespertina por lo cual solo fueron observados en las visitas vespertinas realizadas a la escuela. Durante ese período se recluta un grupo de siete facilitadoras, jóvenes todas de muy pocos recursos económicos que en ese momento estudiaban becadas la carrera docente en la Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). El dinero que se les daba por el apoyo ofrecido contribuía a sustentar sus gastos de alimentación, transporte y material didáctico necesario para sus estudios.

Se notaban grandes diferencias académicas entre los alumnos y además la población de las aulas de la escuela piloto era muy heterogénea con niños de distintas edades que oscilaban entre los 6 y 12 años de edad y existía mucha violencia en las aulas.

Se continuó el proceso de observación durante el año escolar y se analizó la carencia de recursos didácticos para la lectoescritura. Las facilitadoras, por tanto, estaban haciendo lo mismo que la profesora titular, que era copiar silabas, palabras y oraciones con temas históricos, sociales o de valores que eran escritos en la pizarra y los alumnos transcribían a sus cuadernos.

Se decidió, ante la ausencia de material didáctico y de común acuerdo con la profesora titular comprar en una librería de la ciudad algún silabario de los "antiguos" utilizados todavía por las escuelas públicas, colegios privados y por los padres que alfabetizan a sus hijos en sus hogares. Esos silabarios fueron retirados de las escuelas por instrucciones del Ministerio de Educación por ser considerados "obsoletos". Sin embargo, casi todos los docentes seguían empleándolos como soporte didáctico para impartir las clases de lectoescritura. Mientras que los alumnos solo tenían sobre sus mesas de trabajo un cuaderno de rallas o libretas y un lápiz gastado y casi siempre sin afilar.

Para las clases de matemática, donde también se colaboraba con la profesora titular se buscó un recurso didáctico manipulativo que resultó barato y divertido. Fueron tapitas de plástico recicladas de distintos envases. En ese momento aún no surgió la idea de utilizar tapitas de plástico también para la lectoescritura.

Tras varios meses de iniciarse el período escolar, se decidió que en lugar de preparar material didáctico diariamente en los cuadernos de los alumnos se procedería a elaborar un cuaderno modelo con un material didáctico de lectoescritura que sería reproducido manualmente, es decir a bolígrafo y uno a uno. De esa forma fue llenado un

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

cuaderno para cada alumno. En ese momento había dos aulas a las cuales se le estaba dando apoyo con cerca de 70 niños. Las facilitadoras o ayudantes se llevaban para sus casas el material para poder tenerlos a tiempo. Era un trabajo arduo y agotador

Se buscó para el contenido de los cuadernos la información en diferentes libros y silabarios, en internet y en diccionarios. Con algo de imaginación se lograron llenar las 200 páginas de cada uno. Coincidió el proceso con las vacaciones de Navidad y al regreso a las clases ya se tenían casi todos completos.

El problema que se presentaba en forma permanente era la mala caligrafía de las facilitadoras o ayudantes de profesoras al llenar los cuadernos, dado que debía hacerse con letra *script*, la que no dominaban y la cursiva era de difícil entendimiento para los alumnos. En la pizarra la profesora escribía siempre en letra cursiva, *script*, cajón o molde similar a la tipografía que aparece en los silabarios y demás textos escolares, otra de las razones por la que se prefirió.

En ese período escolar se evaluaron los avances de los alumnos. *Fue el inicio de la primera versión del método de lectoescritura* al cual todavía no se le identificaba con un nombre. Durante ese período se llevó un registro mensual de los avances de los estudiantes. Además, un registro diario de la asistencia al aula, comportamiento y disposición para trabajar de cada alumno.

5.2.1.5. Período de observación durante el año escolar 2010-2011

El período escolar 2010-2011 empezó con dificultades porque renunciaron en el mes de septiembre las seis facilitadoras o ayudantes de profesoras que estuvieron el periodo anterior y que eran estudiantes de educación básica en la universidad. Se comenzó a desarrollar con ayuda de una asistente graduada en informática una *segunda versión* en ordenador de lo plasmado en el cuaderno "modelo", con la idea de facilitar la labor de enseñanza de la lectoescritura, tomando en cuenta para ello a los alumnos de diferentes edades y que estaban en unas fases distintas del proceso del aprendizaje de la lectoescritura, eso también incluía a los niños con NEE. Se mantuvo siempre una tipología *script*, o de molde, a pesar de ser rechazada por el Ministerio de Educación, pero aceptada por los estudiantes, los cuales expresaban no entender lo que escribían los profesores en la pizarra.

En la *segunda versión* ya realizada en el ordenador se consideró utilizar las tapitas de plástico como recurso didáctico manipulativo con el objeto de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura, por lo cual fueron incluidos espacios con círculos en la impresión de las guías. Sobre estos círculos se colocarían las tapitas recicladas con letras en papel pegadas en su parte superior. No se tenía para ese momento la tipología *Penmanship Print*, usándose la *Berlín Sans FB*, ambas en tipología *script*. Se impartía también en esa fase de la investigación la asignatura de matemáticas empleándose como recurso manipulativo tapitas de plástico recicladas con éxito entre los alumnos.

Los alumnos de pre-primario empezaron a utilizar la incipiente guía de lectoescritura con el apoyo de tres nuevas facilitadoras, dos de las cuales eran estudiantes de psicología y una era alumna de bachillerato. La profesora se adhirió a utilizar las hojas impresas y encuadradas de lo que se le empezó a Método Tapi, esta versión solo incluía las vocales, vocales con tilde y las consonantes m, p, s. Antes del inicio de las clases de lectoescritura los estudiantes hacían 20 minutos de una caligrafía de trazos que se diseñó para tales fines. Se transcribían los trazos a los cuadernos interlineados y era muy útil para desarrollar sus destrezas finas. Estos no tenían conocimientos previos adquiridos en algún centro docente salvo los provenientes de su entorno y hogar.

El Ministerio de Educación para esa época seguía sin suministrar recursos didácticos adecuados para alfabetizar. En las escuelas públicas dominicanas los textos son aportados por el Ministerio.

5.2.1.6. Período de observación durante el año escolar 2011-2012

En esta etapa simplemente se colaboraba con las docentes y se anotaban las observaciones porque no se pudo iniciar el proceso de apoyo en lectoescritura dentro del aula hasta que se reclutaron cinco facilitadoras nuevas. En esta ocasión eran chicas muy jóvenes entre 14 y 16 años residentes en el entorno cercano. Se iniciaron las clases de lectoescritura en el mes de enero 2011 con una tercera versión del Método Tapi, aunque solo estaban diseñadas tres de lo que luego serían diez guías didácticas. A los niños les gustaba decirles "*el método*". Esta versión contenía mayores elementos didácticos y diferentes tamaños de letras, así como mayor aprovechamiento de los espacios de las páginas.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Las facilitadoras o ayudantes de profesoras de primero de básica no permanecieron por mucho tiempo porque tuvieron dificultades entre ellas y renunciaron. Nuevamente se quedaron solos los niños con la profesora titular. Mientras tanto el grupo de pre-primario logró avanzar con sus facilitadoras y los 25 alumnos usaban las tapitas de plástico en sus actividades diarias. También las seguían utilizando para las clases de matemática.

En el mes de abril de 2011 se consigue reclutar un grupo de estudiantes de bachillerato de una escuela pública perteneciente a otro distrito escolar. Estas nuevas facilitadoras o ayudantes de profesoras tenían edades entre 17 y 19 años y menos una, todas estaban en el último año de bachillerato. Se debe señalar que ante cada nuevo grupo se debía iniciar desde el principio un periodo de entrenamiento que les permitiera un nivel de conocimiento adecuado para contribuir en el aula a impartir la lectoescritura utilizando el Método Tapi. El tiempo de aplicación de esta tercera versión de dicho método fue muy corto, ya que el periodo de exámenes inició a finales del mes de Mayo. Es importante señalar que los alumnos con NNE no recibían ningún tipo de apoyo ni psicológico ni académico durante todos los años en que se realizaron los periodos de observación.

Durante esos periodos se aplicó una escala de estimación numérica para evaluar el desempeño de los docentes en referencia a su práctica pedagógica y que impartían clases en las aulas de los primeros niveles de básica y preprimario. (Anexo 14).

6.2.1.7. Resultados obtenidos mediante en el proceso de observación de los docentes en las aulas

Durante los años de observación, previos a la implementación del programa de lectoescritura definitivo, además de observar la forma de impartir las clases por parte de los docentes, se valoró y cuantificó el conocimiento y capacidad de los mismos y poder describir sus aptitudes y limitaciones profesionales.

En la escala utilizada durante el proceso de observación del desempeño de los docentes en las aulas (Anexo 14). Se analizaron un total de 16 indicadores, que guardan una estrecha relación con la metodología que emplean las maestras en el proceso de enseñanza. El instrumento aplicado (escala) de estimación numérica consta de 16 afirmaciones (indicadores) y una escala de 6 grados y fue aplicado a 8 profesores.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

La interpretación de la escala fue la siguiente: NA: no aplica, 1: Deficiente, 2: Regular, 3: Bueno, 4: Muy bien y 5: Excelente Los estadísticos de interés en este análisis son los siguientes:

Tabla 1:

Estadísticas de las variables de interés, en relación a los indicadores que mide el instrumento.

En relación a las profesoras			
Afirmaciones	N	Media Aritmética	Desv. Tipo.
De la 1 a la 16	8	1.06	0.112

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que la valoración media, en relación al desempeño de las profesoras en el desarrollo metodológico de sus clases es de 1.06, lo que denota una percepción “Deficiente”, según la escala, antes mencionada. Este valor es próximo a 1. Asimismo, como se puede observar en la Tabla 1, la desviación típica es de 0.112. Esto quiere decir, que la dispersión de cada dato, en relación a la Media Aritmética, es mínima, y tiende a cero, lo que garantiza una distribución homogénea y normal de los datos. En la Tabla 3 se muestra con detalles los estadísticos de interés, según profesor.

Tabla 2:

Distribución de los estadísticos, según profesor

Estadísticos (SPSS)									
		Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8
N	Válidos	16	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1.00	1.25	1.25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Desv.típica.		.000	.447	.447	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 2 que cada profesora fue evaluada con el total de indicadores que contiene el instrumento (16). Esto significa que no hay valores perdidos.

Todas las profesoras tuvieron medias de valoraciones de 1 (Deficiente) y desviaciones típicas de 0.000, excepto las profesoras 2 y 3. Estas últimas, al ser valoradas con puntuaciones de “2= Regular” en los indicadores 3, 4, 5 y 15, obtuvieron medias aritméticas de 1.25 y desviaciones típicas de 0.447.

En este sentido conviene resaltar, que aunque dos profesoras obtuvieron medias aritméticas superiores a las demás profesoras, siguen estando en las valoraciones de deficientes, por la proximidad que tienen las medias a 1. En cuanto a las desviaciones

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

típicas, se observa que, en promedio, cada valoración hecha a las profesoras, está dispersa en casi 0.5, lo que implica un grado de dispersión relevante con respecto a la media.

5.2.2. Resultados Objetivo 2

Analizar el nivel curricular en lectoescritura de alumnos de preprimario, primero y segundo de básica matriculados tanto en escuelas públicas, como en colegios privados

Se realizaron pruebas diagnósticas de dictado en Mayo 2012, para comparar la escuela objeto de estudio con otros centros educativos. Consistieron en un dictado de palabras y oraciones cortas aplicado a 250 alumnos de tres escuelas públicas y dos colegios privados del distrito escolar 15-03 (anexo 6). Una de las escuelas públicas donde fue aplicado corresponde a la escuela piloto y los resultados de esta prueba fueron de diagnóstico previo a la implementación del programa de lectoescritura aplicado.

Tras aplicar los dictados simples (Anexo 6) al alumnado de las escuelas públicas y colegios privados que participaron en la investigación, obtuvieron los siguientes resultados:

5.2.2.1. Alumnos evaluados de escuelas públicas y colegios privados mediante pruebas diagnósticas simples.

Durante el mes de mayo de 2012 se les impartió una prueba de dictado de palabras y oraciones simples a la totalidad del alumnado de preprimario, primero, y segundo de básica de dos escuelas públicas y dos colegios privados del Distrito Escolar 15-03, de los niveles de preprimario, primero y segundo de básica y los resultados fueron los siguientes:

A) Alumnos evaluados de *preprimario de escuelas públicas*

Los alumnos de preprimario de las dos escuelas públicas que fueron evaluados no pudieron escribir ninguna de las palabras que se les dictó, solo algunos pudieron escribir con dificultad algunas letras vocales. Los de la escuela piloto previamente evaluados mostraron mejores resultados. Algunos de ellos escribieron palabras

completas, tales como mamá, papá, amo. Estos alumnos se expusieron a una versión inicial del Método Tapi.

B) Alumnos evaluados de *preprimario de colegios privados*

Los alumnos de pre primario de los dos colegios privados a quienes se les impartió el dictado de evaluación simple lograron resultados distintos. Los ocho pertenecientes al colegio A lograron escribir palabras y algunas oraciones simples, empleaban letras cursivas y mostraron una caligrafía deficiente. Los chicos que asisten a este colegio son de clase media baja e iniciaron su escolaridad entre los 4 y 5 años de edad.

El colegio B es bilingüe y utilizaba la letra *script*. Estos 16 alumnos tenían buena caligrafía y lograron escribir todo lo que les fue dictado. El centro educativo pertenece a un grupo social de alto poder adquisitivo e inicia el proceso de alfabetización a los 2 o 3 años de edad.

C) Alumnos evaluados de *primero de básica de dos escuelas públicas*

El total del alumnado de *primero de básica* de la *escuela pública A* era de 24 y se les impartió el dictado elaborado para tales fines e igual para todos. Del total, 18 de ellos no pudieron escribir ninguna palabra dictada, 3 llegaron a escribir la tercera y cuarta palabra (mamá, papá,). 1 llegó a la novena palabra y 2 pudieron escribir la totalidad del dictado. El 87% del alumnado era analfabeto al finalizar mayo 2012, faltando menos de un mes para terminar el periodo escolar. Esto se muestra en la Figura 10 a continuación:

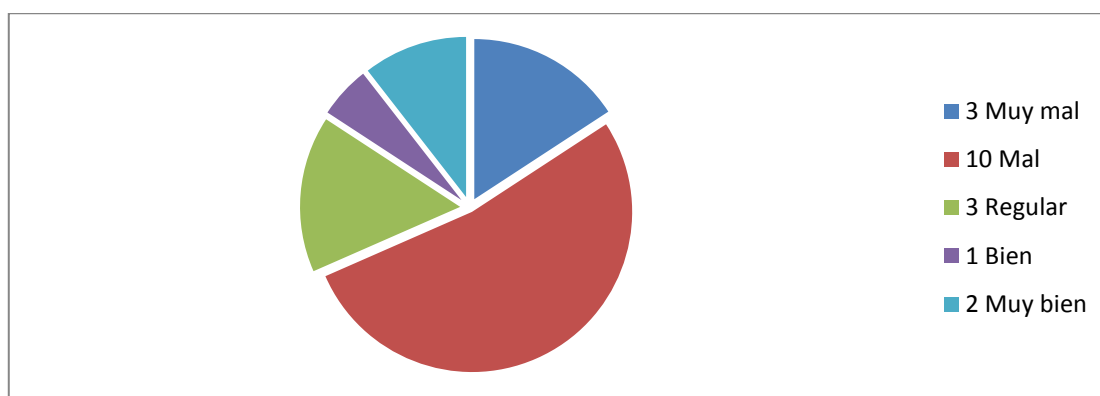


Figura 10. Resultados pruebas de dictado de 1ro de básica de la escuela pública A, mayo 2012

Fuente: Elaboración propia.

La diferencia en el nivel académico entre los alumnos es muy amplia, lo cual impide al maestro impartir docencia adecuada al grupo, ya que no es homogéneo. La

gráfica indica que los alumnos van a pasar al *segundo de básica* sin los aprestos necesarios para dicho nivel académico con excepción de tres.

La Figura 11 muestra los resultados de los dictados simples impartidos a los alumnos de *primero de básica* de la *escuela pública B*, que tenía una población de 14 estudiantes los resultados indicaron que 6 eran totalmente analfabetos, 1 escribió pocas palabras, y 3 pudieron escribir las palabras dictadas y 4 completaron las oraciones. La profesora alfabetizaba con letra *script* y los alumnos mostraban una buena caligrafía.

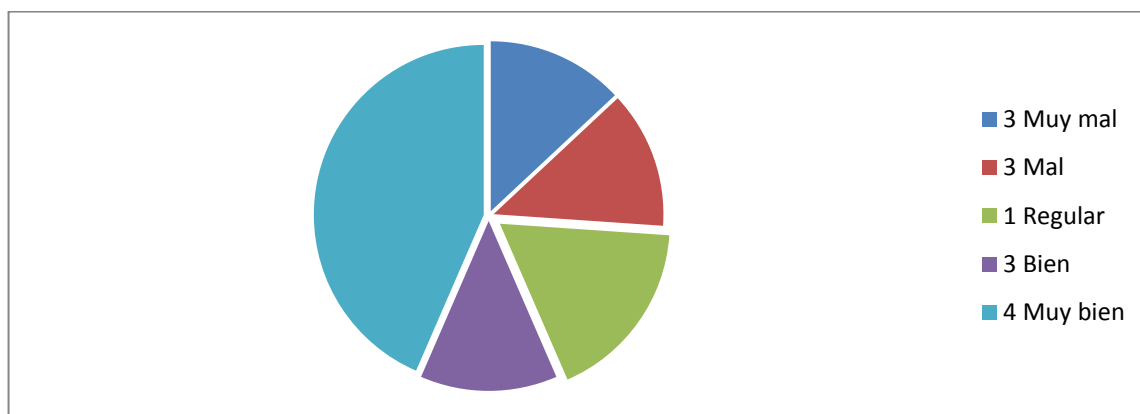


Figura 11. Resultados pruebas de dictado de 1ro de básica, escuela pública B, mayo 2012
Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra a continuación existe una gran diferencia entre los resultados obtenidos por los alumnos de los colegios privados a los cuales se les impartió el dictado en los mismos niveles educativos de las escuelas públicas.

Alumnos evaluados de *primero de básica* de *colegios privados*

La Figura 12 muestra los resultados de los dictados simples impartidos a los alumnos de *primero de básica* del *colegio privado A*. Como se puede observar, de 16 estudiantes a quienes se les impartió el dictado, 10 de ellos completaron totalmente el mismo, representando un 62.5% del total del alumnado de *primero de básica*. 6 restantes, que representan el 37.5%, lo escribieron casi completo.

A este centro educativo asisten estudiantes de clase social de altos recursos económicos, y reciben niños con NEE.

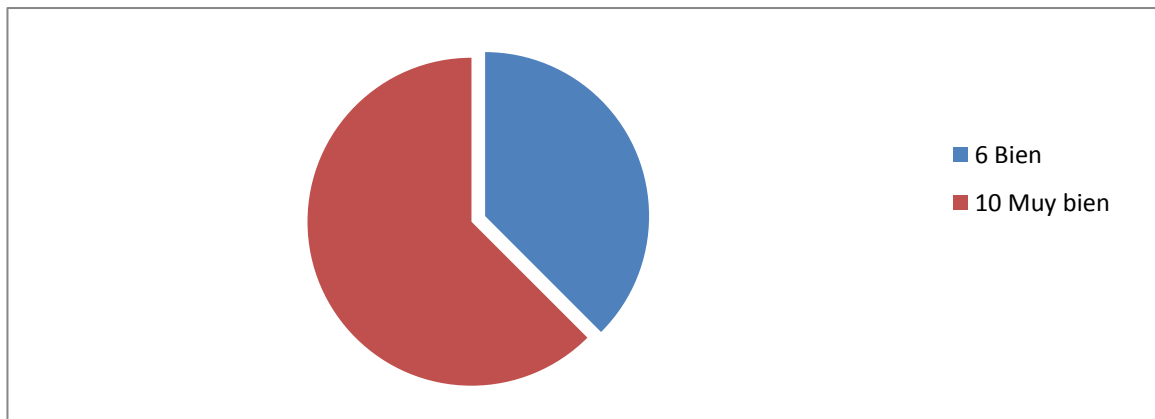


Figura 12. Resultados pruebas de dictado, primero de básica, colegio privado A, mayo 2012

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados mostrados en la Figura 12 a continuación corresponden a los dictados de palabras y oraciones simples impartidos a los 5 alumnos del primero de básica del colegio privado B. Estos indican que cuatro de ellos obtuvieron muy buenos resultados y uno solo lo hizo regular.

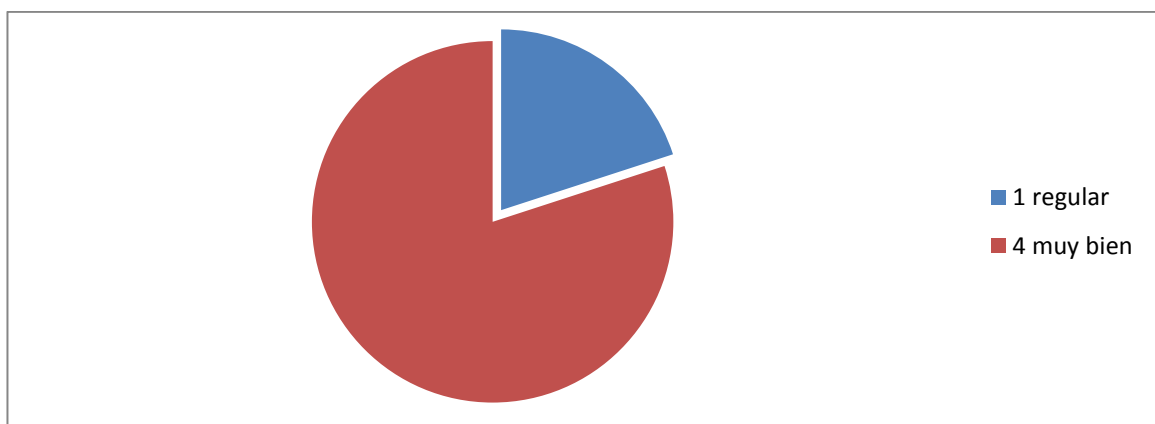


Figura 13. Resultados pruebas de dictado, primero de básica, colegio privado B, mayo 2012

Fuente: Elaboración propia.

D) Alumnos evaluados de segundo de básica de escuelas públicas

La Figura 14 muestra los resultados del grupo de 51 estudiantes de *segundo de básica* de la *escuela pública A*, a los que se les aplicó el dictado. Según los resultados obtenidos, 39 alumnos no pudieron escribir las palabras más sencillas, lo que representó un 76.47% del total del alumnado. 8 escribieron las palabras y oraciones en forma regular para un 15.68% y solo 4 pudieron escribir la totalidad de las palabras y oraciones dictadas aunque con mala caligrafía. Estos representaban el 7.84% del total de alumnos de la *escuela pública A.1*.

El resultado indica que 39 están totalmente analfabetos. Sin embargo, los mismos van a ser promovidos a *tercero de básica* y solo unos pocos repetirán en caso de que el Ministerio de Educación lo considere oportuno, dado que existe la promoción automática para esos niveles educativos.

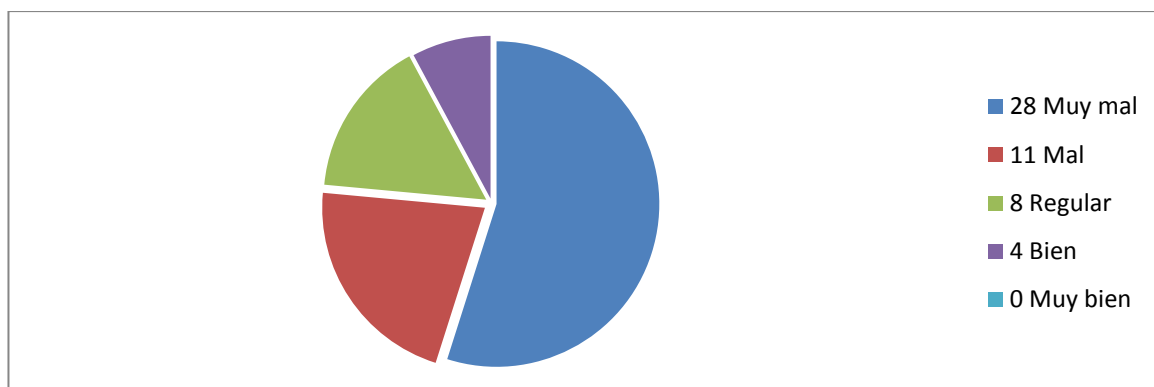


Figura 14. Resultados pruebas de dictado, segundo de básica, escuela pública A.1, mayo 2012
Fuente: Elaboración propia.

El 76.47% de los alumnos de segundo de básica de la *escuela pública A.1* no tenían ningún conocimiento de lectura ni escritura. Esto indica que no se encontraban en condiciones de continuar a tercero de básica.

La Figura 15 indica que del total de 18 alumnos de *segundo de básica* en la *escuela pública A.2*, solo dos alumnos muestran resultados muy buenos para un 11.11% del total y un 83.3% muestra resultados entre mal y muy mal.

Se puede observar además, que del grupo de alumnos solo dos completaron el dictado en su totalidad y que la diferencia entre estos y los demás es muy amplia, lo cual impide al docente impartir docencia adecuada al grupo, ya que es muy heterogéneo. Estos niños van a ser promovidos al tercero de básica sin los aprestos necesarios para dicho nivel académico.

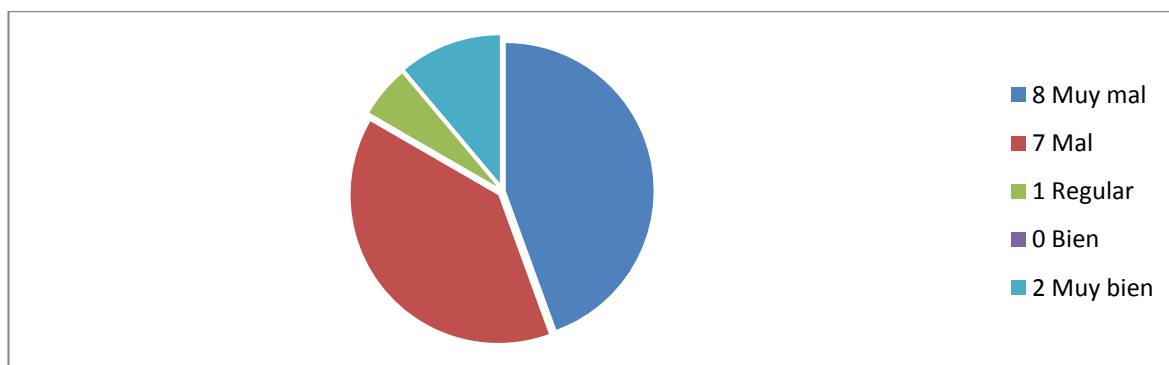


Figura 15. Resultados pruebas dictado, segundo de básica, escuela pública A.2, mayo 2012

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 16 que se presenta a continuación muestra los resultados de los alumnos de *segundo de básica* de la *escuela pública B*, con una cantidad de 13 niños en el aula. Se obtuvieron los siguientes resultados en los dictados impartidos en mayo 2012: un 15.38% no pudo escribir ninguna palabra, un 23.08% escribió algunas y un 61.53% obtuvo resultados adecuados pudiendo escribir todas las palabras y oraciones, pero con una letra casi inentendible. Esto debido a que en las escuelas públicas no se imparte caligrafía. Cabe destacar que un 30% no estaba en condiciones de continuar hacia tercero de básica, dado que la prueba impartida corresponde al conocimiento que debían tener al finalizar el primero de básica.

Esta escuela pública es muy pequeña y solo llega al cuarto de básica, no presenta problemas de disciplina aunque el nivel de inasistencia es alto al igual que en la mayoría de las escuelas públicas evaluadas.

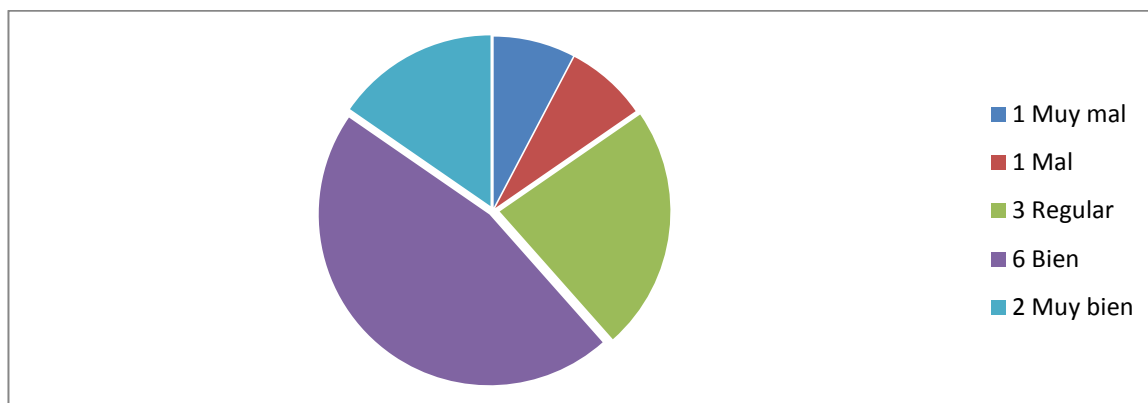


Figura 16. Resultados pruebas dictado, segundo de básica, escuela pública B. mayo 2012

Fuente: Elaboración propia.

Las estadísticas educativas nacionales dan cuenta de que entre el *tercero y cuarto de básica* se produce una gran deserción escolar producto, entre otras causas, por la imposibilidad de los alumnos de entender los textos correspondientes a esos niveles educativos.

E) Alumnos evaluados de *segundo de básica* de colegios privados

Se impartieron los mismos dictados en mayo 2012 a los alumnos de *segundo de básica* de los mismos dos centros educativos privados a los cuales se les aplicó el dictado en primero de básica. La Figura 17 indica que los resultados para *segundo de básica* del *colegio privado A*, que contaba con 21 alumnos en el aula, fueron excelentes en su totalidad. El 100% escribió todas las palabras y oraciones con buena caligrafía.

. Estos están alfabetizados y presentan una buena caligrafía. Evidentemente podrán continuar al tercero de básica y están en capacidad de leer en forma adecuada los textos correspondientes a dicho nivel académico.

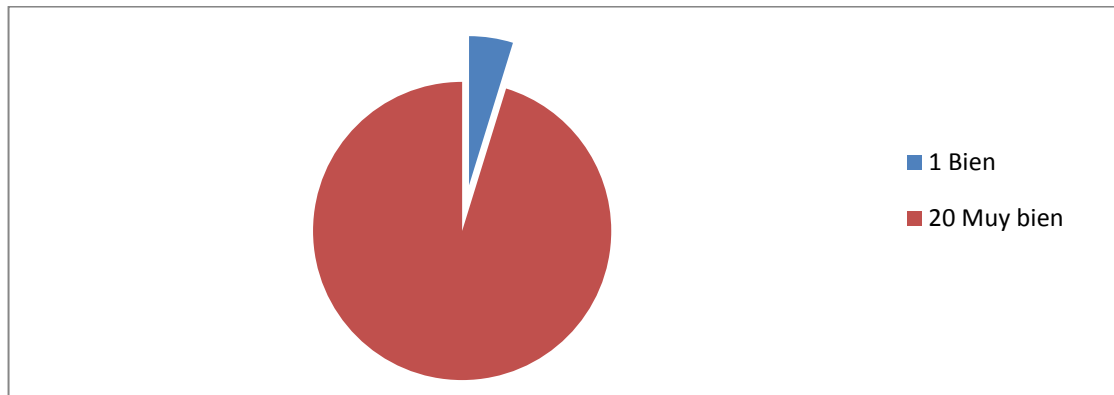


Figura 17. Resultados pruebas de dictado, segundo básica, colegio privado A, mayo 2012
Fuente: Elaboración propia.

El *colegio privado B* contaba con solo siete alumnos en *segundo de básica*. En la Figura 18 se muestra que el 100% de estos escribió con buena caligrafía la totalidad de las palabras y oraciones dictadas. Cabe destacar que en este centro no existen problemas de inasistencia ni de indisciplina.

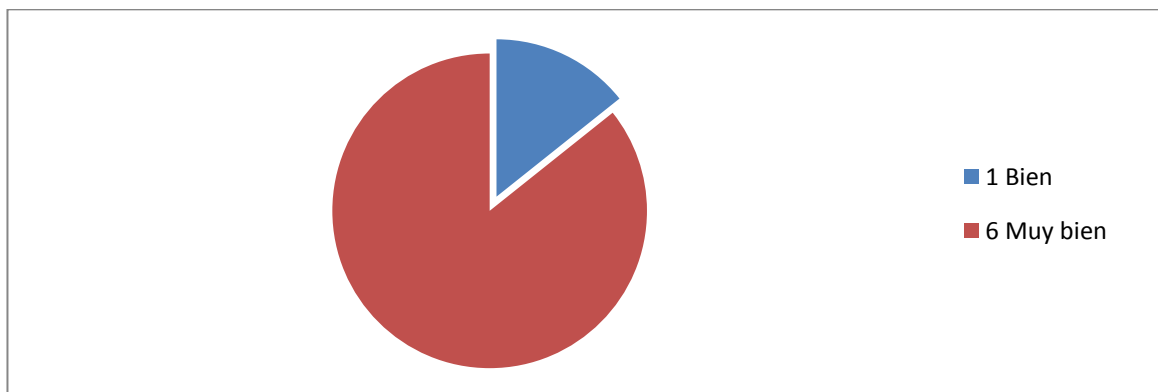


Figura 18. Resultados pruebas de dictado, segundo de básica, colegio privado B, mayo 2012
Fuente: Elaboración propia.

5.2.2.4. Análisis de las Figuras indicativas de los resultados de los dictados impartidos a la escuela piloto, mayo 2012

En el mes de mayo 2012 también se le aplicó un dictado simple evaluativo a la escuela piloto y los resultados se muestran a continuación.

La Figura 19 muestra los resultados obtenidos en los dictados impartidos a los alumnos de preprimario de la *escuela piloto*. Según se apreciar, 22 de ellos no pudieron escribir lo que les fue dictado, 2 alumnos lograron escribir palabras simples.

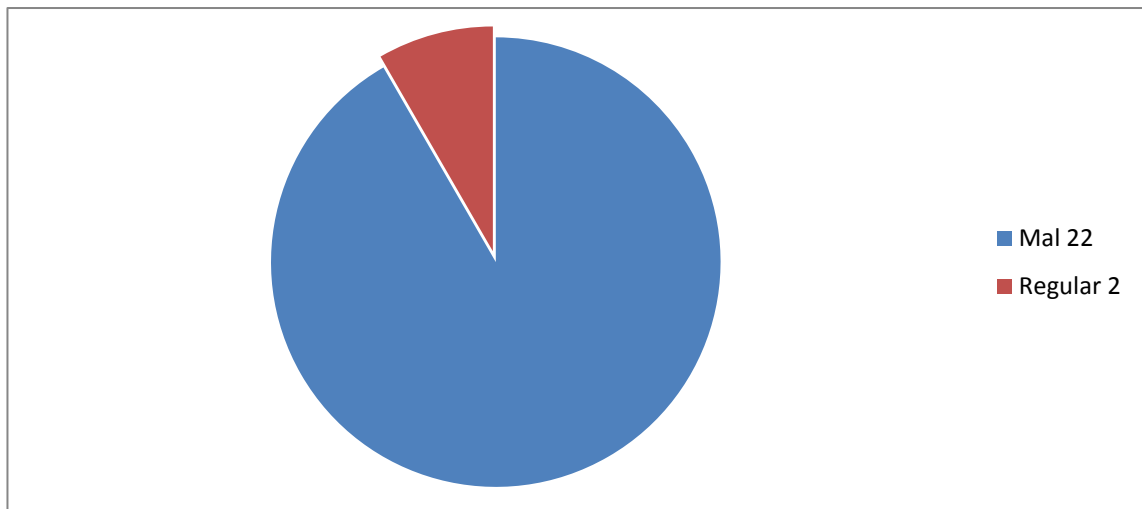


Figura 19. Resultados pruebas de dictado, preprimario, escuela pública piloto, mayo 2012
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 20 muestra que durante el periodo escolar agosto 2011-mayo 2012, los 39 estudiantes matriculados en primero de básica de la escuela piloto utilizaron el Método Tapi durante apenas dos meses y algunos tuvieron contacto con el mismo en pre primario. La Figura 29 indica que 21 alumnos no pudieron realizar el dictado, 10 escribieron palabras y 8 lograron buenos resultados.

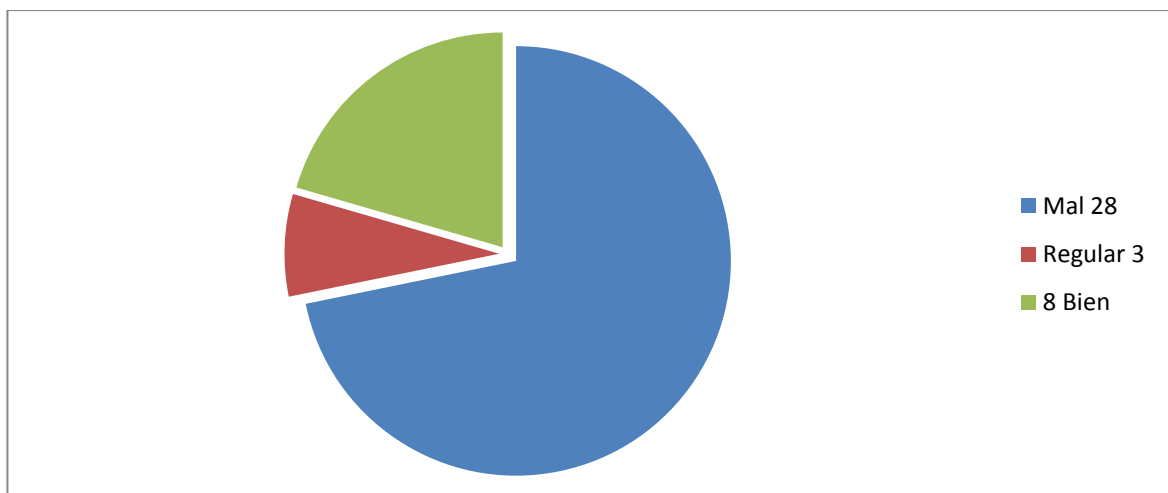


Figura 20. Resultados prueba dictados, primero de básica, escuela pública piloto, mayo 2012.
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 21 muestra los resultados del dictado simple impartido a 40 alumnos de segundo de básica de la escuela piloto que no utilizaron el Método Tapi durante ese periodo. Los resultados fueron los siguientes: 30 de ellos no lograron escribir las palabras sencillas, 4 escribieron algunas y solo 5 lograron escribir el dictado adecuadamente. Un solo alumno lo hizo en su totalidad.

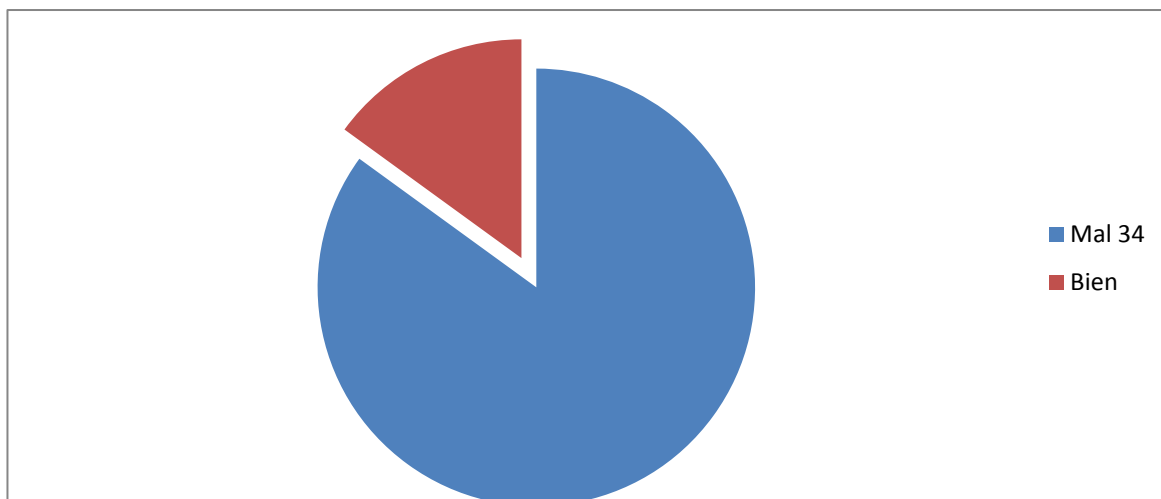


Figura 21. Resultados pruebas dictados, segundo de básica, escuela pública piloto, mayo 2012.
Fuente: Elaboración propia.

5.2.3. Resultados Objetivo 3

Recopilar información de profesores de escuelas públicas y colegios privados sobre su situación personal, su alumnado, la institución en la que trabajan y los métodos de enseñanza de lectoescritura que emplean.

El cuestionario de evaluación del contexto (anexo 7) estuvo dirigido a maestros de escuelas públicas y colegios privados. La muestra fue elegida de acuerdo a la facilidad de acceder a dichas instituciones educativas por lo cual se seleccionaron centros educativos con los cuales se tenía algún tipo de vínculo y todos pertenecían al distrito escolar 15-03.

El instrumento diseñado se aplicó a un total de 93 docentes de escuelas públicas y privadas. De esta cantidad, 56 eran docentes de colegios privados y 37 de escuelas públicas. Entre las escuelas públicas cuyos maestros fueron encuestados se encontraba incluida la escuela piloto donde se aplicó el programa de lectoescritura del Método Tapi. Estaba constituida por 92 docentes del sexo femenino y 1 solo del sexo masculino. Esto indica una prevalencia muy marcada de uno sobre otro sexo.

Distribuidos de la siguiente manera: De pre-primario respondieron 9 profesores de colegios privados y 6 de escuelas públicas, del nivel de 1ro de Básica respondieron 19 de privadas y 11 de públicas. De 2do. De Básica respondieron 20 maestros de escuelas privadas y 10 de públicas. Para 3ro. De Básica respondieron 8 de privados y 10 de públicas. El total aulas fue de 44 para colegios privados y 33 para escuelas públicas,

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

para un total de 77 aulas que corresponden a la cantidad de 1,042 alumnos que reciben docencia por parte de los maestros encuestados.

A continuación se describen los resultados de la contextualización de las características de la alfabetización en instituciones públicas y privadas del Distrito Escolar 15-03 de la República Dominicana. Los mismos se obtuvieron tras aplicar los cuestionarios elaborados para recopilar dicha información de los docentes participantes en el estudio, que incluyen, además, a los docentes de la escuela piloto.

5.2.3.1. Características de la muestra relativa a los docentes

Desde la consideración de que toda intervención educativa tiene que contextualizarse, se elaboró una encuesta. La misma tenía como objetivo conocer el contexto social en el que se imparte la alfabetización en el primer ciclo de escolaridad de la República Dominicana. (Anexo 7).

En la Figura 21 se observa la distribución de la muestra correspondiente a los docentes, en función del tipo de institución a la que pertenecen.

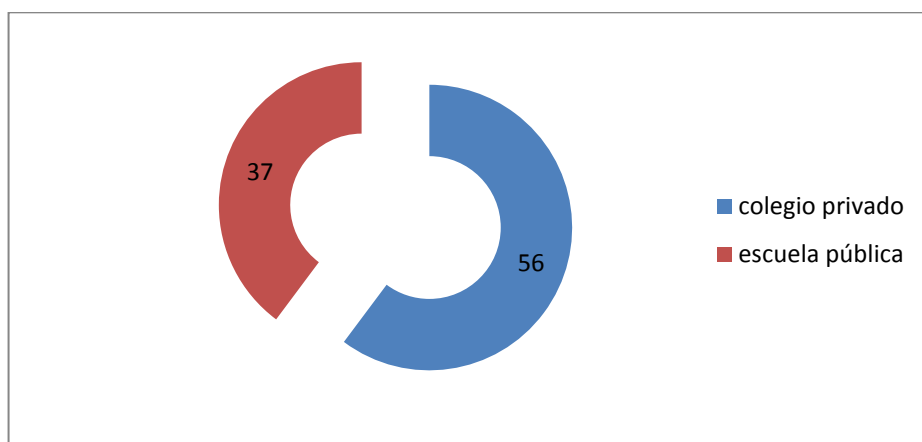


Figura 22. Distribución colegios y escuelas maestros encuestados.
Fuente: Elaboración propia.

Los datos permiten establecer el total de la muestra indagada. 56 docentes de instituciones privadas que representan el 60 % y 37 maestros de escuelas públicas que representan un 40%. Esto equivale a un total de 93 docentes consultados en la presente investigación. En ambos casos la notación corresponde al organigrama del MINERD.

Tabla 3:
Género de los docentes

Centro educativo		Género			
		Femenino		Masculino	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	8	8.6%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	2	2.2%	1	1.1%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela EL Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	9	9.7%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	6	6.5%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	5	5.4%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%
Total		92	99%	1	1%

Fuente: Elaboración propia.

Estudios realizados anteriormente respecto a la población docente en República Dominicana, dan cuenta de que la mayoría pertenece al sexo femenino. En el caso de la educación inicial y básica la población sigue esta tendencia. El 99% de los docentes son del sexo femenino y solo el 1% pertenece al sexo masculino en las instituciones educativas encuestadas, tal como señala la Tabla 3.

En la Tabla 4 se observa con más claridad que en el Distrito Escolar 15-03, la educación del primer ciclo escolar tanto en el ámbito privado como público tiene una marcada presencia femenina. Los datos arrojan que en las instituciones privadas la presencia femenina alcanza un 99% y en las públicas un 100%.

Tabla 4:

Género de los docentes, por tipo de institución educativa

Por Género	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por Tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por Tipo de Institución %	Total % de la muestra
Femenino	68	98.6%	73.1%	24	100.0%	25.8%
Masculino	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede observar que en las escuelas privadas el rango de edad de los docentes es de 18 a 30 años, representa un porcentaje del 28%, el de 31 a 40, 30%; en el rango de 41 a 50, 35%, en 51 a 60 años hay un porcentaje del 7%. No hay datos en el rango de 60 y más.

Tabla 5:

Edad de los docentes por tipo de institución educativa

Intervalo/ Rango de edad	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución	Total %	Cantidad	Por tipo de institución	Total %
18 a 30	19	27.5%	20.4%	1	4.2%	1.1%
31 a 40	21	30.4%	22.6%	9	37.5%	9.7%
41 a 50	24	34.8%	25.8%	10	41.7%	10.8%
51 a 60	5	7.2%	5.4%	3	12.5%	3.2%
60 +	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas públicas los datos encontrados indican que en el rango de 18 a 30 años, hay un 4%; en el 31 a 40, 37,5%; en 41 a 50, 42%. Además, los docentes que tienen entre 51 a 60 años representan el 12,5% y los de 60 años y más el 4%.

Del total de la muestra, el 21,5% corresponde a docentes cuya edad oscila entre los 18 y 30 años de edad, el 32% se encuentra entre los 31 a 40 años; el 37% entre 41 a 50 años, el 9% entre 51 a 60 años y 60 años y más el 1%. Estos datos indican que en las escuelas públicas los docentes hasta los 30 años de edad tienen una baja representación, esto puede ser un indicador de que no se están reclutando nuevos egresados de las universidades.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Con respecto a la Tabla 6, esta muestra los datos encontrados, respecto al nivel académico en ambos tipos de instituciones, el mayor porcentaje lo alcanzan los licenciados en educación (privados: 54% y públicos: 50%). Un detalle que se puede apreciar es la escasez de docentes con título de doctor y en el único caso que se registra corresponde al ámbito privado.

Tabla 6:

Nivel académico de los docentes por tipo de institución educativa

Nivel académico	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución	Total %	Cantidad	Por tipo de institución	Total %
Bachiller	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
Técnico	17	24.6%	18.3%	4	16.7%	4.3%
Licenciatura	37	53.6%	39.8%	12	50.0%	12.9%
Maestría	13	18.8%	14.0%	8	33.3%	8.6%
Doctorado	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

El total general de la muestra respecto al nivel académico permite señalar que el 1% tiene el grado de bachiller, el 23% es técnico, el 53% el grado de licenciado. Además, el 23% tiene un grado superior de maestría y el 1% doctorado.

Tabla 7:

Años que tienen los docentes impartiendo docencia por tipo de institución educativa

Rango años impartiendo docencia	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
0 a 9	27	39.1%	29.0%	12	50.0%	12.9%
10 a 19	21	30.4%	22.6%	6	25.0%	6.5%
20 a 29	18	26.1%	19.4%	6	25.0%	6.5%
30 y más	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 7 que en el nivel privado en la educación dominicana hay mayor variedad respecto al tiempo que tiene el profesorado en el ejercicio de la docencia. El mayor porcentaje lo alcanzan los docentes que llevan ejerciendo entre 0 y 9 años (39%); mientras que en los rangos de 10 a 19 años el porcentaje indica un 30%; en el rango de 20 a 29, el porcentaje es del 26%. En el rango de 30 años y más se observa un 4%.

En las escuelas públicas, el rango de 0 a 9 años presenta un porcentaje del 50%, mientras que los rangos de 10 a 19 años y 20 a 29 años, tienen ambos un porcentaje del 25%. No se encontraron docentes con más de 30 años ejerciendo la docencia en el primer nivel de básica en este tipo de instituciones.

En el total de la muestra, el 42% lleva impartiendo la docencia entre 0 a 9 años, el 29% entre 10 a 19 años, el 26% entre 20 a 29 años. Solo un 3% lleva en el ejercicio docente 30 o más años.

En otro orden, indagados los docentes respecto al manejo de computadoras (ordenadores), se puede apreciar que el 40% de los encuestados las maneja *mucho*; el 47% indica que las maneja *poco*, el 12% responde que *poco*. Mientras, un 1% indica que no maneja *nada* la computadora.

En términos generales, la mayoría de los encuestados manifiesta tener conocimiento de su uso. Sin embargo, como se pudo advertir sumadas las variables de *regular* y *poco* se observa que un total del 59% no maneja muy bien este recurso.

En los datos recogidos en la Tabla 8, se ve que en los colegios privados el 43,5% de los docentes usa *mucho* la computadora; *regularmente* el 45%; *poco* el 10% y *nada* el 1%. Mientras que, en las escuelas públicas sólo el 29,7% de los encuestados usa *mucho* la computadora, el 54% de manera *regular* y el 16,7% *poco*.

Tabla 8:

Conocimiento del uso de la computadora/ordenador

Sabe usar computadora	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant .	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cant	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Mucho	30	43.5%	32.3%	7	29.2%	7.5%
Regular	31	44.9%	33.3%	13	54.2%	14.0%
Poco	7	10.1%	7.5%	4	16.7%	4.3%
Nada	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo un análisis de los datos por tipo de institución educativa presentados en la Tabla 9, mientras en los colegios privados el 96% de los docentes manifiesta que la asistencia de sus alumnos a clase es *excelente*, en las escuelas públicas baja al 71%. La variable *regular*, es indicada solo por el 4,3% de los docentes de colegios privados. En las escuelas públicas, en cambio, el 29% de los docentes la eligió. Esto alcanza un 25% de diferencia entre los colegios privados y las escuelas públicas.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Tabla 9:

Asistencia de los alumnos a clases por tipo de institución educativa

Asistencia a clases	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Institución%	Total %	Cantidad	Institución%	Total %
Excelente	66	95.7%	71.0%	17	70.8%	18.3%
Regular	3	4.3%	3.2%	7	29.2%	7.5%
Mala	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10:

Nivel en el que imparten la docencia

Institución educativa		Nivel en que imparte la docencia actualmente							
		Preprimario		Primero		Segundo		Tercero	
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Claret	1	1.1%	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	2	2.2%	2	2.2%	3	3.2%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Luis Muñoz Rivera	2	2.2%	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Nuestra Sra. de la Paz	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	San Judas Tadeo	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Mis Primeros Conocimientos	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	3	3.2%	2	2.2%	2	2.2%	2	2.2%
	Escuela Mdre. Teresa de Calcuta	1	1.1%	2	2.2%	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	2	2.2%	1	1.1%	2	2.2%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
Total		15	16.1%	30	32.3%	30	32.3%	18	19.4%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 10 permiten confirmar que un 65% de la muestra desarrolla su labor entre los niveles de primero y segunda de básica. Mientras que el tercer grado está representado en la muestra en un porcentaje del 19% y el nivel preprimario en un 16%.

5.2.3.2. Características de las instituciones educativas

De los datos recabados en la Tabla 11 se puede extraer que en casi la totalidad de las instituciones estudiadas la enseñanza se realiza en español. Cabe señalar, que a partir de la nueva Constitución promulgada en el año 2010, se establece de manera explícita en el Capítulo VII, Artículo 29 que el idioma oficial de la República Dominicana es el español (Capítulo VII, Artículo 29).

Tabla 11:

Idioma en que se imparte la docencia

Centro educativo		Español		Inglés		Francés		Bilingüe	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	8	8.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	9	9.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madre T. de Calcuta	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		90	96.8 %	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

Existen colegios privados de clase alta que imparten todas las asignaturas en el idioma inglés o son bilingües para poder optar por el título de bachillerato del país. Sin

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

embargo, la asignatura inglés, como segunda lengua, es obligatoria en todo el sistema educativo dominicano, aunque no existen docentes suficientes para impartirla.

Respecto al total de la muestra, la Tabla 12 indica que el 15% desarrolla su labor con alumnos con un nivel social alto. El 67% lo hace con estudiantes pertenecientes a clase media. Mientras que, el 18% ejecuta su trabajo con niños de bajos recursos.

Tabla 12:
Nivel social del alumnado

Institución Educativa		Nivel social del alumnado					
		Clase alta		Clase media		Bajos recursos	
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Claret	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	0	0.0%	8	8.6%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Madame Germain	0	0.0%	5	5.4%	4	4.3%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	0	0.0%	6	6.5%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
Total		14	15.1%	62	66.7%	17	18.3%

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias respecto al nivel social del alumnado por tipo de centro se explicita en los datos plasmados en la Tabla 13. En los colegios privados el 21% corresponde a la clase social alta; el 74% a clase media y sólo el 5,8% a la clase de bajos recursos.

Tabla 13:

Nivel social del alumnado, por tipo de institución educativa

Nivel social del alumnado	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución	Total %	Cantidad	Por tipo de Institución	Total %
Clase alta	14	20.3%	15.1%	0	0.0%	0.0%
Clase media	51	73.9%	54.8%	11	45.8%	11.8%
Bajos recursos	4	5.8%	4.3%	13	54.2%	14.0%

Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas públicas los datos muestran que no hay ningún alumno de clase alta, mientras que el 46% pertenece a la clase media y el 54% a la clase de bajos recursos. La muestra no especifica, pero las respuestas obtenidas en las visitas a las escuelas públicas indican que al referirse al ítem *clase media* se refieren a clase media baja, según señalan los propios maestros. Como se observa, las características de los alumnos con los que trabajan los colegios privados y las escuelas públicas son muy diferentes.

En lo que se refiere a la cantidad de estudiantes por aula, la muestra tomada a los 53 maestros de colegios privados encuestados indica que imparten docencia a 124 alumnos de nivel inicial, 263 de primero, 322 de segundo y 104 de tercero de básica para un 15, 33, 39 y 13%, respectivamente. Esto, en términos absolutos, representa una matrícula total de 813 y una muestra de 37 maestros de escuelas públicas que cumplieron la encuesta. La cantidad de alumnos asciende a 167 de nivel inicial, 292 de primero, 292 de segundo y 292 de tercero de básica, lo que constituye un 16, 28, 28 y 28%, para un total del 100%, que en términos absolutos representa 1,043 estudiantes.

El total general de la matrícula, entre colegios privados y escuelas públicas asciende a 1,856 alumnos, todos del Distrito Escolar 15-03. La muestra es significativa, ya que en promedio alcanza un 10.8% del total del alumnado inscrito.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

La Tabla 14 indica la cantidad de alumnos inscritos en el periodo 2010-2011 en el distrito educativo 15-03. Estos datos se corresponden con la última estadística que se obtuvo del Ministerio de Educación.

Tabla 14:

Alumnos inscritos en Distrito Educativo 15-03 por niveles de básica, 2010-2011

Grado	Cant.	%	Pre primario		1ro.		2do.		3ro.		Total	%
			Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público		
Pre primario	8,436	100.0	124	167							291	3.6
Primero	4,075	12.74			263	292					555	14.2
Segundo	3,912	12.22					322	292			614	15.7
Tercero	4,063	12.70							104	292	396	9.7
Cuarto	4,014	12.55										
Quinto	4,163	13.01										
Sexto	3,869	12.10										
Séptimo	3,989	12.47										
Octavo	3,902	12.20										
Total	31,987	100.0									1,856	

Fuente: Elaboración propia.

Para el nivel de pre-primario están inscritos 8,436 y la muestra encuestadas representa un 3.6% del total. En primero de básica la matrícula total representa 4,075 y la muestra encuestada representa un 14.2% de la población.

Por igual, en segundo de básica la totalidad inscrita es de 3,912 y la muestra encuestada representa un 15.7 % del alumnado. Para tercero de básica había inscritos en dicho período la cantidad de 4,063 alumnos y la muestra representa un 9.7 %.

El cuadro anterior es una referencia del universo del alumnado inscrito en los niveles de educación básica que corresponden al distrito escolar 15-03 donde se desarrolló el proyecto piloto.

Tabla 15:

Cantidad de alumnos por aula por tipo de institución educativa

Cantidad de alumnos	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
2	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
3	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
5	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
6	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
7	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
8	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
9	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
10	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
11	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
12	6	8.7%	6.5%	0	0.0%	0.0%
13	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
14	4	5.8%	4.3%	0	0.0%	0.0%
15	6	8.7%	6.5%	0	0.0%	0.0%
16	6	8.7%	6.5%	1	4.2%	1.1%
17	1	1.4%	1.1%	2	8.3%	2.2%
18	5	7.2%	5.4%	0	0.0%	0.0%
19	3	4.3%	3.2%	1	4.2%	1.1%
20	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
21	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
22	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
23	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
24	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
25	4	5.8%	4.3%	3	12.5%	3.2%
26	1	1.4%	1.1%	2	8.3%	2.2%
27	2	2.9%	2.2%	2	8.3%	2.2%
28	1	1.4%	1.1%	2	8.3%	2.2%
29	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
30	2	2.9%	2.2%	1	4.2%	1.1%
32	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
33	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
34	0	0.0%	0.0%	3	12.5%	3.2%
35	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
36	1	1.4%	1.1%	2	8.3%	2.2%
37	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
62	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la cantidad de alumnos por aula, haciendo un análisis de los datos en centros educativos privados y públicos, se evidencia en la Tabla 15 que en los primeros los mayores rangos correspondientes a cantidad de alumnos por aula, los llevan los de 12, 15 y 16 alumnos por salón de clase. En las escuelas públicas los porcentajes resultantes en 12 y 15 estudiantes representan el 0% y la cantidad de 16 alumnos por aula hay un porcentaje del 4%.

Observadas las escuelas públicas, el mayor porcentaje lo llevan los rangos de 25 y 34 alumnos por aula con un 12,5%. Con este número de alumnos, los colegios privados tienen un porcentaje del 6% y 0%, respectivamente.

Otros porcentajes a considerar se encuentran en las escuelas públicas que indican en 26, 27, 28 y 36 estudiantes por aula con un porcentaje del 8%. Mientras que en los mismos rangos en los colegios privados, los porcentajes respectivos son 1%, 2% y 1%.

De forma específica, se puede comparar en el rango de 36 alumnos por aula que en los colegios privados tiene un porcentaje del 1%. Mientras que en las escuelas públicas hay un porcentaje del 8%. Es notorio que existan aulas de escuelas públicas con 62 alumnos representando un 4.2%.

En relación a la disponibilidad de asistencia en el aula se advierte una de las diferencias más notables. Según muestra la Tabla 16 en la escuela pública con mayor concentración de estudiantes por aula, no existe la figura *asistente del profesor*. En los colegios privados los docentes expresan en un 36% que tienen un asistente para el proceso de alfabetización, mientras que en las escuelas públicas el 100% expresa que no tiene.

Tabla 16

Disponibilidad de asistente de aula por tipo de institución educativa

Asistentes en el aula	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Uno	25	36.2%	26.9%	0	0.0%	0.0%
Dos	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Ninguno	44	63.8%	47.3%	24	100.0%	25.8%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Como puede observarse mediante la Tabla 17 a partir de los datos, solo un 4% de los colegios privados tiene alumnos con sobre edad. En las escuelas públicas, en cambio, éstos representan el 41%.

Tabla 17:

Cantidad de alumnos con sobre edad matriculados por aula

Institución Educativa		Cantidad alumnos en sobre edad tiene en su aula											
		1		2		3		4		7		8	
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Total	1	1.8%	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	2.7%	1	2.7%	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	1	2.7%	1	2.7%	0	0.0%	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	1	2.7%	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	0	0.0%	1	2.7%	2	5.4%
	Calcuta												
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	1	2.7%	0	0.0%	2	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	1	2.7%	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Ntra. Sra. del Carmen	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Total	3	8.1%	5	13.5%	4	10.8%	3	8.1%	1	2.7%	2	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable, tal como muestra la Tabla 18, el análisis permite advertir grandes variaciones respecto a trabajo de alfabetización en colegios privados y escuelas públicas en República Dominicana. Indagados los docentes de colegios privados, el 96% indica no tener alumnos con sobre edad. Mientras que sí lo tienen el 3% que manifiesta tener solo uno en estas condiciones y el 1% tener 2.

Tabla 18:
Cantidad de alumnos con sobre edad matriculados por aula, por tipo de institución

Alumnos en sobre edad	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
0	66	95.7%	71.0%	7	29.2%	7.5%
1	2	2.9%	2.2%	2	8.3%	2.2%
2	1	1.4%	1.1%	5	20.8%	5.4%
3	0	0.0%	0.0%	4	16.7%	4.3%
4	0	0.0%	0.0%	3	12.5%	3.2%
7	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
8	0	0.0%	0.0%	2	8.3%	2.2%

Fuente: Elaboración propia.

En las escuelas públicas, el panorama expresado por los docentes a cargo de la alfabetización varía considerablemente. El 29,2% manifiesta no tener alumnos con sobre edad; el 8% tiene un alumno; el 21% tiene dos; el 17% tiene 3; el 12,5% tiene 4; el 4,2% tiene 7 y el 8% tiene 8 estudiantes con esta situación. Estos datos arrojan que, respecto a las escuelas públicas, el 70% de los docentes tiene alumnos con sobre edad. Frente al 4% de los docentes de colegios privados que respondieron afirmativamente a esta variable.

Respecto a la sobre edad la encuesta señala que estas edades oscilan entre los 9 y 13 años para primero, segundo y tercero de básica. En preprimario no existe esta condición.

Una de las razones de este factor es la entrada tardía de gran parte del alumnado que ingresa a las escuelas públicas a la educación formal en primero de básica. Esta situación no se da con los estudiantes de colegios privados, debido a que éstos inician la educación infantil a los 2 o 3 años de edad. Otra causa probable de la sobre edad es la repetición, que aunque está prohibida hasta tercero de básica, muchas escuelas públicas

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

optan por dejar a los alumnos más atrasados en los mismos niveles hasta por varios períodos escolares.

La Tabla 19 muestra la respuesta dada por los docentes respecto a la integración de estudiantes con NEE. En ella se observa que el 56% de los docentes dicen que no lo está y un 44.1% de los maestros indican que si están integrados.

Tabla 19:

Integración al aula de alumnos con NEE

Institución educativa		Están integrados al aula NEE			
		Sí		No	
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Caminito Infantil	2	2.2%	2	2.2%
	Colegio Claret	1	1.1%	4	4.3%
	Colegio de la Salle	3	3.2%	5	5.4%
	Colegio Jerome Brunner	1	1.1%	2	2.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	0	0.0%	6	6.5%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	4	4.3%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio San Judas Tadeo	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	2	2.2%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	4	4.3%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	3	3.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	3	3.2%	3	3.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela Rep. de Brasil	2	2.2%	3	3.2%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	2	2.2%	2	2.2%
Total		41	44.1%	52	55.9%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos analizados que se muestran en la Tabla 20 por tipo de institución educativa muestran que en los colegios privados, el 38% de los docentes expresa que

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

los alumnos con NEE están integrados. En las escuelas públicas, el porcentaje ascendió al 62,5% para esta misma variable.

Tabla 20:
Integración a las aulas de alumnos con NEE. Por tipo de institución educativa

Integrados al aula NEE	Tipo de institución educativa					
	Colegios privados			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra
Sí	26	37.7%	28.0%	15	62.5%	16.1%
No	43	62.3%	46.2%	9	37.5%	9.7%

Fuente: Elaboración propia.

En el último caso, esto indica que están integrados en las aulas, pero no se les imparte la docencia en forma especial o personalizada y con recursos didácticos adecuados a sus necesidades. Se supone que esos alumnos deben seguir el currículo oficial, algo que no pueden hacer por su condición y no se dispone de material adecuado a sus necesidades. Esto ocasiona que se vayan quedando rezagados en tercero, cuarto y quinto grados de básica y luego pasan a formar parte del grupo que abandona las aulas sin haberse alfabetizado.

Sobre el tipo de necesidad educativa especial que tienen los alumnos, los resultados que se visualizan en la Figura 32 indican que en las escuelas públicas un 34% del alumnado presenta dificultades en sus aprendizajes mientras en los colegios privados este porcentaje desciende a un 16%.

En cuanto a alumnos con déficit de atención, los docentes de centros educativos privados identificaron un 19% y en las escuelas públicas el porcentaje descendió a un 6%. Los niños con dificultades graves asisten a centros especializados.

La Figura 32 muestra el tipo de NEE que presentan los alumnos matriculados en las escuelas donde se realizaron las encuestas. La pregunta de referencia fue abierta, razón por la cual se agruparon las necesidades especiales en categorías, a fin de poder indicar el tipo de necesidad que presentan los niños.

Según los datos plasmados en la Figura 32, se observa que el 34% de las necesidades especiales en las escuelas públicas y el 16% de las mismas en los colegios privados están constituidas por problemas de aprendizaje y habla. El 19% del alumnado de colegios privados y el 6% de las escuelas públicas presentan problemas de déficit de atención por parte de los alumnos, las categorías autismo, síndrome de Down, dislexia, psicomotor y otros déficits constituyen porcentajes del 3%.

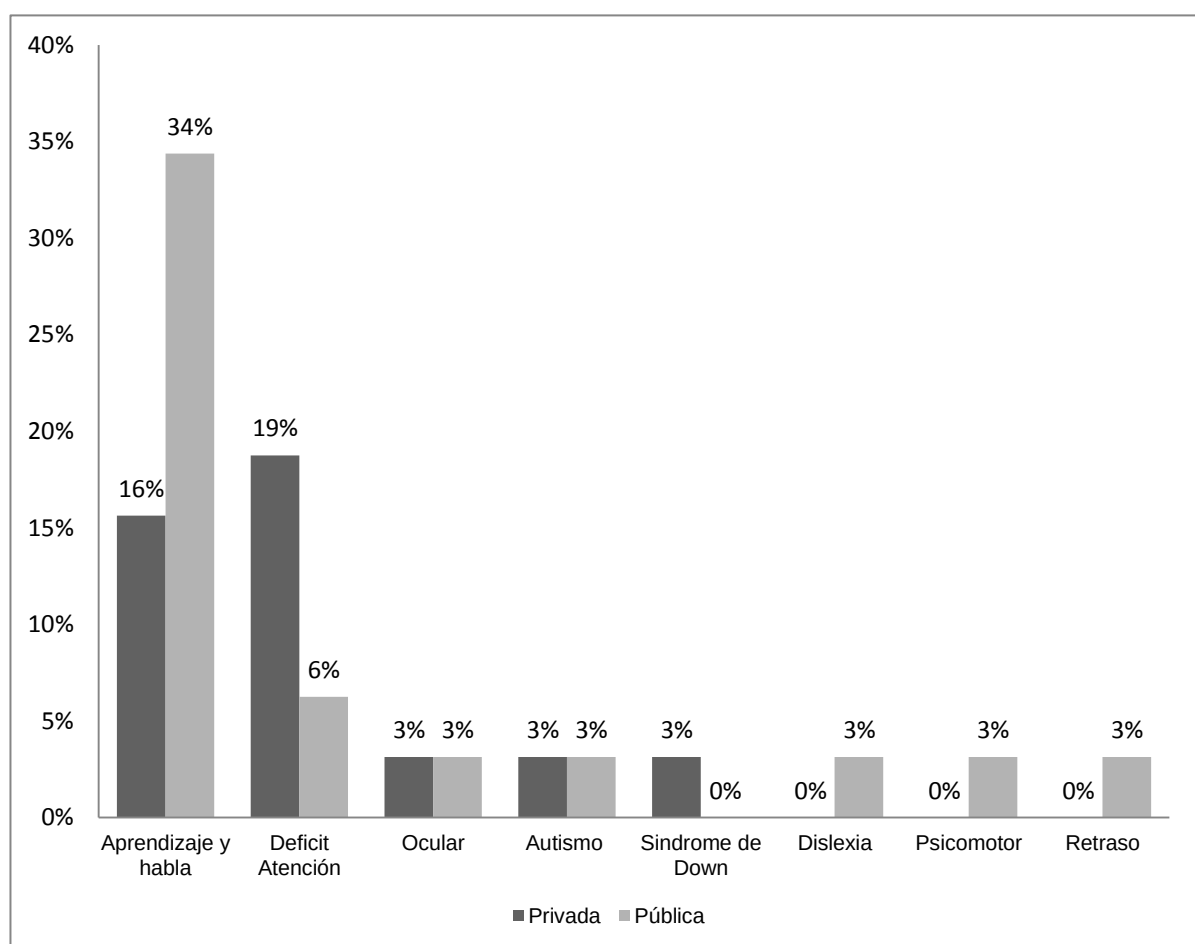


Figura 23. Tipo de necesidad educativa especial, alumnos con NEE
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la capacidad de atención a niños con NEE, según muestra la Tabla 21, la respuesta a la pregunta formulada respecto a la atención de las necesidades de los alumnos con necesidades especiales, no fue respondida en los colegios privados en un 62% y en las escuelas públicas en un 37,5%. Los valores surgidos de las respuestas completadas, señalan que en los colegios privados el 9% expresa que puede atender *bien* sus necesidades. Sin embargo, el 29% expresa que *regular*. En las escuelas públicas los docentes expresan que pueden atender bien las necesidades de los alumnos con necesidades especiales en un 21%. Mientras, que la respuesta a la variable *regular* indica un porcentaje de 42%.

Tabla 21:

Capacidad de atender a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa

Ítem	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución%	Total % de la muestra
Sin respuesta	43	62.3%	46.2%	9	37.5%	9.7%
Bien	6	8.7%	6.5%	5	20.8%	5.4%
Regular	20	29.0%	21.5%	10	41.7%	10.8%
Mal	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Considerada la muestra en su totalidad, el 12% de los docentes señala que puede atender bien las necesidades especiales de los alumnos que las poseen. El 32% de la muestra indica que puede atenderlas regular y ningún docente expresa que puede cubrir mal las necesidades de estos estudiantes como se indica en la Tabla 22.

Cabe destacar, que a pesar de que el 56% de los docentes de las escuelas públicas no respondió la pregunta, en las entrevistas indicaron que les resultaba muy difícil atender a esas necesidades y algunos los segregaban a los alumnos en grupos, para poder impartirles algún material más adecuado a ellos. Sin embargo, esta acción normalmente se les hacía difícil, por la cantidad de chicos en el aula a quienes debían atender sin asistentes o ayudantes, como indican los resultados de la variable anterior.

Tabla 22:

Capacidad de atender a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa

Institución educativa		¿Puede atender sus necesidades?							
		Sin respuesta		Bien		Regular		Mal	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	5	5.4%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	1	1.1%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela EL Buen Pastor	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	3	3.2%	2	2.2%	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	3	3.2%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
Total		52	55.9%	11	11.8%	30	32.3%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.3. Condiciones del alumnado que favorecen la alfabetización

Los docentes tienen opiniones parecidas acerca de la cantidad de alumnos que deben tener en el aula para una mejor supervisión de los procesos educativos.

La Tabla 23 indica las respuestas dadas por los maestros de colegios privados: los de pre primario, que si respondieron la pregunta, indican que 15 alumnos son adecuados, 2 dijeron que 13 alumnos y un maestro indicó que 7. La respuesta de los de primero de básica indicó que entre 20 y 10 para promedio de 13 estudiantes por aula.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Los docentes de segundo de básica indicaron que en promedio 16 eran adecuados para una buena alfabetización y los de tercero de básica respondieron que 14, en promedio, era la cantidad de niños adecuada para obtener los mejores resultados.

Tabla 23:

Cantidad de estudiantes por aula en los colegios privados

Colegio privado	Cantidad estimada de alumnos para mejor alfabetización									
	Pre-primario	%	Primero	%	Segundo	%	Tercero	%	Total	%
Carrusel Infantil	0	0%	11	2%	18	4%		0%	29	6%
Colegio Caminito Infantil	13	3%	15	3%	18	4%	10	2%	56	11%
Colegio Claret	13	3%	19	4%	16	3%		0%	48	10%
Colegio de la Salle	0	0%	0	0%	0	0%		0%	0	0%
Colegio Jerome Brunner	0	0%	13	3%	13	3%	13	3%	39	8%
Colegio Luis Muñoz Rivera	15	3%	18	4%	18	4%		0%	51	10%
Colegio Lux Mundi	0	0%	15	3%	17	3%		0%	32	6%
Colegio Mundo María Montessori	0	0%	15	3%	15	3%	8	2%	38	8%
Colegio Nuestra Sra. de la Paz	15	3%	0	0%	15	3%	20	4%	50	10%
Colegio Peter Pan	0	0%	20	4%	0	0%	20	4%	40	8%
Colegio San Judas Tadeo	0	0%	15	3%	15	3%		0%	30	6%
Colegio Santa Teresita	15	3%	10	2%	12	2%		0%	37	7%
Mis Primeros Conocimientos	7	1%	15	3%	15	3%	10	2%	47	9%
Totales	78	16	166	33	172	35	81	16	497	100

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 24 indica las respuestas dadas por los docentes de las escuelas públicas a la pregunta de cuál era la cantidad adecuada de alumnos para una mejor alfabetización. Tal como se puede ver, las repuestas en general indican una mayor cantidad por aula que las respuestas obtenidas de los docentes de los colegios privados.

Tabla 24:

Cantidad estimada de alumnos para mejor alfabetización en escuelas públicas

Escuela Pública	Grados									
	Pre primario	%	1ro.	%	2do.	%	3ro.	%	Total	%
Escuela Antonio Duvergé	20	4%	25	5%	15	3%	20	4%	80	15%
Escuela El Buen Pastor	0	0%	0	0%	20	4%	15	3%	35	7%
Escuela La Yuca	0	0%	15	3%	20	4%	0	0%	35	7%
Escuela Madame Germain	20	4%	25	5%	20	4%	23	4%	88	17%
Escuela Madre Teresa de Calcuta	20	4%	20	4%	25	5%	20	4%	85	16%
Escuela Padre Valentín Salinero	0	0%	22	4%	31	6%	15	3%	68	13%
Escuela Rep. de Brasil	0	0%	12	2%	7	1%	19	4%	38	7%
Escuela Ntra. Sra. del Carmen	20	4%	25	5%	25	5%	20	4%	90	17%
Totales	80	15%	144	28%	163	31%	132	25	519	100

Fuente: Elaboración propia.

Para el preescolar los maestros señalan que la cantidad adecuada era de 20 estudiantes. En el primero de básica los resultados oscilan entre 25 y 12 alumnos para un promedio de 21 por aula. Las respuestas de los docentes de segundo de básica indicaron un promedio de 20, y los resultados a la misma pregunta de los docentes de tercero de básica señalaron un promedio de 19 chicos.

La Tabla 25 muestra las percepciones de los docentes respecto a la cantidad deseable para desarrollar los procesos de alfabetización varían claramente en función del tipo de institución a la que pertenecen. Los docentes de colegios privados, en un porcentaje mayoritario (32%), expresan que consideran que un máximo de 15 alumnos por clase, como cantidad adecuada para el proceso de alfabetización. Mientras que los docentes de escuelas públicas la misma cantidad de alumnos la eligen en un 16,7%. El número 20 como cantidad estimada para una mejor alfabetización, recibe en los colegios privados un porcentaje de 26% y en las escuelas públicas 42%.

Tabla 25:

Cantidad estimada de alumnos para mejor alfabetización, por tipo de institución educativa

Cantidad estimada de alumnos	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por Tipo de Institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por Tipo de Institución%	Total % de la muestra
4	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
5	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
7	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
8	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
10	4	5.8%	4.3%	0	0.0%	0.0%
12	2	2.9%	2.2%	1	4.2%	1.1%
13	5	7.2%	5.4%	0	0.0%	0.0%
15	22	31.9%	23.7%	4	16.7%	4.3%
16	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
17	4	5.8%	4.3%	0	0.0%	0.0%
18	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
20	18	26.1%	19.4%	10	41.7%	10.8%
21	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
22	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
23	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
25	5	7.2%	5.4%	3	12.5%	3.2%
31	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 26 que el 56% de la muestra, las instituciones privadas y públicas conjuntamente, señala el comportamiento de los estudiantes en el aula como bueno. El 38% indica que regular y el 6.5% señala que mal. Sin embargo, discriminados los datos, se observa que en los colegios privados la categoría *bien* alcanza un porcentaje del 67% y *regular* solo el 33%. En las escuelas públicas, las mismas categorías muestran los siguientes valores: *bien* 25% y *regular* el 50%, apareciendo la opción *mal* con un 25%.

Tabla 26:

Comportamiento alumnos en el aula por tipo de institución educativa

Comportamiento	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución%	Total % de la muestra
Bien	46	66.7%	49.5%	6	25.0%	6.5%
Regular	23	33.3%	24.7%	12	50.0%	12.9%
Mal	0	0.0%	0.0%	6	25.0%	6.5%
Muy Mal	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Considerada la muestra en general, tanto los docentes de instituciones privadas y públicas, el 84,9% siente que puede dar su clase adecuadamente, el 15% indica que a veces. En ese orden, comparados los datos que arrojan ambos grupos (docentes de colegios privados y escuelas públicas) se observa que, mientras el 96% correspondiente a los colegios privados expresa que puede dar su clase adecuadamente, solo el 54% en las escuelas públicas responde afirmativamente a la misma cuestión.

Otro dato interesante a comparar es que mientras que en los colegios privados el 4% indica que a veces puede dar su clase adecuadamente, en las escuelas públicas esta variable alcanza un porcentaje del 46%. En este renglón existe una diferencia porcentual de 42% entre ambos sectores.

5.2.3.4. Condiciones físico-ambientales del aula

Respecto a los recursos tecnológicos y otros que utilizan los docentes en el aula, el 1% de las aulas tiene televisor, ninguna institución educativa cuenta con radio, el 1% tiene computadora, mientras que el 64,5% expresa que cuentan con pizarra. El 33%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

manifiesta que cuentan con todos los recursos tecnológicos que se indaga. Esto se plasma con más detalle en la Tabla 28, a continuación:

Al observar los datos de la Tabla 27 de manera segregada en colegios privados y escuelas públicas, se aprecia que en el primer grupo de referencia el 62% posee pizarra, el 1% tiene televisor, el 1% expresa que cuentan con computadora y el 34% que tiene todos los recursos tecnológicos de referencia. En el caso de las escuelas públicas, los valores encontrados señalan que el 71% cuenta con pizarra y el 29% que posee todos los recursos tecnológicos indagados.

Tabla 27:

Recursos utilizados por los docentes por tipo de institución educativa

	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Televisión	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
Radio	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Computadora	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
Pizarra	43	62.3%	46.2%	17	70.8%	18.3%
Todas	24	34.8%	25.8%	7	29.2%	7.5%

Fuente: Elaboración propia.

La computadora no la utiliza el estudiantado en los niveles de preprimario, primero y segundo de básica, es un recurso empleado por los maestros, ya que ningún alumno de las instituciones encuestadas se alfabetiza con ellas. Las escuelas públicas no tienen internet en las aulas, en los centros educativos que si poseen este recurso es accesible solo para las oficinas administrativas.

Con relación al ruido, las respuestas no dependen tanto del tipo de institución (privada o pública) sino de la ubicación de la misma. Se aprecia que un centro privado, como, tiene un porcentaje alto de ruido, al igual que algunas instituciones de carácter público. Del total, un 10% percibe mucho ruido, un 81.7% poco y un 7.5% silencio total. La pregunta no define si se refiere a ruidos externos o internos por lo que la respuesta resulta un poco ambigua.

Analizados los grupos por separado, según se observa en la Tabla 28 el total de colegios privados expresa en un 5,8% que hay *mucho* ruido en su aula y un 86%, poco. La *variable silencio total* en este grupo tiene un porcentaje del 8,7%. En las escuelas públicas expresa *mucho* ruido en su aula, 25%; *poco*, 71% y *silencio total* el 4%.

Tabla 28:

Percepción de ruido en el aula por tipo de institución educativa

Ruido en el aula	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Mucho	4	5.8%	4.3%	6	25.0%	6.5%
Poco	59	85.5%	63.4%	17	70.8%	18.3%
Silencio total	6	8.7%	6.5%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Ante la interrogante: *¿Dispone su aula de ventilador para mitigar el calor?*, de los datos encontrados en las respuestas mostradas en la Tabla 29 se infiere claramente la diferencia en equipamiento entre colegios privados y públicos. El 20, 4% del total de la muestra de escuelas públicas expresa que posee aire acondicionado en su aula, sin embargo ningún aula de escuelas públicas dispone de este recurso. El 87.5% de dichas instituciones si tiene ventilador.

Cabe recordar que las temperaturas en la República Dominicana son las correspondientes al trópico caribeño, con meses donde el calor que se percibe en las aulas es sumamente alto. Sin embargo, en la pregunta referida a la presencia de ventiladores llama la atención que solo dos colegios privados no lo poseen porque tienen aire acondicionado.

Tabla 29:

Presencia de ventiladores en el aula por tipo de institución educativa

Ventilador en el aula	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Tipo de institución	Total %	Cantidad	Tipo de institución	Total %
Sí	46	66.7%	49.5%	21	87.5%	22.6%
No	2	2.9%	2.2%	3	12.5%	.2%
Aire acondicionado	19	27.5%	20.4%	0	0.0%	0.0%
Ventilador y aire acondicionado.	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos de la Tabla 29 permite establecer que, en el grupo colegios privados, el 67% de los mismos posee ventilador y el 3% ventilador, el 27,5% posee aire acondicionado y el 3% ventilador y aire acondicionado. En las escuelas públicas, el 88% posee ventilador, el 13% no lo posee y ninguna dispone de aire acondicionado. Es bueno señalar que estas escuelas públicas pertenecientes al Distrito Escolar 15-03 están ubicadas en la zona metropolitana de la capital, escuelas de otras zonas no poseen en la misma proporción ventiladores eléctricos.

Agua potable apta para consumo en su escuela. Consultados los docentes respecto a la presencia de agua potable en la institución, se puede observar que la tendencia es baja, ya que hay que recordar que en República Dominicana el agua corriente no es esterilizada, sino que debe comprarse en botellones y utilizar bebederos eléctricos. Es por ello que si se considera que solo el 48,4% tiene agua buena y bebedero eléctrico, se infiere que en realidad no existe tanta disponibilidad del líquido en condiciones adecuadas para los alumnos.

En la Tabla 30 se observa que el 61% de los docentes de colegios privados expresa que poseen agua potable y bebedero eléctrico. En las escuelas públicas esta variable sólo alcanza un porcentaje del 12,5%. El 29,2% de las escuelas tiene agua apta para el consumo en la escuela, sin embargo el 25% expresa que no posee agua potable en la escuela. Un 33% indica poseer bebederos eléctricos. En las escuelas públicas que no hay agua potable los alumnos deberían llevar botellas de agua para mantenerse hidratados, algo que normalmente no hacen.

Tabla 30:

Disponibilidad de agua potable en los centros educativos por tipo de institución educativa

Existencia de agua potable apta para consumo	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sí	24	34.8%	25.8%	7	29.2%	7.5%
No	3	4.3%	3.2%	6	25.0%	6.5%
Bebedero eléctrico	0	0.0%	0.0%	8	33.3%	8.6%
Agua potable y bebedero eléctrico	42	60.9%	45.2%	3	12.5%	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

El Ministerio de Educación reparte diariamente un desayuno escolar a los alumnos de la mayoría de las escuelas públicas que incluye leche o jugo. En muchos casos esta resulta la única fuente de líquido que toman los estudiantes en el horario escolar.

5.2.3.5. Recursos didácticos

Relacionando las variables, niveles de alfabetización (preprimario, primer nivel de básica, segundo y tercero) y los textos que se utilizan para alfabetizar, se observa en la Tabla 31 a continuación, que en los colegios privados en el *nivel pre-primario*, el 38,5% de los docentes usa 4 textos para la tarea; un texto el 31% y 2 textos el 23%. En las escuelas públicas el 100% de los docentes expresa que utiliza 4 textos. La variable *ninguno*, no tiene valores en los dos tipos de instituciones, por tal razón no está representada.

La Tabla 32 indica que en el *primer nivel de básica*, los docentes de colegios privados indican que el 37% utiliza un texto, el 32% utiliza 2, el 18% 4 y el 14% 2 textos. En las escuelas públicas, el 50% utiliza 4 textos, el 38%, 3 y el 12,5% 2 textos. La variable ninguno no presenta valores en los dos tipos de instituciones.

En el *segundo nivel de básica*, en los colegios privados utilizan cuatro textos el 53%, 2 textos el 26%, un texto el 13%, y ningún texto el 4%. En las escuelas públicas, los valores indican que la utilización de 3 textos por parte de los docentes alcanza un porcentaje del 57%; 4 textos, 43%. Las demás variables no tienen valores.

En el *tercer nivel de básica*, los docentes de colegios privados señalan que utilizan 4 textos el 54,5%, un texto el 27%, 2 y 3 textos el 9% y ninguno no tiene valores. En las escuelas públicas los datos observados expresan que 4 y 2 textos tienen un porcentaje del 12,5%, tres 4,2% y la respuesta *ninguno*, no tiene valores en ningún tipo de institución.

Tabla 31:

Cantidad de textos usados para la alfabetización por tipo de institución educativa

¿Cuántos textos utiliza para alfabetizar?			Tipo de institución educativa							
			Colegio privado				Escuela pública			
			#	Por nivel	Tipo de institución	% total	#	Por nivel	Tipo de institución	% total
Nivel	Preprimario	Uno	4	30.8%	5.8%	4.3%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Dos	1	7.7%	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Tres	3	23.1%	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Cuatro	5	38.5%	7.2%	5.4%	2	100.0%	8.3%	2.2%
	Primero	Uno	8	36.4%	11.6%	8.6%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Dos	3	13.6%	4.3%	3.2%	1	12.5%	4.2%	1.1%
		Tres	7	31.8%	10.1%	7.5%	3	37.5%	12.5%	3.2%
		Cuatro	4	18.2%	5.8%	4.3%	4	50.0%	16.7%	4.3%
	Segundo	Uno	3	13.0%	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Dos	6	26.1%	8.7%	6.5%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Tres	1	4.3%	1.4%	1.1%	4	57.1%	16.7%	4.3%
		Cuatro	12	52.2%	17.4%	12.9%	3	42.9%	12.5%	3.2%
	Tercero	Uno	3	27.3%	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%	0.0%
		Dos	1	9.1%	1.4%	1.1%	3	42.9%	12.5%	3.2%
		Tres	1	9.1%	1.4%	1.1%	1	14.3%	4.2%	1.1%
		Cuatro	6	54.5%	8.7%	6.5%	3	42.9%	12.5%	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 32 indica que segregados por tipo de institución, se observa que los docentes de colegios privados indican que no usan ningún texto para alfabetizar es el 1%; un texto el 26%, 2 textos el 16%, y 3 textos el 17%. 4 textos tiene el mayor porcentaje, 39%. En las escuelas públicas, en cambio, los docentes indican que usan 2 textos para alfabetizar representan el 17% (casi el mismo valor que en los colegios privados). 3 textos el 33% y 4 el 50%.

Tabla 32:

Cantidad de textos para la alfabetización, por tipo de institución educativa

¿Cuántos textos utiliza para alfabetizar?	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Ninguno	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
Uno	18	26.1%	19.4%	0	0.0%	0.0%
Dos	11	15.9%	11.8%	4	16.7%	4.3%
Tres	12	17.4%	12.9%	8	33.3%	8.6%
Cuatro	27	39.1%	29.0%	12	50.0%	12.9%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

En la República Dominicana el Ministerio de Educación asigna a las escuelas, públicas textos que establece como obligatorios durante el ciclo lectivo. Estos libros se entregan a cada estudiante de manera gratuita y también a cada docente.

Sin embargo, los datos de la Tabla 33 arrojan que en un 57% las instituciones (privadas y públicas) no cuentan con estos textos para el proceso de alfabetización.

Tabla 33:

Textos para la alfabetización establecidos por el Ministerio de Educación

Institución educativa		Dispone el Ministerio de Educación de textos para alfabetizar			
		Sí		No	
Colegio privado	Carrusel Infantil	2	2.2%	1	1.1%
	Colegio Caminito Infantil	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio Claret	2	2.2%	3	3.2%
	Colegio de la Salle	2	2.2%	6	6.5%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	0	0.0%	6	6.5%
	Colegio Lux Mundi	1	1.1%	4	4.3%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	1	1.1%
	Colegio Nuestra Señora de la Paz	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	2	2.2%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	4	4.3%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	3	3.2%
	Escuela El Buen Pastor	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	3	3.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	4	4.3%	2	2.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela República de Brasil	4	4.3%	1	1.1%
	Escuela Nuestra Señora del Carmen	2	2.2%	2	2.2%
Total		40	43.0%	53	57.0%

Fuente: Elaboración propia.

De la observación de los datos recogidos en la Tabla 34 se aprecia que en los colegios privados el 64% de los docentes expresa que no disponen de textos establecidos por el Ministerio de Educación para alfabetizar, frente a un 36% que expresa positivamente dicha disponibilidad. En las escuelas públicas, el 62.5% de los docentes encuestados expresa que dispone de los textos entregados por el Ministerio de Educación para alfabetizar, frente a un 37,5% que responde negativamente.

Tabla 34.

Textos para la alfabetización establecidos por el Ministerio de Educación, por tipo de institución educativa

Dispone el Ministerio de Educación de textos para alfabetizar	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Si	25	36.2%	26.9%	15	62.5%	16.1%
No	44	63.8%	47.3%	9	37.5%	9.7%

Fuente: Elaboración propia.

El Ministerio de Educación no dispone de textos para alfabetizar, los únicos libros que los docentes de escuelas públicas reciben por parte de dicho Ministerio para la alfabetización es el de Lengua Española I, Lengua española II y Lengua Española III. Pero apenas son utilizados por los docentes debido a que resultan inadecuados para alumnos no alfabetizados. Durante algunos años les fueron entregados a los maestros unos textos denominados *textos integrados*, los que fueron retirados de las aulas. Los textos para alfabetizar a los que se refieren los maestros de escuelas públicas en las encuestas, son los silabarios y cuentos infantiles que ellos mismos compran en las librerías. Aunque mayormente los reciben como regalos o donaciones de personas e instituciones sin fines de lucro.

Según muestra la Tabla 35, cada maestro de las escuelas públicas que cumplimentó los cuestionarios utiliza para alfabetizar los libros que les resultan más adecuados, así como otros recursos tales como revistas, cuentos o periódicos. Textos como *Tu amigo*, *María y Manuel*, *Tucusito*, *Nacho*, *Colorín* y otros. Indagados respecto a los textos que utilizan para alfabetizar, los docentes de colegios privados en un porcentaje del 35% no responden a la pregunta. El 23% expresa que utiliza el texto de Lengua Española provisto por el Ministerio de Educación del país y materiales didácticos extraídos de Internet y el silabario Sinfonía. Cuentos varios, reciben un porcentaje del 38% en su uso para el proceso de alfabetización.

Tabla 35:

Textos con los que el docente alfabetiza a sus alumnos por tipo de institución educativa

Textos usados para alfabetizar	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	#	Por tipo de institución %	Total %	#	Por tipo de institución %	Total %
No contesta	24	34.8%	25.8%	2	8.3%	2.2%
Leng. Española.	16	23.2%	17.2%	8	33.3%	8.6%
Sinfonía	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
Tu amigo , María y Manuel, ABC, Periódicos,Tucusito, Nacho, Colorín, cuentos	26	37.7%	28.0%	14	58.3%	15.1%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados mostrados en la Tabla anterior en el grupo de docentes encuestados de escuelas públicas, no contesta a la pregunta solo el 8%. Los que responden afirmativamente, indican en un 33% el uso del texto de Lengua Española provisto por el Ministerio de Educación y en un porcentaje del 58% los textos *Amigo, María y Manuel, Periódicos, Tucusito, Nacho, Colorín* y cuentos varios.

El porcentaje anterior se segrega de la siguiente forma: En las escuelas públicas *Nacho* es usado en 15.4%, *María y Manuel* en un 33.3%, *Tucusito* en 23%, *Mi amigo* en 13% y *Colorín* un 13%. En los colegios privados estos son utilizados en la siguiente proporción: *Nacho* en 27%, *Manuel y María* en 27%, *Sinfonía, Tucusito y ABC* en un 11.5%. Todos los anteriores son silabarios tradicionales empleados en el proceso de alfabetización del método silábico alfabético y publicadas por distintas editoras desde hace muchos años, lo que determina la gran popularidad que siguen teniendo entre los maestros.

Cabe señalar que esta pregunta era abierta, por ello los docentes escribían el nombre del texto o los textos que utilizaban. Los resultados ponen en evidencia que tanto en los colegios privados como en las escuelas públicas los libros de textos que se utilizan en el proceso de alfabetización, son en general, los mismos.

Los textos empleados por los maestros no cambiaron con los años a pesar de que el Ministerio de Educación no los acepta en las escuelas públicas donde según el currículo, el método de alfabetización es global, no silábico alfabético. Sin embargo, estos textos que son silabarios todos, son utilizados como parte del currículo oculto en la

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

totalidad de las escuelas públicas. Algunos docentes los utilizan junto a periódicos, revistas y cuentos

Analizada la muestra en su totalidad, en la Tabla 36 se observa que el 67% manifiesta que *todos* sus alumnos tienen texto de lectoescritura en el aula, 7,5% señala que la *mayoría*, 12% indica que *algunos* y 5% *ninguno*. Consultados acerca de si *algunos solo tienen cuadernos*, el 1% se manifiesta afirmativamente y el 7,5% expresa que la *mayoría solo tienen cuadernos de rallas*.

Tabla 36:

Textos de lectoescritura propiedad de los estudiantes de uso en el aula

Institución educativa		Textos de lectoescritura de uso propio en el aula											
		Todos		La Mayoría		Algunos		Ninguno		Algunos solo cuadernos		Mayoría solo cuadernos	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	8	8.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	5	5.4%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%	3	3.2%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		62	66.7%	7	7.5%	11	11.8%	5	5.4%	4	1.1%	7	7.5%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37:

Textos de lectoescritura propiedad de los estudiantes de uso en el aula, por institución

Alumnos con texto propio de lectoescritura	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant.	Por tipo de institución	Total %	Cant.	Por tipo de institución	Total %
Todos	56	81.2%	60.2%	6	25.0%	6.5%
La mayoría	3	4.3%	3.2%	4	16.7%	4.3%
Algunos	6	8.7%	6.5%	5	20.8%	5.4%
Ninguno	2	2.9%	2.2%	3	12.5%	3.2%
Algunos solo cuadernos	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
Mayoría solo cuadernos	2	2.9%	2.2%	5	20.8%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Si se analizan discriminadamente los grupos en esta variable se observa que la Tabla 37 muestra que, mientras en los colegios privados el 81% de los alumnos poseen *todos* textos de lectoescritura en el aula, en las escuelas públicas, esta variable solo tiene un 25% de positividad. La opción *ninguna* en los colegios privados alcanza un porcentaje del 3% mientras que en las escuelas públicas tiene un 12,5% de porcentaje.

Tabla 38:

Uso de textos de Lengua Española³ de uso en el aula

Institución educativa		Usan sus alumnos textos de Lengua Española					
		Siempre		A veces		Nunca	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	6	6.5%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	1	1.1%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%

³ Lengua Española: nombre genérico con que se denomina a un libro de texto para la enseñanza del español en la República Dominicana y que es provisto por el Ministerio de Educación.

Continuación Tabla 38. Uso de textos de Lengua Española de uso en el aula

Institución educativa		Usan sus alumnos textos de Lengua Española					
		Siempre		A veces		Nunca	
		#	%	#	%	#	%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	5	5.4%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	2	2.2%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela Ntra. Sra. del Carmen	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
Total		65	69.9%	27	29.0%	1	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 38, los datos resultantes de la encuesta indican que la mayoría de las instituciones educativas (69,9%), privadas y públicas conjuntamente disponen del texto de Lengua Española.

La Tabla 39 a continuación muestra que en los colegios privados el 80% de los docentes expresan que los alumnos utilizan el texto de Lengua Española para alfabetizarse *siempre* y algunas veces, el 20%, mientras que la opción *nunca*, no tiene ninguna respuesta. En las escuelas públicas, el 42% utiliza el texto de Lengua Española *siempre* y el 54% *a veces*. La opción *nunca*, alcanza un porcentaje del 1%. El referido texto no es propiamente un texto para alfabetizar, pues sus contenidos son adecuados a un alumno que ya domina la lectura y la escritura.

Tabla 39:

Uso de textos de Lengua Española de uso en el aula, por tipo de institución educativa

Uso textos de Lengua. Española	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Siempre	55	79.7%	59.1%	10	41.7%	10.8%
A veces	14	20.3%	15.1%	13	54.2%	14.0%
Nunca	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Ambos grupos, tanto las escuelas públicas como los colegios privados, indican en un porcentaje del 81,7% que utilizan material didáctico fotocopiado. Solo un 5.4% del total de la muestra señala que no lo hace, tal como se visualiza en la Tabla 40.

Tabla 40:

Uso de material didáctico fotocopiado por tipo de institución educativa

Intitución Educativa		Usa material didáctico fotocopiado							
		Si		No		Mucho		Poco	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	5	5.4%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela República de Brasil	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		76	81.7%	5	5.4%	4	4.3%	8	8.6%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos recogidos en la Tabla 41 mostrada a continuación, permiten observar que el uso de material fotocopiado es una práctica extendida, tanto en colegios privados como en escuelas públicas. En los colegios privados, la respuesta afirmativa alcanza un 83% de la muestra; mientras que la respuesta negativa solo el 6%. En las escuelas públicas la respuesta afirmativa alcanza un 80% y la respuesta negativa un 4%. Los datos recogidos permiten observar que el uso de material fotocopiado es una práctica extendida, tanto en colegios privados como en escuelas públicas.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Tabla 41:

Uso de material didáctico fotocopiado, por tipo de institución educativa

Uso de material fotocopiado	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Si	57	82.6%	61.3%	19	79.2%	20.4%
No	4	5.8%	4.3%	1	4.2%	1.1%
Mucho	3	4.3%	3.2%	1	4.2%	1.1%
Poco	5	7.2%	5.4%	3	12.5%	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

Según muestra la Tabla 42, los docentes de instituciones privadas y públicas, manifiestan que utilizan las caligrafías que se adquieren en las librerías, en un 69.9%. El porcentaje que no lo usa es de un 14% y un 16.1% lo hace a veces.

Tabla 42:

Uso de caligrafías de venta comercial

Institución educativa		En el aula se usan caligrafías de las que se venden en librerías					
		Sí		No		A veces	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio de la Salle	6	6.5%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	4	4.3%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela EL Buen Pastor	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	0	0.0%	2	2.2%	7	7.5%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	2	2.2%	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Rep. de Brasil	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Total		65	69.9%	13	14.0%	15	16.1%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Según muestra la Tabla 43, tanto los docentes de los colegios privados como de las escuelas públicas expresan el uso de caligrafías que se venden en librerías. Sin embargo, la caligrafía no forma parte del currículo del sistema educativo dominicano. El 75% de los colegios privados siempre las utilizan y el 54% de las escuelas públicas.

Tabla 43:

Uso de caligrafías de venta comercial, por tipo de institución educativa

Uso de caligrafías de las que se venden en librerías	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Si	52	75.4%	55.9%	13	54.2%	14.0%
No	7	10.1%	7.5%	6	25.0%	6.5%
A veces	10	14.5%	10.8%	5	20.8%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 44:

Asignación de caligrafía como tarea

Institución educativa		Caligrafía en cuaderno como tarea para la casa					
		Sí		No		A veces	
Colegio privado	Carrusel Infantil	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Claret	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio de La Salle	0	0.0%	4	4.3%	4	4.3%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	3	3.2%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	3	3.2%	2	2.2%
	Colegio Mundo María Montessori	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Santa Teresita	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuelas pública	Escuela Antonio Duvergé	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Madame Germain	2	2.2%	5	5.4%	2	2.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	3	3.2%	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Escuela Rep. de Brasil	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%
Total		33	35.5%	41	44.1%	19	20.4%

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas expresadas en la Tabla 44 mostrada anteriormente, en ambos tipos de instituciones educativas se evidencia la ausencia de asignación de caligrafías como tarea por parte de 35.5% de los docentes. En la opción a veces, el 64,5% de los docentes no desarrolla esta actividad.

Comparados los datos encontrados en cada grupo, la Tabla 45 muestra que en los colegios privados el 38% de los docentes preparan la caligrafía en los cuadernos como tarea para la casa; mientras que 42% expresa que no lo hace. El 20% expresa que lo realiza a veces. En las escuelas públicas los resultados indican que el 29% prepara la caligrafía en un cuaderno como tarea para la casa y un 50% no lo hace. El 21% lo hace a veces. Del análisis del total de la muestra, se observa que el 35,5% expresa que prepara la caligrafía en un cuaderno como tarea para casa, y el 44% no lo hace. Un 20% expresa que solo a veces.

Tabla 45:

Asignación de caligrafía como tarea para casa, por tipo de institución educativa

Caligrafía en un cuaderno como tarea para casa	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra
Sí	26	37.7%	28.0%	7	29.2%	7.5%
No	29	42.0%	31.2%	12	50.0%	12.9%
A veces	14	20.3%	15.1%	5	20.8%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 46:

Prepara el docente material didáctico extraído de Internet

Institución Educativa		Prepara material extraído de internet							
		Mucho		Regular		Poco		Nada	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	2	2.2%	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	4	4.3%	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	5	5.4%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	4	4.3%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Continuación Tabla 46. Prepara el docente material didáctico extraído de Internet

Institución Educativa		Prepara material extraído de internet							
		Mucho		Regular		Poco		Nada	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela EL Buen Pastor	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	2	2.2%	6	6.5%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	3	3.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	1	1.1%	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Sra. del Carmen	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
Total		30	32.3%	50	53.8%	10	10.8%	3	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos arrojados por la encuesta a la población objetivo, muestran en la Tabla 46 presentada con anterioridad, que los docentes en un 32.3% preparan material de internet. Esta respuesta tiene correspondencia con las respuestas ofrecidas en la pregunta anteriormente realizada (*¿sabe usted utilizar la computadora?*) donde se evidenciaba que la mayoría no tiene un manejo adecuado de la misma.

En el análisis comparativo presentado en la Tabla 47 se aprecia que el 39% de los docentes de colegios privados prepara material extraído del internet, frente a solo un 12,5% de los docentes de escuelas públicas, respuestas que no concuerdan con el bajo porcentaje de estos que posee internet en sus hogares. En la opción *nada* los docentes de colegios privados tienen un porcentaje de 0 y los de escuela pública un 12,5%.

Tabla 47:

Prepara el docente material didáctico extraído de Internet, por tipo de institución educativa

Prepara material didáctico procedente de Internet	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Mucho	27	39.1%	29.0%	3	12.5%	3.2%
Regular	36	52.2%	38.7%	14	58.3%	15.1%
Poco	6	8.7%	6.5%	4	16.7%	4.3%
Nada	0	0.0%	0.0%	3	12.5%	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.6. Aprestos de alfabetización

Los datos mostrados en la Tabla 48 muestran los resultados de las preguntas realizadas a los docentes relacionadas con la educación inicial. El 86% los alumnos recibieron educación inicial. Sin embargo la pregunta no especifica que niveles de la educación inicial recibieron los alumnos.

En los colegios privados la edad de ingresar a los niveles iniciales es de 2 a 3 años, sin embargo los alumnos de las escuelas públicas ingresan a los 5 años de edad y realizan el preprimario en aulas que se encuentran la mayoría dentro de las escuelas de la educación básica.

Tabla 48:

Alumnos que recibieron educación inicial

Institución educativa		Recibieron sus alumnos educación inicial								
				Todos		Algunos		Desconozco		
Colegio privado	Carrusel Infantil				3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil				4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret				5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle				8	8.6%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner				3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera				6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi				5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori				3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz				4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan				3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo				4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita				4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos				4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé				4	4.3%	0	0.0%	0
Escuela El Buen Pastor					2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
Escuela La Yuca					0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela Madame Germain					6	6.5%	3	3.2%	0	0.0%
Escuela Madre Teresa de Calcuta					0	0.0%	6	6.5%	0	0.0%
Escuela Padre Valentín Salinero					3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
Escuela Rep. de Brasil					5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela Nuestra Sra. del Carmen					4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Total					80	86.0%	11	11.8%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo mostrado en la Tabla 49 en el análisis discriminado de los grupos encuestados, se observa que los docentes de colegios privados expresan en un 96% que los alumnos recibieron educación inicial; en las escuelas públicas en cambio, solo el 66%. Tal como se indica antes, la diferencia de ingreso al nivel inicial es distinta en ambos grupos, llegando incluso a ser de 3 años o más, algo que afecta problemáticamente el proceso de alfabetización posterior, tal como se muestra en la Tabla 51.

Tabla 49:

Alumnos que recibieron educación inicial, por tipo de institución educativa

Recibieron sus alumnos educación inicial	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Todos	66	95.7%	71.0%	16	66.0%	17.3%
Algunos	3	4.3%	3.2%	8	33.3%	8.6%
Desconozco	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 50:

Niveles de educación inicial cursados

Institución educativa		Nivel de educación inicial cursado							
		Nido (2 años)		Maternal (3 años)		Kinder (4 años)		Preprimario (5 años)	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Colegio o privado	Carrusel Infantil	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Caminito Infantil	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Claret	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio de la Salle	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	4	4.3%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	5.4%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Peter Pan	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio San Judas Tadeo	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Continuación Tabla 50. Niveles de educación inicial cursados

Institución educativa		Nivel de educación inicial cursado							
		Nido (2 años)		Maternal (3 años)		Kinder (4 años)		Pre-primario (5años)	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Madame Germain	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%	6	6.5%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	6	6.5%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	4.3%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%	4	4.3%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
Total		14	15.1%	15	16.1%	6	6.5%	58	62.4%

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 50, cuando se indaga si los alumnos recibieron educación inicial, se observa que discriminados los datos en función de instituciones públicas y privadas, hay diferencias.

Indagados los grupos de referencia respecto al nivel de educación inicial recibido por sus alumnos se evidencia que, en los colegios privados el 19% recibió el nivel de nido, el 20% el nivel maternal el 6% el nivel kínder y el 55% el nivel pre-primario. En las escuelas públicas el panorama es diferente. Solo el 4% recibió los niveles nido y maternal; el 8% el nivel kínder y el 83% el nivel pre-primario, según muestra la Tabla 51.

Tabla 51:

Niveles de educación inicial cursados, por tipo de institución educativa

Nivel de educación inicial cursado	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra
Nido (2 años)	13	18.8%	14.0%	1	4.2%	1.1%
Maternal (3 años)	14	20.3%	15.1%	1	4.2%	1.1%
Kínder (4 años)	4	5.8%	4.3%	2	8.3%	2.2%
Pre-primario (5 años)	38	55.1%	40.9%	20	83.3%	21.5%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.7. Métodos de alfabetización utilizados

Los datos encontrados muestran que los métodos más utilizados son el ecléctico que alcanza un 40% y el método Global, con un 59.1%. por lo que los niños en el Distrito Escolar 15-03 son alfabetizados por alguno de estos métodos.

Tabla 52:

Método de alfabetización empleado por el docente

Método de alfabetización	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de Institución %	Total % de la muestra
Fonético	8	11.6%	8.6%	2	8.3%	2.2%
Silábico y Temático	0	0.0%	0.0%	2	8.3%	2.2%
Silábico	5	7.2%	5.4%	4	16.7%	4.3%
Ecléctico	19	27.5%	20.4%	3	12.5%	3.2%
Temático	6	8.7%	6.5%	1	4.2%	1.1%
Global	12	17.4%	12.9%	10	41.7%	10.8%
Otra	2	2.9%	2.2%	1	4.2%	1.1%
Fonético y Silábico	15	21.7%	16.1%	0	0.0%	0.0%
Temático y Global	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
Fonético, Silábico, Temático y Global	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 52 los datos permiten establecer, en un análisis segregado por grupo, que en los colegios privados utilizan en un 27,5% el método ecléctico; el mismo método en las escuelas públicas alcanza un porcentaje del 12,5%. El método global en los colegios privados tiene un porcentaje del 17% mientras que en las escuelas públicas presenta un porcentaje del 42%.

En los colegios privados el método fonético y silábico presenta una aceptación del 22%, mientras que en las escuelas públicas es 0%. Se observa que en los grupos encuestados los métodos que mayor porcentaje tienen una respuesta positiva son el ecléctico y el global.

Respeto a la realización de caligrafía para la casa se puede observar en la Tabla 53, en virtud de las respuestas ofrecidas por los docentes, que el rango de *frecuente* (52%) es el de mayor porcentaje. Sin embargo, un 18.3% dicen que a veces, y un 10.8% que nunca. Se debe recordar que esos alumnos están en primero y segundo de básica donde se hace necesario el llenado de caligrafías para adquirir las destrezas adecuadas.

También se observa que en este ítem no hay grandes diferencias entre las instituciones privadas y públicas.

Tabla 53:

Los alumnos llenan caligrafías en la escuela

Institución educativa		Caligrafías en la escuela							
		Diario		Frecuente		A veces		Nunca	
Colegio privado	Carrusel Infantil	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	1	1.1%	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio de La Salle	1	1.1%	7	7.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	3	3.2%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	2	2.2%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	1	1.1%	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	1	1.1%	3	3.2%	1	1.1%	4	4.3%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%	2	2.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Rep. de Brasil	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
Total		18	19.4%	48	51.6%	17	18.3%	10	10.8%

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionados los docentes de ambos grupos si sus alumnos llenaban caligrafías en la institución educativa, los valores encontrados son: en colegios privados, *a diario* el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

17%; *con frecuencia*, el 43%; *a veces*, 19% y *nunca* 6%. En el grupo escuelas públicas, los valores expresan: diario, 25%; *con frecuencia*, el 33%; *a veces*, 17% y *nunca* 25%.

Como se puede ver en la Tabla 54, la discrepancia entre los que nunca llenan caligrafías en los colegios privados y las escuelas públicas, es notable. Esta diferencia alcanza los 19.2. % puntos porcentuales.

Los colegios privados suelen utilizar diversas caligrafías de las que hay en el mercado, pero que carecen del hilo conductor entre lo que se enseña con los silabarios y las caligrafías. Estas tienen pocas páginas para cada letra del abecedario por lo que los alumnos suelen ir por una letra en la caligrafía y por otra en la lectura, con lo que se dificulta el aprendizaje.

Tabla 54:

Los alumnos llenan caligrafías en la escuela, por tipo de institución educativa

Uso de caligrafías en la escuela	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Diario	12	17.4%	12.9%	6	25.0%	6.5%
Frecuente	40	58.0%	43.0%	8	33.3%	8.6%
A veces	13	18.8%	14.0%	4	16.7%	4.3%
Nunca	4	5.8%	4.3%	6	25.0%	6.5%

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la Tabla 55 acerca del tipo de letra con la cual se alfabetizan los alumnos es interesante notar que el 58% de las respuestas de la muestra manifiesta que utiliza la letra cursiva para el proceso de alfabetización. Este tipo de letra es muy variable acorde a la persona que escribe. La letra de molde o *script*, sin embargo, es la utilizada en todos los textos escolares y la que se utiliza en Sistemas Educativos de otros países para la alfabetización.

Tabla 55:
Tipo de letra con la cual se alfabetizan los alumnos

Institución educativa		Tipo de letra con que alfabetiza					
		Molde o <i>script</i>		Cursiva o corrida		Ambas	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Colegio Claret	0	0.0%	3	3.2%	2	2.2%
	Colegio de La Salle	0	0.0%	7	7.5%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	1	1.1%	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	1	1.1%	3	3.2%	1	1.1%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio San Judas Tadeo	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	4	4.3%	3	3.2%	2	2.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	2	2.2%	1	1.1%	3	3.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	1	1.1%	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela Rep. de Brasil	2	2.2%	2	2.2%	1	1.1%
	Escuela Ntra. Sra. del Carmen	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
Total		17	18.3%	54	58.1%	22	23.7%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Según indica la Tabla 56 el tipo de letra que utilizan los docentes de ambos grupos mayoritariamente es la letra cursiva. En los colegios privados la respuesta tiene un porcentaje afirmativo del 62% y en las escuelas públicas del 46%.

Tabla 56:

Tipo de letra con la cual se alfabetizan los alumnos, por institución

Tipo de letra en el que alfabetiza	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Molde o <i>script</i>	9	13.0%	9.7%	8	33.3%	8.6%
Cursiva o Corrida	43	62.3%	46.2%	11	45.8%	11.8%
Ambas	17	24.6%	18.3%	5	20.8%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 57:

Uso de pizarras en el proceso de alfabetización

Institución educativa		Pizarra en el proceso de alfabetización					
		Siempre		A veces		Nunca	
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	4.3%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	8	8.6%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	4	4.3%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	8	8.6%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	5	5.4%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	4	4.3%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
Total		77	82.8%	16	17.2%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Un dato que aparece en la anterior Tabla 57 de manera contundente es la permanencia de la pizarra como recurso didáctico en el proceso de alfabetización, tampoco incide la diferencia entre colegios privados y públicos. En esta respuesta el 82,8% de los docentes encuestados manifiestan usar *siempre* la pizarra en el proceso de alfabetización.

Analizada la variable respecto al uso de la pizarra en el proceso de alfabetización se puede observar que, en ambos grupos los porcentajes son similares. En el grupo colegios privados, el 85,5% la utiliza y en las escuelas públicas el 75%. La usan a veces en los colegios privados el 14,5%, en las escuelas públicas el 25%.

Indagados en la variable *nunca*, el resultado en ambos grupos es idéntico: 0% Estos datos permiten inferir que la pizarra sigue siendo el recurso más utilizado en la escolaridad dominicana y en las escuelas públicas casi el único, según se indica en la Tabla 58.

Tabla 58:

Uso de pizarras en el proceso de alfabetización, por tipo de institución educativa

Pizarra en la alfabetización	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Siempre	59	85.5%	63.4%	18	75.0%	19.4%
A veces	10	14.5%	10.8%	6	25.0%	6.5%
Nunca	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 59 que el 50,5% de los docentes encuestados manifiesta que pone a copiar cuentos a los alumnos. Sin embargo, sumados *nunca* y *el a veces*, tiene una proporción similar: 49,4%.

Tabla 59:

Los alumnos copian en el aula cuentos en el cuaderno

Institución educativa		¿Pone a sus alumnos a copiar cuentos en el cuaderno?					
		Sí		No		A veces	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	1	1.1%	0	0.0%	2	2.2%
	Colegio Caminito Infantil	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	Colegio Claret	1	1.1%	3	3.2%	1	1.1%
	Colegio de la Salle	6	6.5%	0	0.0%	2	2.2%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	1	1.1%	4	4.3%	1	1.1%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	Mis Primeros Conocimientos	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Madame Germain	8	8.6%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	4	4.3%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	3	3.2%	1	1.1%
	Escuela Rep. de Brasil	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
Total		47	50.5%	23	24.7%	23	24.7%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 60:

Los alumnos copian en el aula cuentos en el cuaderno, por tipo de institución educativa

Copian cuentos en el cuaderno	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sí	36	52.2%	38.7%	11	45.8%	11.8%
No	16	23.2%	17.2%	7	29.2%	7.5%
A veces	17	24.6%	18.3%	6	25.0%	6.5%

Fuente: Elaboración propia.

Segregadas las respuestas en los grupos los datos arrojan que, como se puede ver en la anterior Tabla 60, en los colegios privados el 52% de los docentes pone a sus alumnos a copiar cuentos en el cuaderno y en las escuelas públicas lo hace el 46%. No lo hace el 23% de los docentes de colegios privados y el 29% de los de las escuelas públicas. En la opción a veces, en los colegios recibe una respuesta afirmativa del 25% y el mismo porcentaje en los centros públicos.

Tabla 61:

Los alumnos copian de la pizarra en el cuaderno

Institución educativa		Frecuente		Alguna Vezes		Nunca	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	4.3%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio de La Salle	8	8.6%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	4	4.3%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	4	4.3%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Total		79	84.9%	14	15.1%	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 61, en los datos encontrados se puede extraer que la mayoría de los docentes (84,9%) manifiesta que la copia por parte de los estudiantes de lo escrito en la pizarra es *frecuente*. Sin embargo, es de notar que *algunas veces* recibe un porcentaje del 15,1%.

Tabla 62:

Copian los alumnos de la pizarra en el cuaderno, por institución

Copian de la pizarra	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Frecuente	60	87.0%	64.5%	19	79.2%	20.4%
A veces	9	13.0%	9.7%	5	20.8%	5.4%
Nunca	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Por tipo de centro, los docentes de colegios privados responden afirmativamente a la pregunta *copian en los cuadernos lo que escribe el maestro en la pizarra*, en un 87% y en las escuelas públicas un 79%. En la variable, *a veces*, el grupo colegios privados responde afirmativamente en un 13% y los de las escuelas públicas en un 21%. La variable *nunca*, en ambos casos no tiene valor, según se visualiza en la Tabla 62.

Tabla 63:

Tipo de letra usada por el docente para escribir en la pizarra

Institución educativa		Tipo de letra empleada en la pizarra					
		Molde o script		Cursiva o Corrida		Ambas	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Claret	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	0	0.0%	8	8.6%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	0	0.0%	6	6.5%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio San Judas Tadeo	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%

Continuación Tabla 63. Tipo de letra usada por el docente para escribir en la pizarra

Institución educativa		Tipo de letra empleada en la pizarra					
		Molde o script		Cursiva o Corrida		Ambas	
		#	%	#	%	#	%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	3	3.2%	6	6.5%	0	0.0%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	1	1.1%	5	5.4%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
Total		16	17.2%	76	81.7%	1	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 63 que en correspondencia con la pregunta de este mismo acápite, la letra escogida por los docentes para alfabetizar es la letra cursiva. En el caso de escribir en la pizarra se da por igual que recibe un apoyo mayoritario: 81,7%.

Tabla 64:

Tipo de letra usada por el docente para escribir en la pizarra, por tipo de institución educativa

Tipo de letra empleada en la pizarra	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Molde o script	10	14.5%	10.8%	6	25.0%	6.5%
Cursiva o Corrida	58	84.1%	62.4%	18	75.0%	19.4%
Ambas	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

La anterior Tabla 64 muestra en el análisis segregado por tipo de institución, se evidencia que coincidentemente ambos grupos manifiestan que usan la letra cursiva o corrida para escribir en la pizarra mayoritariamente. Los docentes de los colegios

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

privados responden afirmativamente a esta variable con porcentaje del 84% y los de la escuela pública con 75%. La letra de molde o script tiene una respuesta afirmativa del 14,5% en los docentes de colegios privados y del 25% en los de escuela pública.

En la Tabla 65, se evidencia que la mayoría de los docentes utiliza como estrategia de alfabetización el poner a leer a sus alumnos en voz alta: 92,5%. Este porcentaje es relevante considerada la importancia de la lectura comprensiva en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 65:

Lectura en voz alta

Institución educativa		Lectura voz alta en el aula					
		Sí		No		A veces	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de La Salle	7	7.5%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Escuela El Buen Pastor	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela La Yuca	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	6	6.5%	0	0.0%	3	3.2%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Padre Valentín Salinero	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	3	3.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Total		86	92.5%	2	2.2%	5	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 66:

Lectura en voz alta, por tipo de institución educativa

Leen en voz alta en el aula	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sí	65	94.2%	69.9%	21	87.5%	22.6%
No	0	0.0%	0.0%	2	8.3%	2.2%
A veces	4	5.8%	4.3%	1	4.2%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 66 indica que en el análisis de la variable *pone a leer a sus alumnos en voz alta*, en el grupo representativo de los docentes de colegios privados, el 94% responde afirmativamente; en las escuelas públicas el 87,5%. Lo hacen a veces, en los colegios privados, el 6% y en las escuelas públicas el 4%. *No pone a leer a sus alumnos en voz alta*, en los colegios privados no hay ninguna respuesta que afirme esta opción. Los docentes de las escuelas públicas, no lo hacen en un porcentaje del 8,3%.

Tabla 67:

Lectura en voz alta, por nivel

Pone a sus alumnos a leer en voz alta		Tipo de institución educativa							
		Colegio privado				Escuela pública			
		Cantidad	Por Nivel %	Por Tipo de Institución%	Total %	Cantidad	Por Nivel %	Por Tipo de Institución%	Total %
Preprimario	Sí	10	76.9%	14.5%	10.8%	1	50.0%	4.2%	1.1%
	No	0	0.0%	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
	A veces	3	23.1%	4.3%	3.2%	1	50.0%	4.2%	1.1%
Primero	Sí	22	100.0%	31.9%	23.7%	8	100.0%	33.3%	8.6%
	No	0	0.0%	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
	A veces	0	0.0%	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
Segundo	Sí	23	100.0%	33.3%	24.7%	7	100.0%	29.2%	7.5%
	No	0	0.0%	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
	A veces	0	0.0%	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
Tercero	Sí	10	90.9%	14.5%	10.8%	5	71.4%	20.8%	5.4%
	No	0	0.0%	0.0%	0.0%	2	28.6%	8.3%	2.2%
	A veces	1	9.1%	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

La anterior Tabla 67 muestra los resultados analizados de la opción: *¿pone a leer a sus alumnos en voz alta en el aula?* por nivel de alfabetización, se obtienen las siguientes informaciones:

En el *nivel pre-primario en los colegios privados*, esta opción presenta un porcentaje del 77% en el *sí*, recibe un 4% y el *no*, sin valor. En las escuelas públicas, las mismas variables señalan a la opción *sí*, con un 50%, a veces, 50% y la opción *no*, carece de valor.

En el *nivel de primero de básica*, los docentes de colegios privados, señalan a la opción *sí* con un 100%. En las escuelas públicas la opción *sí*, presenta también un 100%.

En el *segundo nivel de básica*, ambos tipos de instituciones educativas expresan en 100% que *sí* ponen a leer a sus alumnos en voz alta. En el *tercer nivel de básica*, el grupo colegios privados elige la opción *sí* en un 91% y a veces en un porcentaje del 4%, la opción *no*, está sin valores. En las escuelas públicas, la variable *sí*, presenta un porcentaje del 74%, la opción *no*, 8,4% y la opción a veces *no* presenta valores.

Tabla 68:

Usan los alumnos computadoras en el proceso de alfabetización

Institución educativa		Usan sus alumnos computadora para alfabetizarse					
		Sí		No		Poco	
		#	%	#	%	#	%
Colegio privado	Carrusel Infantil	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%
	Colegio Caminito Infantil	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio de la Salle	6	6.5%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	3	3.2%	2	2.2%	1	1.1%
	Colegio Lux Mundi	5	5.4%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio San Judas Tadeo	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Continuación Tabla 68: Usan los alumnos computadoras en el proceso de alfabetización

Institución educativa		Usan sus alumnos computadora para alfabetizarse					
		Sí		No		Poco	
		#	%	#	%	#	%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	Escuela El Buen Pastor	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%
	Escuela Madame Germain	3	3.2%	0	0.0%	6	6.5%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	5	5.4%	1	1.1%
	Escuela Padre Valentín Salinero	0	0.0%	2	2.2%	2	2.2%
	Escuela República de Brasil	1	1.1%	4	4.3%	0	0.0%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%
Total		41	44.1%	31	33.3%	21	22.6%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en los datos de Tabla 68, cómo el *sí*, en el uso de la computadora por parte de los alumnos para alfabetizarse en las instituciones educativas tanto privadas como públicas alcanza un porcentaje del 44.1% mientras que la respuesta *no*, alcanza un 33.3%. La opción *poco* alcanza un 23.5%. En la siguiente Tabla 70 se muestran las diferencias por tipo de institución.

Tabla 69:

Usan los alumnos computadoras en el proceso de alfabetización, por institución

Computadora para alfabetizarse	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución%	Total % de la muestra
Sí	38	55.1%	40.9%	3	12.5%	3.2%
No	15	21.7%	16.1%	16	66.7%	17.2%
Poco	16	23.2%	17.2%	5	20.8%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

Según indica la Tabla 69 en esta opción puede notarse una gran diferencia. Mientras los docentes de colegios privados cuando se les indaga respecto al uso de sus alumnos de computadora para alfabetizarse, responden afirmativamente en un 55%, los docentes de escuelas públicas responden solo en un 12,5%. Al contrario, cuando las respuestas negativas en esta opción presentan un 22% en los docentes de colegios privados y un 68% en los docentes de escuelas públicas. Las usan *poco*, según los docentes de colegios privados en un 23% y en las escuelas públicas un 20%.

Tabla 70:

Usan sus alumnos computadora para alfabetizarse

Nivel	Resp	Tipo de institución educativa							
		Colegio privado				Escuela pública			
		Cantidad	Por Nivel %	Por Tipo de Institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por Nivel %	Por Tipo de Institución %	Total % de la muestra
Preprimario	Sí	8	61.5%	11.6%	8.6%	0	0.0%	0.0%	0.0%
	No	4	30.8%	5.8%	4.3%	2	100.0%	8.3%	2.2%
	Poco	1	7.7%	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%	0.0%
Primero	Sí	13	59.1%	18.8%	14.0%	0	0.0%	0.0%	0.0%
	No	4	18.2%	5.8%	4.3%	7	87.5%	29.2%	7.5%
	Poco	5	22.7%	7.2%	5.4%	1	12.5%	4.2%	1.1%
Segundo	Sí	14	60.9%	20.3%	15.1%	2	28.6%	8.3%	2.2%
	No	4	17.4%	5.8%	4.3%	3	42.9%	12.5%	3.2%
	Poco	5	21.7%	7.2%	5.4%	2	28.6%	8.3%	2.2%
Tercero	Sí	3	27.3%	4.3%	3.2%	1	14.3%	4.2%	1.1%
	No	3	27.3%	4.3%	3.2%	4	57.1%	16.7%	4.3%
	Poco	5	45.5%	7.2%	5.4%	2	28.6%	8.3%	2.2%

Fuente: Elaboración propia.

Analizada la variable en relación con los niveles de alfabetización se recogen los siguientes datos: En el *nivel pre-primario* el grupo colegios privados, expresa que sí usan sus alumnos computadoras para alfabetizarse, el sí un 61,5%, el no recibe un 18% y la variable poco, un porcentaje del 8%. En las escuelas públicas, la variable si usan los alumnos computadoras para alfabetizarse, no recibe ningún valor, la variable no presenta un 100% de aceptación.

Analizado el *nivel primero de básica*, en el grupo colegios privados los datos muestran que hace uso de computadora para alfabetizarse el 61%, la variable *No*, tiene un porcentaje del 18% y la variable *poco* 23%. En el mismo nivel en las escuelas públicas, la variable que afirma el uso no tiene valor, la que se refiere a *No* tiene un porcentaje del 87,5% de aceptación y *poco* el 12,5%.

Analizando el *nivel segundo de básica* en los colegios privados se usa en un 61%, mientras en las escuelas públicas en un 29%, sin embargo las respuestas para el *nivel tercero de básica* presentan señalan en 27% el uso de la computadora en los colegios privados y un 14% en las escuelas públicas.

5.2.3.8. Nivel en el que alcanzan la alfabetización la mayoría de los estudiantes

A continuación se muestran los resultados a la pregunta realizada a los docentes acerca de las edades y niveles en que se alfabetizan sus alumnos en promedio.

Se observa en estas respuestas de la Tabla 70 diferencias importantes ante la pregunta realizada. Mientras en las instituciones privadas el 46% de los docentes responden que es en el nivel *pre-primario* y un 41% en primero de básica. Esto significa que el 87% de la muestra de colegios privados se alfabetiza en los dos primeros niveles de escolaridad básica.

Tabla 71:

Nivel en que se alfabetizan la mayoría de los alumnos

Institución educativa		Nivel en que se alfabetizan los alumnos							
		Pre-primario		Primero		Segundo		Tercero	
Colegio privado	Carrusel Infantil	2	3.6%	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	2	3.6%	2	3.6%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Claret	4	7.1%	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio de la Salle	1	1.8%	7	12.5%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Jerome Brunner	0	0.0%	2	3.6%	0	0.0%	1	1.8%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	3	5.4%	1	1.8%	1	1.8%	1	1.8%
	Colegio Lux Mundi	1	1.8%	4	7.1%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Mundo María Montessori	2	3.6%	1	1.8%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Nuestra Sra. de la Paz	4	7.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	0	0.0%	2	3.6%	1	1.8%
	Colegio San Judas Tadeo	1	1.8%	2	3.6%	1	1.8%	0	0.0%
	Colegio Santa Teresita	2	3.6%	2	3.6%	0	0.0%	0	0.0%
	Mis Primeros Conocimientos	4	7.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		26	46.4%	23	41.1%	4	7.1%	3	5.4%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	0	0.0%	0	0.0%	3	8.1%	1	2.7%
	Escuela El Buen Pastor	1	2.7%	0	0.0%	0	0.0%	2	5.4%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	1	2.7%	1	2.7%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	2	5.4%	5	13.5%	0	0.0%	2	5.4%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	2	5.4%	0	0.0%	3	8.1%	1	2.7%
	Escuela Padre Valentín Salinero	1	2.7%	0	0.0%	3	8.1%	0	0.0%
	Escuela Rep. de Brasil	0	0.0%	0	0.0%	1	2.7%	4	10.8%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	0	0.0%	1	2.7%	3	8.1%	0	0.0%
Total		6	16.2%	7	18.9%	14	37.8%	10	27.0%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

En las instituciones públicas la mayoría de los docentes indica que la alfabetización se produce en *segundo grado* con un porcentaje del 37,8%, y que el 27% en tercer grado. Sumadas los cursos *segundo y tercer grado*, en estas instituciones el 65% de los alumnos se alfabetiza entre el segundo y tercer grado.

En la Tabla 71 siguiente, los centros educativos son presentados en secuencia numérica, en el mismo orden en que aparecen en las Tablas anteriores. De la siguiente manera:

Tabla 72.

Numeración centros educativos

Colegios Privados	
1	Carrusel Infantil
2	Colegio Caminito Infantil
3	Colegio Claret
4	Colegio de la Salle
5	Colegio Jerome Brunner
6	Colegio Luis Muñoz Rivera
7	Colegio Lux Mundi
8	Colegio Mundo María Montessori
9	Colegio Nuestra Sra. de la Paz
10	Colegio Peter Pan
11	Colegio San Judas Tadeo
12	Colegio Santa Teresita
13	Mis Primeros Conocimientos
Escuelas públicas	
1	Escuela Antonio Duvergé
2	Escuela El Buen Pastor
3	Escuela La Yuca
4	Escuela Madame Germain
5	Escuela Madre Teresa de Calcuta
6	Escuela Padre Valentín Salinero
7	Escuela Rep. de Brasil
8	Escuela Nuestra Sra. del Carmen

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 73 muestra las respuestas de los docentes a la pregunta de en qué porcentajes ellos consideran que se alfabetizan en el *nivel inicial*. El 44.1% considera que ningún alumno se alfabetiza en ese nivel, un 10% expresa que un 23.7%, el 20%, indica que un 3.2%, el 30% indica que el 5.4% y por otra parte el 90% indica que un 6.5%. Las respuestas dadas indican una gran disparidad en el 56% de los docentes.

Tabla 73:
Porcentaje de alumnos se alfabetizan en el nivel inicial

Institución		Porcentaje que se alfabetizan en preprimario																			
		0%		10%		20%		30%		40%		50%		60%		70%		80%		90%	
Colegio privado	1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	1	1.1
	2	3	3.2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	3	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	2	2.2
	4	3	3.2	4	4.3%	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	5	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	6	4	4.3	1	1.1	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	7	1	1.1	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	1	1.1
	8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2
	9	2	2.2	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	10	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	11	0	0.0	1	1.1	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0
	12	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	13	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	2	2.2	0	0.0
Escuela pública	1	1	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	2	2	1.1	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	3	3	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	4	4	7.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	5	5	0.0	5	5.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	6	6	3.2	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	7	7	1.1	3	3.2	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	8	8	1.1	2	2.2	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		41	44.1	22	23.7%	3	3.2%	5	5.4%	1	1.1%	4	4.3%	2	2.2%	3	3.2%	6	6.5%	6	6.5%

Fuente: Elaboración propia.

Discriminadas las respuestas por colegios privados y públicos, se evidencia que un 43,5% de los docentes de colegios privados y un 46% de los docentes de escuela pública, no respondieron a la pregunta. Respecto de los colegios privados, los mayores porcentajes corresponden al 17% que expresa que el 10% de sus alumnos se alfabetizan en el nivel pre-primario; y el 9% que responde que se alfabetizan en un 80 y 90% en este nivel, tal como muestra la Tabla 74

Tabla 74:

Porcentaje de alfabetización discriminado por nivel y tipo de institución: nivel pre primario

Porcentaje que se alfabetiza en pre primario	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sin respuesta	30	43.5%	32.3%	11	45.8%	11.8%
10%	12	17.4%	12.9%	10	41.7%	10.8%
20%	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
30%	3	4.3%	3.2%	2	8.3%	2.2%
40%	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
50%	3	4.3%	3.2%	1	4.2%	1.1%
60%	2	2.9%	2.2%	0	0.0%	0.0%
70%	3	4.3%	3.2%	0	0.0%	0.0%
80%	6	8.7%	6.5%	0	0.0%	0.0%
90%	6	8.7%	6.5%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 75 muestra que un 41% de la muestra no responde a la pregunta formulada. De los que si respondieron, el 14% expresa que los alumnos se alfabetizan en un 90% en el primer nivel de educación básica, el 10% indica que lo hace en este nivel el 41%, y el 59% mantiene diferencias de opiniones.

Tabla 75:
Porcentaje de alumnos se alfabetizan en primero de básica

Centros educativos		Qué porcentaje se alfabetizan en primero																			
		10%		20%		30%		40%		50%		60%		70%		80%		90%		100%	
Colegio privado	1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1%	2	2.2
	2	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0%	0	0.0
	3	2	2.2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1%	1	1.1
	4	5	5.4%	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	3.2%	0	0.0
	5	3	3.2%	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0%	0	0.0
	6	2	2.2%	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1%	3	3.2
	7	1	1.1%	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1%	2	2.2
	8	1	1.1%	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0%	0	0.0
	9	2	2.2%	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1%	0	0.0
	10	1	1.1%	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	0	0.0	0	0.0%	0	0.0
	11	0	0.0%	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1%	1	1.1
	12	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2%	0	0.0
	13	1	1.1%	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0%	0	0.0
Escuela pública	1	4	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	3	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0
	4	3	3.2	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	2	2.2	1	1.1	1	1.1	1	1.1	0	0.0
	5	0	0.0	0	0.0	1	1.1	2	2.2	2	2.2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	6	4	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	7	1	1.1	0	0.0	0	0.0	2	2.2	0	0.0	1	1.1	1	1.1	0	0.0%	0	0.0	0	0.0
	8	1	1.1	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0%	1	1.1	0	0.0
Total		38	40.9	7	7.5	1	1.1	7	7.5	4	4.3	5	5.4	6	6.5	3	3.2	13	14.0	9	9.7

Fuente: Elaboración propia.

Analizados los datos comparativamente entre colegios privados y escuelas públicas, se observa en la Tabla 76 que en el primer grupo el 10% de los encuestados expresa que el 20% de los alumnos se alfabetiza en este nivel, el 19% señala que se alfabetizan en este nivel el 90%. Un 13% manifiesta que lo hacen el 100%.

En las escuelas públicas, el 21% de los docentes expresan que se alfabetizan en el primer nivel de básica el 40% de los alumnos y el 12,5% expresa que lo hacen en un 50%. Sin embargo en las escuelas públicas la muestra presenta 0% en el 100% de la alfabetización en este nivel. El 39% de los docentes de colegios privados y el 46% de los docentes de escuelas públicas, no respondieron a la pregunta.

Tabla 76:

Porcentaje de niños alfabetizados en el primer nivel de básica en colegios privados y públicos

Porcentaje que se alfabetiza en primero	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cantidad	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sin respuesta	27	39.1%	29.0%	11	45.8%	11.8%
20%	7	10.1%	7.5%	0	0.0%	0.0%
30%	0	0.0%	0.0%	1	4.2%	1.1%
40%	2	2.9%	2.2%	5	20.8%	5.4%
50%	1	1.4%	1.1%	3	12.5%	3.2%
60%	3	4.3%	3.2%	2	8.3%	2.2%
70%	5	7.2%	5.4%	1	4.2%	1.1%
80%	2	2.9%	2.2%	1	4.2%	1.1%
90%	13	18.8%	14.0%	0	0.0%	0.0%
100%	9	13.0%	9.7%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

En este nivel, según indica la Tabla 77, los alumnos de segundo de básica, según el 55% de los docentes solo un 10% se alfabetiza en ese curso, un 15% dice que el 90% si lo hace y un 11% dice que el 100% de alumnos se alfabetiza. Las respuestas son muy disimiles entre los docentes encuestados.

Tabla 77:

Porcentaje de alumnos que se alfabetizan en segundo de básica

Centro educativo	¿Qué porcentaje se alfabetiza en segundo de básica?																				
	10%			20%		30%		40%		50%		60%		70%		80%		90%		100%	
Colegio Privado	1	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
	2	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0
	3	4	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
	4	7	7.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
	5	3	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	6	6	6.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	7	5	5.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	8	1	1.1	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	9	2	2.2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
	10	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	1	1.1	0	0.0
	11	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1
	12	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1
	13	4	4.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Escuela Pública	1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0
	2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	1	1.1	0	0.0
	3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1
	4	4	4.3	0	0.0	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	4.3	0	0.0
	5	2	2.2	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1	1	1.1
	6	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	0	0.0
	7	0	0.0	1	1.1	0	0.0	0	0.0	2	2.2	2	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.2	2	2.2
Total	51		54.8	5	5.4	0	0.0	1	1.1	3	3.2	3	3.2	2	2.2	4	4.3	14	15.1	10	10.8

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

La pregunta de la Tabla 78 no fue respondida en los colegios privados en un 65% y en las escuelas públicas en un 25%. De las respuestas dadas, los datos indican que en los colegios privados el 12% de los docentes manifiestan que el 90 y 100% de los alumnos del segundo nivel de básica se alfabetizan en dicho nivel. En las escuelas públicas, los valores mayores son en un 25% y el 9%; y en un 12,5% el 50 y 60%.

Tabla 78:

Porcentaje de alfabetizados en el segundo nivel de básica, por institución

Porcentaje que se alfabetiza en segundo	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sin respuesta	45	65.2%	48.4%	6	25.0%	6.5%
20%	3	4.3%	3.2%	2	8.3%	2.2%
30%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
40%	1	1.4%	1.1%	0	0.0%	0.0%
50%	0	0.0%	0.0%	3	12.5%	3.2%
60%	0	0.0%	0.0%	3	12.5%	3.2%
70%	1	1.4%	1.1%	1	4.2%	1.1%
80%	3	4.3%	3.2%	1	4.2%	1.1%
90%	8	11.6%	8.6%	6	25.0%	6.5%
100%	8	11.6%	8.6%	2	8.3%	2.2%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.9. Apoyo externo a la escuela en el proceso de alfabetización

Estas preguntas pretenden medir el conocimiento de los maestros en relación al apoyo que reciben los alumnos fuera de las aulas, tanto en el hogar como en sala de tareas y de los alumnos con NNE y sin ellas. Interrogantes similares les fueron realizadas en otros cuestionarios a los alumnos solo de la escuela piloto y que participaron el programa de implementación del Método Tapi.

A la pregunta de la Tabla 79 de si los alumnos con NEE salen del aula para recibir algún tipo de ayuda por su condición especial el 60% de los docentes no respondieron la pregunta, solo un 20.4% dijo que *sí* y un 23.7% que *no*.

Tabla 79:

Alumnos con NEE que reciben clases fuera del aula pero dentro de la escuela

Institución Educativa		Salen del aula para clases especiales					
		Sin Respuesta		Sí		No	
Colegio privado	1	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	2	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	3	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%
	4	5	5.4%	1	1.1%	2	2.2%
	5	2	2.2%	1	1.1%	0	0.0%
	6	6	6.5%	0	0.0%	0	0.0%
	7	0	0.0%	2	2.2%	3	3.2%
	8	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	9	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
	10	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%
	11	3	3.2%	1	1.1%	0	0.0%
	12	2	2.2%	1	1.1%	1	1.1%
	13	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%
Escuela pública	1	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	2	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%
	3	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	4	3	3.2%	0	0.0%	6	6.5%
	5	3	3.2%	0	0.0%	3	3.2%
	6	1	1.1%	3	3.2%	0	0.0%
	7	3	3.2%	1	1.1%	1	1.1%
	8	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
Total		52	55.9%	19	20.4%	22	23.7%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las escuelas públicas carece de personal especializado para tratar a los alumnos que requieren atención especial. Algunas escuelas públicas tienen una orientadora que debe atender una población que requiere atención individualizada en forma permanente, algo que la orientadora no puede hacer, por lo que se circunscribe a

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

asuntos puntuales relacionados con la conducta de los alumnos, problemas entre ellos, temas de mala higiene y otros.

En los colegios privados suelen tener una psicóloga y esta les comunica a los padres cuando un alumno va a requerir algún tipo de apoyo fuera de la escuela. En algunos colegios privados a los que asisten alumnos de clases sociales altas se cuenta con personal especializado que asisten a los alumnos especiales y les dan apoyo dentro de la institución aunque siempre solicitan a los padres que busquen apoyo externo además.

Tabla 80:

Clases fuera del aula a los alumnos con NEE, por tipo de institución educativa.

Salen del aula para recibir clases especiales los alumnos con NEE.	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant.	Por tipo de institución%	Total % de la muestra	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sin respuesta	43	62.3%	46.2%	9	37.5%	9.7%
Sí	11	15.9%	11.8%	8	33.3%	8.6%
No	15	21.7%	16.1%	7	29.2%	7.5%

Fuente: Elaboración propia.

Según muestra la Tabla 80, al analizar la variable relacionada las clases que se ofrecen fuera del aula, pero dentro de la misma escuela, los datos referentes a los docentes de colegios privados indican que en un 62% se abstienen de responder a la pregunta. La misma situación se produce en las escuelas públicas en un 37,5%. Sin embargo en las observaciones realizadas en las escuelas públicas ningún alumno recibía apoyo fuera de las aulas por personas especializadas o no, de igual manera no eran diagnósticos por psicólogos sino por la propia profesora quien de acuerdo a su observación personal, catalogaba al alumno tomando como base el comportamiento, actitud y capacidad de aprendizaje y atención.

Consideradas las respuestas a la misma, en los colegios privados el 16% se expresa afirmativamente y el 22% negativamente. En las escuelas públicas, estos valores son, por la afirmativa el 33% y la negativa el 29%, tal como indica la Tabla 80.

De acuerdo con la Tabla 81, el 46% de los alumnos reciben ayuda en su casa solo el 10% según las respuestas de los docentes no la recibe.

Tabla 81:

Alumnos que reciben ayuda en casa

Institución Educativa		Reciben ayuda en casa los alumnos							
		Sí		No		A veces		Lo desconozco	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Colegio privado	1	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	2	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
	3	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	4	5	5.4%	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	5	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	6	4	4.3%	0	0.0%	1	1.1%	1	1.1%
	7	3	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%
	8	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.1%
	9	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	10	1	1.1%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
	11	3	3.2%	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%
	12	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	13	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
Escuela pública	1	0	0.0%	0	0.0%	4	4.3%	0	0.0%
	2	0	0.0%	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	3	0	0.0%	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
	4	0	0.0%	3	3.2%	5	5.4%	1	1.1%
	5	0	0.0%	3	3.2%	3	3.2%	0	0.0%
	6	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	7	0	0.0%	0	0.0%	5	5.4%	0	0.0%
	8	4	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		43	46.2%	9	9.7%	33	35.5%	8	8.6%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 82, consultados los docentes respecto al conocimiento que poseen de la ayuda que los alumnos reciben en la casa en el proceso de alfabetización, resultaron los siguientes valores: en los colegios privados, el 61% de los docentes manifiestan que *sí* reciben; 7.2% expresa que *no* y 12% desconoce *sí* la reciben. En las escuelas públicas, la respuesta de los docentes afirmando que los alumnos reciben ayuda en la casa tiene un valor de 4,2%; *no* la reciben manifiestan el 16.7% de los encuestados y desconoce si reciben ayuda o no el 0%.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Tabla 82:

Alumnos que reciben ayuda en casa, por tipo de institución educativa

Reciben ayuda en casa	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sí	42	60.9%	45.2%	1	4.2%	1.1%
No	5	7.2%	5.4%	4	16.7%	4.3%
A veces	14	20.3%	15.1%	19	79.2%	20.4%
Lo desconozco	8	11.6%	8.6%	0	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 83:

Asistencia a salas de tarea

Institución educativa		Asisten sus alumnos a salas de tarea					
		Sí		No		Lo desconozco	
Colegio privado	Carrusel Infantil	1	1.1%	2	2.2%	0	0.0%
	Colegio Caminito Infantil	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Claret	0	0.0%	1	1.1%	4	4.3%
	Colegio de la Salle	7	7.5%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Jerome Brunner	1	1.1%	1	1.1%	1	1.1%
	Colegio Luis Muñoz Rivera	0	0.0%	0	0.0%	6	6.5%
	Colegio Lux Mundi	1	1.1%	1	1.1%	3	3.2%
	Colegio Mundo María Montessori	2	2.2%	0	0.0%	1	1.1%
	Colegio Nuestra Señora de la Paz	1	1.1%	0	0.0%	3	3.2%
	Colegio Peter Pan	0	0.0%	3	3.2%	0	0.0%
	Colegio San Judas Tadeo	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	Colegio Santa Teresita	0	0.0%	1	1.1%	3	3.2%
	Mis Primeros Conocimientos	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
Escuela pública	Escuela Antonio Duvergé	2	2.2%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela El Buen Pastor	1	1.1%	0	0.0%	2	2.2%
	Escuela La Yuca	0	0.0%	2	2.2%	0	0.0%
	Escuela Madame Germain	1	1.1%	2	2.2%	6	6.5%
	Escuela Madre Teresa de Calcuta	0	0.0%	4	4.3%	2	2.2%
	Escuela Padre Valentín Salinero	1	1.1%	1	1.1%	2	2.2%
	Escuela República de Brasil	2	2.2%	1	1.1%	2	2.2%
	Escuela Nuestra Sra. del Carmen	2	2.2%	2	2.2%	0	0.0%
Total		27	29.0 %	21	22.6 %	45	48.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior Tabla 83, se indica que la mayoría de los docentes (48,4%) *desconocen* si sus alumnos asisten a salas de tareas fuera del horario escolar. Las respuestas indican que casi la mitad de los docentes no se muestra involucrado en conocer el perfil de sus alumnos, ni sus necesidades individuales, dado que debía conocer si recibe otro tipo de aprendizaje fuera de las aulas para lograr una relación entre la necesidad del alumno y el conocimiento que se le está impartiendo.

Tabla 84:

Asistencia a salas de tarea, por tipo de institución educativa

Asisten a salas de tarea	Tipo de institución educativa					
	Colegio privado			Escuela pública		
	Cant.	Por tipo de institución%	Total % muestra	Cant.	Por tipo de institución %	Total % de la muestra
Sí	21	30.4%	22.6%	6	25.0%	6.5%
No	13	18.8%	14.0%	8	33.3%	8.6%
Lo desconozco	35	50.7%	37.6%	10	41.7%	10.8%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis mostrado en la Tabla 84 de los datos respecto al conocimiento por parte de los docentes de la asistencia que reciben sus alumnos a salas de tareas, tanto en los colegios privados como en las escuelas públicas, el mayor porcentaje corresponde a la opción *lo desconozco*. Esto es así según el 51% en los colegios privados y el 42% en las escuelas públicas.

5.2.3.10. Observaciones y comentarios

La mayoría de los docentes no llenó el espacio habilitado en el cuestionario para las observaciones y por otra parte fueron muchas las preguntas que dejaron de responder. Se desconocen las razones debido a que las respuestas eran totalmente anónimas, y debían ser entregadas a la dirección de la institución educativa en sobre sellado. Preguntas que podrían resultar comprometedoras y algunas que no tanto quedaron sin responder por parte de los encuestados.

Los pocos comentarios realizados por los docentes en el espacio habilitado para las observaciones en los cuestionarios, se refieren a diversas cuestiones tales como que el programa curricular dominicano no establece la alfabetización es esos niveles, y externan su preocupación en relación al tema, una docente deseaba que los padres de los alumnos de la escuela pública se involucran más de manera que contribuyeran a apoyar la labor

que ellos realizaban en las aulas con sus hijos. Una docente se quejaba de que los alumnos que comparten las aulas en las tandas vespertinas destrozan los trabajos elaborados por los alumnos de la tanda matutina, dado que debido a la deficiencia de aulas a nivel nacional las escuelas trabajan en doble y triple tanda escolar. Una docente se quejaba de que los libros de texto de Lengua Española que ofrece el Ministerio de Educación no están acorde con las necesidades de los niños de primero del sector público y que no los podía utilizar para alfabetizar.

Se debe señalar que en conversaciones informales que se sostuvieron con los docentes fueron más abiertos y muchos se quejaban de las condiciones precarias en las cuales debían impartir la docencia, tales como falta de asistente en el aula, en especial los de escuelas públicas, que tenían poco o ningún recurso didáctico, lo que les dificultaba impartir la docencia, pero la queja más frecuente se refirió al manejo de los alumnos con NEE, los cuales no recibían ningún apoyo y en muchos caso impedían que las clases siguieran su curso normal.

Los docentes nos informaron que se les impartieron recientemente unos talleres de actualización y que las guías didácticas que les entregaban en los mismos, servían de referencia para ellos, pero que los alumnos carecían de material didáctico en conjunción con el mismo, lo que les impedía dar seguimiento adecuado en la clase.

En la investigación se comprobó que las guías del docente que se entregaban en los talleres impartidos en el año 2014 eran las mismas que les fueron entregadas en talleres impartidos nueve años antes. Dicho material de apoyo compuesto por guías didácticas para impartir la docencia en los primeros niveles de la educación básica fue levemente actualizado en algunas partes y se reimprimió. Resultó curioso debido a que ese material se dejó de usar hace tiempo dado que no se obtuvieron los resultados esperados. Copia de todos esos materiales, los anteriores y los recientes fueron recuperados durante el proceso de esta investigación para fines de comparación y se encuentran archivados para los fines de lugar.

5.2.4. Resultados Objetivo 4

Conocer las características del alumnado al que se dirige el programa de intervención, centrándose en los recursos de aprendizaje que se le facilitan desde el hogar.

Una vez aplicado el cuestionario de recursos de aprendizaje en el hogar (anexo 9), leído de forma individual por las facilitadoras o ayudantes de profesoras al alumnado participante, seguidamente se muestran los resultados obtenidos:

El total de alumnos a quienes se les aplicó corresponden a los tres niveles escolares que integrarían el programa de intervención y estaban distribuidos en: pre-escolar, primero y segundo de básica de la escuela piloto.

Los datos Generales de los alumnos a los que se les aplicó el Método Tapi permiten conocer las características de los niños a quienes se les aplicó el cuestionario acerca de los recursos de aprendizaje que les facilitan en el hogar y que formaron parte del programa de implementación del Método Tapi.

5.2.4.1. Caracterización de la muestra

Edad y sexo

La muestra analizada de los alumnos en los niveles pre-primario, primero y segundo nivel de educación básica, ofrece los siguientes resultados:

En el nivel pre-primario, que se corresponde con el último de la educación inicial es el único con carácter de obligatoriedad, según lo establece la Ley Orgánica de Educación y la edad reglamentaria es de 5 años. Sin embargo, en algunos casos se aceptan de menor edad (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997).

En la Tabla 85 se aprecia que sobre un total de 28 alumnos, el 46.4% corresponde tanto en niñas como niños a la edad de 5 años. Mientras que, en las niñas hay un 3,5% de representación con 4 años y en los niños el mismo porcentaje, 3,5% en la edad de 6 años.

Tabla 85:

Edad y sexo en preprimario

			Género			
			Femenino		Masculino	
Grado			Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Edad	4	1	3,5%	0	0.0%
		5	13	46.4%	13	46.4%
		6	0	0.0%	1	3.5%
Total			14	49.9%	14	49.9%

Fuente: Elaboración propia.

En el primer nivel de educación básica, los datos de la Tabla 86 expresan que en las niñas, el mayor porcentaje se encuentra en los 6 años, mientras que el 9% tienen 7 años; el 8% tiene 8 años; el 3% tiene 5 años y el 3% tiene 9 años. En los niños el 16% tiene 7 años; el 13.5% tiene 6 años; el 13% tiene 10 años; el 3% tiene 8 años y el 2% tiene 5 años.

En el nivel de preprimaria no existen alumnos en sobre edad porque no se permite inscribirlos. Sin embargo, en primero de básica ingresan una gran cantidad de ellos, aunque la situación mejoró en los últimos dos años.

Tabla 86:

Edad y sexo en primero de básica

			Género			
			Femenino		Masculino	
Grado			Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Primero de básica	Edad	5	2	3.2%	1	1.6%
		6	16	30.9%	7	13.5%
		7	4	9.0%	7	15.8%
		8	3	7.7%	1	2.6%
		9	1	2.9%	0	0.0%
		10	0	0.0%	4	12.9%
Total			26	54%	20	46%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 87 muestra que en el segundo nivel de educación básica, las niñas de 7 años representan un porcentaje del 23%; el 7% las niñas de 10 años; el 5% las de 8 años y el 4% las niñas de 9 años. Respecto a los niños, el 21% tiene 8 años; el 12%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

tiene 7 años, el 11% tiene 10 años; el 8%, 9 años y el 3% está representado en los segmentos de 6, 12 y 13 años.

Tabla 87:

Edad y sexo en segundo de básica

			Género			
			Femenino		Masculino	
Grado			Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Segundo de básica	Edad	6	0	0.0%	2	2.7%
		7	15	23.2%	8	12.4%
		8	3	5.3%	12	21.2%
		9	2	4.0%	4	8.0%
		10	3	6.6%	5	11.1%
		12	0	0.0%	1	2.7%
		13	0	0.0%	1	2.9%
Total			23	39%	33	61%

Fuente: Elaboración propia.

Nivel que cursan los alumnos integrados al programa de lectoescritura Método Tapi. La muestra a considerar está constituida por alumnos de los niveles: pre-primario, primero y segundo de básica del centro educativo de referencia. Cabe señalar que entre los hallazgos se encuentran la detección de alumnos con NEE. Varios alumnos no asistieron a las aulas en las fechas en que se aplicaron los cuestionarios.

En la Tabla 88 se presentan los resultados de la muestra total. En la Tabla 90, se muestran los datos discriminados por nivel de escolaridad, considerando los alumnos que no tienen NEE y los que si la tienen.

Tabla 88:

Cantidad de alumnos por nivel escolar

Nivel Escolar	Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	28	21.5%
Primero de básica	46	35.3%
Segundo de básica	56	43%
TOTAL	130	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 89:

Cantidad de alumnos con y sin NEE, por nivel

Nivel	Condición	#	%
Pre-primario	Niños sin NEE	18	64%
	Niños con NEE	10	36%
	Total	28	100%
Primero de básica	Niños sin NEE	28	61%
	Niños con NEE	18	39%
	Total	46	100%
Segundo de básica	Niños sin NEE	39	70%
	Niños con NEE	17	30%
	Total	56	100%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la muestra por nivel, en la Tabla 89, se presentan los siguientes datos: En el nivel pre-primario se observa que, de la totalidad de la muestra, el 64% corresponde a alumnos que no presentan necesidades especiales. El 36% posee necesidades especiales.

En lo que concierne al primer nivel de educación básica, en dicha Tabla se observa que el 61% de los alumnos no tiene necesidades especiales. Mientras que el 39% las presenta. En el segundo nivel de educación básica, el 70% son estudiantes que no tienen NEE. Mientras que el 30% sí las presentan.

Tipo institución donde se desarrolló el programa de lectoescritura. El sistema educativo dominicano está dividido en tres tipos de instituciones donde se imparte la enseñanza, estas son: públicas, privadas y semioficiales. La población donde se desarrolló el programa pertenece al sector público.

5.2.4.2. Soporte en el hogar del proceso de alfabetización

A continuación en la Tabla 90 se presentan las informaciones referentes a la colaboración en el hogar con el aprendizaje de los niños. Se corresponden a los datos sobre enseñanza de la lectura en casa. De la muestra se discriminaron en los niveles estudiados los alumnos que no tienen NEE, y respecto a la pregunta se presentan los siguientes datos:

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Tabla 90:

Enseñanza de la lectura en casa

Nivel	Te enseñan a leer en casa			
	Sí		No	
Preprimario	20	15,4%	8	6,2%
Primero de básica	30	23,1%	16	12,3%
Segundo de básica	50	38,5%	6	4,6%
Total	100	77%	30	23%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos permiten conocer que al 77% de la muestra le enseñan a leer en su casa. Mientras que, el 23% no recibe este tipo de colaboración desde el hogar.

Tabla 91:

Enseñanza de la escritura en el hogar utilizando el lápiz

Nivel	En casa te enseñan a escribir con lápiz			
	Sí		No	
Pre-primario	20	15,4%	8	6,2%
Primero de básica	31	23,8%	15	11,5%
Segundo de básica	48	36,9%	8	6,2%
Total	99	76%	31	24%

Fuente: Elaboración propia.

El 76% de la muestra según se muestra en la Tabla 91, manifiesta que le enseñan a escribir en su casa y el 24% indica que no recibe esta ayuda. Para una mejor comprensión, se distingue de la muestra los niños sin NEE y se les consulta respecto a la enseñanza de la escritura en casa con lápiz de carbón. Los datos por nivel indican:

Tabla 92:

Enseñanza de la escritura en el hogar utilizando el lápiz nivel pre-primario

Nivel	Respuesta	Niños sin NEE	
		Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Sí	15	83.3%
	No	3	16.7%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	22	73.3%
	No	8	26.7%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	34	87.2%
	No	5	12.8%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel pre-primario, el 83% de la muestra manifiesta según indica la Tabla 92, que si le enseñan a escribir en casa con lápiz. Mientras, el 17% expresa que no lo hacen. En el primer nivel de educación básica el 73% de los encuestados expresa afirmativamente que le enseñan a escribir con lápiz en su casa. El 27%, por el contrario, indica que no lo hacen. En el segundo nivel de educación básica, el 87% de la muestra indica que le enseñan a escribir en su casa con lápiz. Mientras que el 13%, se manifiesta negativamente frente a esta opción.

Tabla 93:

Frecuencia de la enseñanza de la lectura en el hogar por nivel

Nivel	Todos los días te enseñan a leer en casa			
	Sí		No	
	#	%	#	%
Pre-primario	18	64%	10	36%
Primero de básica	26	57%	20	43%
Segundo de básica	34	61%	22	39%

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel pre-primario, el 64% de la muestra expresa, tal como se muestra en la Tabla 93, que recibe enseñanza de lectura en su casa todos los días, mientras que el 36% se expresa negativamente en este nivel. Respecto al primer nivel de educación básica, el 57% del total correspondiente a este nivel expresa que sí recibe enseñanza de lectura en su casa todos los días, mientras que el 43% expresa que no la recibe. En el segundo nivel de enseñanza básica, el 61% del total de la muestra en este nivel expresa afirmativamente que recibe enseñanza de lectura en su casa todos los días, y el 39% indica que no tiene este soporte.

En la Tabla 94 a continuación, se presenta el resultado de las respuestas dadas por los estudiantes al ser cuestionados sobre la enseñanza de la lectura que reciben durante los fines de semana en su hogar.

Tabla 94:

Enseñanza de la lectura en el hogar los fines de semana por nivel

Nivel	Te enseñan a leer en casa fines de semana			
	Sí		No	
	#	%	#	%
Pre-primario	6	21%	22	79%
Primero de básica	17	37%	29	63%
Segundo de básica	23	41%	33	59%

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel preprimario, sólo el 21% de los encuestados se manifiesta afirmativamente como señala la Tabla 94, mientras que el 79% indica que no le enseñan a leer en su casa durante los fines de semana. En el primer nivel de educación básica el 37% de los encuestados manifiesta que si le enseñan a leer en su casa los fines de semana; mientras que el 63% referidos a esta cuestión se manifiestan negativamente. En el segundo nivel de educación básica, los encuestados expresan en un porcentaje del 41% que si les enseñan a leer los fines de semana en sus casas, mientras que el 59%, expresa que no reciben esta enseñanza.

Tabla 95:

Estudiantes que poseen un cuaderno de uso exclusivo en el hogar

Nivel	¿Tienes un cuaderno para usar solamente en casa el cual no llevas a la escuela?			
	Sí		No	
	#	%	#	%
Preprimario	16	12,3%	12	9,2%
Primero	29	22,3%	17	13,1%
Segundo	47	36,2%	9	6,9%
Total	92	71%	38	29%

Fuente: Elaboración propia.

Indagada la muestra respecto a la disponibilidad de cuaderno en el hogar, el 71% según indica la Tabla 95, sí lo posee, mientras el 29% no posee este elemento para trabajar en su hogar. Al distinguir de la muestra los niños que no tienen NEE en esta pregunta, se encuentran los siguientes datos:

Tabla 96:

Estudiantes sin NEE que poseen un cuaderno de uso exclusivo en el hogar por nivel

Nivel	Respuesta	Niños sin NEE	
		Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Sí	11	61.1%
	No	7	38.9%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	18	60.0%
	No	12	40.0%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	33	84.6%
	No	6	15.4%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes sin NNE, según indica la Tabla 96 en el nivel pre-primario, el 61% de los niños manifiesta que tiene un cuaderno para usar solamente en casa, el 39% indican que no lo posee. En el primer nivel de básica, el 60% manifiesta que tiene un cuaderno para usar solamente en casa, mientras que el 40% expresa no poseerlo. En el segundo nivel de básica el 85% manifiesta tener un cuaderno para usar solamente en casa, y el 15% expresa no tenerlo.

Los padres de alumnos de escuelas públicas no compran caligrafías de las que se venden en las librerías, suelen utilizar como sustituto cuadernos simples donde les escriben palabras y oraciones a sus hijos para que las reproduzcan. La mayoría de las veces utilizan una letra cursiva ilegible, originando la deformación de la letra del niño ya desde antes de ser alfabetizado en la escuela pública. En los colegios privados los padres compran caligrafías impresas, lo que permite al niño el aprendizaje de una letra legible.

Tabla 97:

Persona que ayuda a estudiar en casa, por nivel

Nivel	Quién te ayuda a estudiar en casa													
	Abuelo abuela		Madre Padre		Hermana Hermano		Prima Primo		Tío -Tía		Amiga Amigo		Nadie	
Pre-primario	3	2,3%	16	12,3%	5	3,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	3,1%
Primero de básica	1	,8%	28	21,5%	5	3,8%	0	0,0%	2	1,5%	0	0,0%	10	7,7%
Segundo de básica	3	2,3%	29	22,3%	12	9,2%	2	1,5%	5	3,8%	1	,8%	4	3,1%
Total	7	5%	73	56%	22	17%	2	2%	7	5%	1	1%	18	14%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos arrojados por la encuesta señalan que, del total de la muestra, el 86% recibe algún tipo de ayuda para estudiar fuera del ámbito escolar. Quien proporciona dicha contribución varía como puede advertirse en la Tabla 97.

Los datos de dicha Tabla muestran también que el 14% de la muestra no recibe ningún tipo de ayuda. Al analizar la muestra considerando los niños que no tienen necesidades especiales en los distintos niveles investigados, se puede apreciar en las Tablas 98, 99, y 100, lo siguiente :

Tabla 98:

Persona que ayuda a estudiar en casa, nivel pre-primario

Alguien te ayuda a estudiar en casa	Nivel Pre-primario	
	Cantidad	Porcentaje
Abuela	3	16.7%
Madre - Padre	10	55.6%
Hermana - Hermano	4	22.2%
Prima - Primo	0	0.0%
Tío - Tía	0	0.0%
Amiga - Amigo	0	0.0%
Nadie	1	5.6%
Total	18	100%

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel pre-primario la Tabla 98 indica que la muestra considerada arroja que el 56% recibe ayuda de madre o padre; el 22% de hermana o hermano; el 17% de abuela. El 6% no recibe ayuda de nadie según se muestra en la Tabla 102.

Tabla 99:

Persona que ayuda a estudiar en casa, nivel primero de básica

Alguien te ayuda a estudiar en casa	Nivel Primero de básica	
	Cantidad	Porcentaje
Abuela	1	3.3%
Madre - Padre	20	66.7%
Hermana - Hermano	3	10.0%
Prima - Primo	0	0.0%
Tío - Tía	0	0.0%
Amiga - Amigo	0	0.0%
Nadie	6	20.0%
Total	30	100%

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

En el **primer nivel de educación básica**, los datos de la Tabla 99 expresan que el 67% recibe ayuda en casa de madre o padre. El 10% de hermana o hermano; el 3% de abuela y el 20% de nadie.

Tabla 100.

Persona que te ayuda a estudiar en casa, nivel segundo de básica

Alguien te ayuda a estudiar en casa		Nivel Segundo de básica	
		Cantidad	Porcentaje
	Abuela	2	5.1%
	Madre - Padre	19	48.7%
	Hermana - Hermano	9	23.1%
	Prima - Primo	1	2.6%
	Tío - Tía	5	12.8%
	Amiga - Amigo	1	2.6%
	Nadie	2	5.1%
Total		39	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 100 indica que en el segundo nivel de básica, la muestra considerada en la variable investigada indica que el 49% recibe ayuda de madre o padre; el 23% de hermana o hermano; el 13% tío o tía; el 5% de abuela; el 3% de prima o primo y de amiga o amigo. Mientras, el 5% manifiesta no recibir ayuda de nadie.

Se indagó a los encuestados respecto a si conocen el nombre del libro con el que aprenden a leer en sus hogares. Una vez más se presentan los datos de los que no tienen NEE. Las respuestas recibidas fueron las indicadas en la Tabla 101.

Tabla 101:

Conocen el nombre el libro con que aprenden a leer en casa, por nivel

Nivel	Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Sí	3	16.6%
	No	15	83.3%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	19	63%
	No	11	36,6%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	28	72%
	No	11	28%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en la Tabla 101, los niños del nivel pre-primario, al cuestionárseles respecto a si saben con qué libro le enseñan a leer en casa, el 17% expresó que si lo sabe, mientras que el 83% indica no saberlo. En el primer nivel de educación básica, se observa que el 63% responde saber con qué libro le enseñan a leer en casa y el 37% expresa que no lo sabe. Mientras que, en el segundo nivel de educación básica, respecto a la misma variable, el 72% expresa saber con qué libro le enseñan a leer en casa. El 28%, sin embargo, lo desconoce.

5.2.4.3. Materiales para alfabetización disponibles en el hogar

Referente a los recursos didácticos con los cuales los padres colaboran con la alfabetización de sus hijos en casa, la Tabla 102 muestra las siguientes informaciones:

Tabla 102:

Nombre del libro con que les enseñan a leer en casa, por nivel

Nivel	No sabe		Nacho, El Cerdito, María y Manuel, Tucusito, Cuentos		Lengua Española, Sociales		Ninguno	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Pre-primario	18	13,8%	6	4,6%	0	0,0%	4	3,1%
Primero	3	2,3%	25	19,2%	4	3,1%	14	10,8%
Segundo	11	8,5%	35	26,9%	6	4,6%	4	3,1%
Total	32	25%	66	51%	10	8%	22	17%

Fuente: Elaboración propia.

Del total de alumnos a los que enseñan a leer en su hogar, indagados respecto al texto, el 51% indica que son obras llamadas: Nacho, El Cerdito, María y Manuel, Tucusito y cuentos sin especificar. El 8% indica que utilizan el texto Lengua Española y Sociales, textos provistos por el Ministerio de Educación de manera gratuita. Un 25% de la muestra indica que no sabe con qué texto le enseñan a leer en su hogar.

Se procedió a analizar el método de enseñanza de la lectura por niveles de escolaridad, atendiendo a los niños que no tienen necesidades especiales. Los datos arrojados son los presentados en la Tabla 103.

Tabla 103:

Libro que predomina en la enseñanza de la lectura, por nivel

Nivel	Libro con el que enseñan a leer	#	%
Pre-primario	Nacho	1	33.3%
	Otros	2	66.6%
	Total	3	100%
Primero	Nacho	9	47.3%
	Otros	10	52.6%
	Total	19	100%
Segundo	Nacho	20	71%
	Otros	8	28,5%
	Total	28	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 103 indica que en el nivel pre-primario, del total de la muestra que expresa saber con qué libro le enseñan a leer en casa, el 33% dice que con el libro Nacho. Este es un silabario utilizado desde hace muchos años para alfabetizar, y que en la actualidad forma parte del grupo de silabarios que nos son aceptados por el Ministerio de Educación dentro de las aulas. La causa se debe a la implementación del Método Global de alfabetización en el currículo, el cual hasta el momento carece de material didáctico impreso para uso del alumno, solo se dispone de guías para el docente, y no es utilizado en gran parte de las escuelas en la actualidad. El 67% indica que le enseñan con otro libro de texto.

Consideradas las mismas preguntas, pero en el primer nivel de educación básica, las respuestas expresan que el 47% aprende a leer con el libro Nacho y el 53% con otros textos. En el segundo nivel de educación básica, el 71% sostiene que es el libro Nacho y el 28,5% otros textos.

El silabario Nacho, a pesar de no ser aceptado oficialmente por el Ministerio de Educación, forma parte del currículo oculto que existe en las escuelas públicas es utilizado junto a otros silabarios no autorizados, por la mayoría de los docentes como se observa en las respuestas de los cuestionarios que fueron aplicados a los docentes. Dichas respuestas coinciden con las que han dado los alumnos encuestados.

En cuanto a la interrogante: *¿En tu casa dispones de periódicos, revistas, cuentos, o libros?*, considerando que la formulación de la pregunta, por ser abierta, permitía más de una respuesta, los valores encontrados son:

Tabla 104:

Disposición de periódicos, revistas, cuentos, o libros en el hogar

Nivel	En tu casa tienes:									
	Periódicos		Revistas		Libros		Cuentos		Nada de lo anterior	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Pre-primario	15	54%	10	36%	17	61%	17	61%	3	11%
Primero	29	63%	20	43%	21	46%	21	46%	6	13%
Segundo	37	66%	33	59%	44	79%	38	68%	4	7%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo mostrado en la Tabla 104 en el nivel preprimario, indagados respecto a la disponibilidad de materiales para el aprendizaje de lectura y escritura, el 54% manifiesta tener periódicos; el 36% revistas; el 61% libros y el 61% cuentos. El 11% de este segmento de la muestra, indica no poseer ninguno de los materiales citados.

En el primer nivel de educación básica, los encuestados indican en un 63% que poseen periódicos; el 43% revistas y el 46% libros y revistas y otro 46% cuentos. El 13% expresa no tener ninguno de los materiales indagados.

En el segundo nivel de educación básica, las respuestas dadas a la pregunta ofrecen los siguientes datos: el 66% manifiesta tener periódicos en su casa; el 59% revistas; el 79% libros; el 68% cuentos. El 7% expresa no tener ninguno de estos materiales.

Tabla 105:

Lectura de cuentos en el hogar, por nivel

Nivel	¿Te leen cuentos en casa?			
	Sí		No	
	#	%	#	%
Pre-primario	19	14,6%	9	6,9%
Primero	24	18,5%	22	16,9%
Segundo	39	30,0%	17	13,1%
Total	82	63%	48	37%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos mostrados en la Tabla 105 revelan que al 63% de la muestra le leen cuentos en su hogar. Mientras que el 37% no recibe esta colaboración.

Tabla 106:

Lectura de cuentos en el hogar, niños sin NEE, por nivel

Nivel	Respuesta	Te leen cuentos en casa	
		Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Sí	14	77.8%
	No	4	22.2%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	17	56.7%
	No	13	43.3%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	27	69.2%
	No	12	30.8%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en la Tabla 106, considerado en el nivel pre-primario, solo los alumnos que no tienen NEE, el 78% se manifiesta afirmativamente al ser indagados si les leen cuentos en su casa; mientras que el 22% se expresa negativamente a este cuestionamiento. En el primer nivel de educación básica, los alumnos sin NEE indagados respecto a la lectura de cuentos en sus casas, expresan en un 57% por la respuesta afirmativa y el 43% por la respuesta negativa. En el segundo nivel de educación básica, considerada la misma condición, el 69% manifiesta afirmativamente que le leen cuentos en su casa, mientras que el 31% responde negativamente.

La respuesta relacionada con la lectura de cuentos no implica la existencia de ellos en el hogar, los alumnos se refieren en general a cualquier historia contada procedente de un soporte escrito que no necesariamente es un libro de cuentos infantiles, los cuales si son comunes encontrarlos en los niños de extractos sociales con mayores recursos económicos.

Es importante señalar que los parientes de estos alumnos tienen a sus disposición aparatos tecnológicos con moviles o celulares, ipods, televisiones de plasma, etc, por lo que la ausencia de cuentos infantiles tiene más que ver con aspectos socioculturales y desconocimiento de la importancia de este recurso para el desarrollo intelectual del niño.

Siguiendo con los materiales didácticos, se indagó: *¿Tienes lápices de colores en casa?* Las respuestas obtenidas son las siguientes:

Tabla 107:

Lápices de colores en el hogar, por nivel

Nivel	Lápices de colores en casa			
	Sí		No	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	18	13,8%	10	7,7%
Primero de básica	30	23,1%	16	12,3%
Segundo de básica	31	23,8%	25	19,2%
Total	79	61%	51	39%

Fuente: Elaboración propia.

En el total de la muestra, según indica la Tabla 107, se observa que, respecto a la variable indagada, responden afirmativamente el 14% en el *nivel pre-primario*, el 23% en el *primer nivel de básica* y el 24% en el *segundo nivel de básica*. Mientras que, responden negativamente, el 8% en el *nivel preprimario*, el 12% en *primero de básica* y el 19% en el *segundo nivel de básica*.

Tabla 108:

Lápices de colores en el hogar, niños sin NEE, por nivel

Nivel	Respuesta	Lápices de colores en casa	
		Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	Sí	11	61.1%
	No	7	38.9%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	16	53.3%
	No	14	46.7%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	22	56.4%
	No	17	43.6%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según muestra la Tabla 108 y discriminada la muestra, considerados los alumnos que no tienen NEE, y consultados respecto a si disponen en su hogar de lápices de colores, en el *nivel pre-primario* responde afirmativamente el 61% de los encuestados, mientras que el 39% lo hace negativamente. En el *primer nivel de educación básica*, los datos arrojan que el 53% responde afirmativamente y el 47% negativamente. Mientras que en el *segundo nivel de educación básica*, el 56% responde afirmativamente y el 44%

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

negativamente. Los niños en sus respuestas también mencionaban que tuvieron lápices de colores, pero que en la actualidad no disponían de ellos.

5.2.4.4. Apoyo externo en el proceso de alfabetización

Se considera apoyo externo al hogar y a la escuela la asistencia a salas de tareas a donde asisten los niños con la finalidad de hacer las asignaciones de la escuela o para recuperarse académicamente.

Tabla 109:

Asistencia a sala de tarea en la tarde, por nivel

Niveles educativos	Vas a una sala de tarea en la tarde			
	Sí		No	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Pre-primario	6	4,6%	22	16,9%
Primero de básica	9	6,9%	37	28,5%
Segundo de básica	23	17,7%	33	25,4%
Total	38	29%	92	71%

Fuente: Elaboración propia.

Según se aprecia en la Tabla 109, la muestra expresa en un 71% que no asiste a sala de tarea por las tardes, solo lo hace el 29% de la muestra. Sobre la asistencia a salas de tarea en la tarde de alumnos con necesidades educativas especiales segregados por nivel, se da lo siguiente:

En el *nivel pre-primario*, el 22% expresa que asiste a sala de tareas en la tarde, el 78% expresa que no lo hace. Un porcentaje muy alto que no recibe el apoyo necesario a sus NEE, de igual forma dentro de las aulas de la escuela tampoco lo reciben.

En el *primer nivel de educación básica*, los datos expresan que el 23% asiste a sala de tareas en la tarde y el 77% no asiste. La respuesta indica que estos alumnos no reciben apoyo a sus necesidades especiales ni en la escuela ni en el hogar.

En *segundo nivel de educación básica*, se observa que el 33% asiste a sala de tareas en la tarde y el 67% no lo hace. En la Tabla 110 se muestran los porcentajes de alumnos con NEE que asisten a salas de tareas en las tardes, donde 78% de alumnos de *preprimario* no asiste a ellas, 77% de *primero de básica* y 67% de *segundo de básica*.

Tabla 110:

Asistencia a sala de tarea en la tarde, niños con NEE por nivel

Nivel	Respuesta	Vas a una sala de tarea en la tarde	
		Cantidad	Porcentaje
Preprimario	Sí	4	22.2%
	No	14	77.8%
	Total	18	100%
Primero de básica	Sí	7	23.3%
	No	23	76.7%
	Total	30	100%
Segundo de básica	Sí	13	33.3%
	No	26	66.7%
	Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.5. Resultados Objetivo 5

Diseñar un Método para la enseñanza de la lectura y la escritura y llevarlo a cabo mediante la aplicación de un programa de intervención en las aulas, y evaluar el nivel alcanzado en lectoescritura por el alumnado, tras la aplicación del programa de intervención.

El método diseñado para la enseñanza de la lectoescritura al alumnado participante en el estudio ya fue descrito en el marco teórico de esta investigación y se muestra en detalle en el capítulo II. En el apartado de los instrumentos utilizados se encuentra información relacionada. Las diez guías didácticas que conforman el método se encuentran en los anexos de la presente Tesis Doctoral como soporte electrónico (Anexo digital 19). Así como la guía para uso del docente (Anexo digital 20).

Un resumen de la información recopilada de dichas guías didácticas fue recogido en el registro individual del alumnado (Anexo 11), el cual permitió obtener los resultados del avance durante la implementación del programa de intervención, y el nivel alcanzado por cada alumno. Es importante resaltar que el período de referencia, desde dónde se extraen los datos resultantes que se analizan posteriormente, es el correspondiente a Noviembre del año 2012 hasta mayo 2013 y es a lo que se denomina "Año Escolar". Se debe señalar que el periodo escolar oficial completo inicia a finales de agosto y termina en junio. El registro incluía también el control de asistencia a clases de los alumnos.

Para evaluar el nivel de lectura y escritura final de los alumnos, se aplicaron pruebas estandarizadas (Anexo 8), dichas pruebas fueron realizadas en forma individual

siendo primera la de lectura y al día siguiente la de escritura. Previamente se le explicó a cada alumno como se iba a realizar el proceso y que no tenía trascendencia en sus resultados académicos; se le entregó un lápiz nuevo a cada uno. También se les habló brevemente antes de impartirles las pruebas para que se sintieran más relajados.

La totalidad de las pruebas fueron impartidas por las 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras, siendo supervisadas en forma permanente durante el proceso. Ninguna debía coincidir en las mismas con los alumnos propios. Los resultados obtenidos de las pruebas se fueron recopilando y tabulando individualmente conjuntamente con los datos de la evolución de cada mes, que incluían distintas variables, tales como días de asistencia e inasistencia al aula, así como los días en los que el alumno no trabajó con las guías de manera de obtener mayor precisión de los resultados. También se tomaron en cuenta los alumnos con necesidades especiales al medir los resultados. Los resultados de sus dictados no se incluyeron en algunos análisis del Método Tapi.

5.2.5.1. Resultados del registro individual del alumnado.

El total de alumnos correspondientes a los tres niveles escolares que formaron parte del programa de lectoescritura fue de 135, distribuidos en Preescolar, Primero y Segundo del siguiente modo: 30, 47 y 58, respectivamente.

Dentro de esta muestra se incluyen los alumnos de un aula multigrado con una sola docente que funcionaba en la escuela piloto al momento en que se implementó el programa de lectoescritura, la Tabla 111 muestra los porcentajes, donde el 44% correspondían a alumnos de primero y el 56% al segundo de básica. La razón de esto se debió a una causa común en la mayoría de las escuelas públicas del país, que es la falta de docentes. Los resultados de cada grupo se sumaron a los de las aulas normales con fines de analizar los resultados dentro de los niveles correspondientes.

Tabla 111:
Alumnos del aula multigrado

<i>Escuela Piloto</i>	<i>Cantidad de Alumnos</i>	<i>(%)</i>
<i>Primero de básica</i>	<i>18</i>	<i>44%</i>
<i>Segundo de básica</i>	<i>23</i>	<i>56%</i>
<i>Total</i>	<i>41</i>	<i>100%</i>

Fuente: Elaboración propia.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Los alumnos de las aulas multigrado fueron incluidos, en los grupos por nivel escolar de la muestra que se presenta de la siguiente manera en la Tabla 112. *Preescolar* representa el 22%, *primero de básica* el 35% y *segundo de básica* 43%.

Tabla 112:

Distribución de la cantidad de alumnos, aulas consolidadas, año escolar 2012-2013

Nivel Escolar Escuela Piloto	Cantidad de Alumnos	(%)
Preescolar	30	22%
Primero	47	35%
Segundo	58	43%
Total	135	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en la Tabla 113 a continuación, de los 135 alumnos que participaron en el programa, 72 son varones y 65 hembras, para proporciones del 52% y 48%, respectivamente. Si se realiza una distribución por niveles se observan las siguientes segregaciones por sexo: el total de alumnos en el *nivel de Preescolar* es de 30, de los cuales 16 son varones y 14 son hembras; el total de alumnos en el *nivel Primero de básica* es de 47, de los cuales 19 son varones y 28 hembras y el total de alumnos del *nivel Segundo de básica* es de 58, de los cuales 35 son varones y 23 hembras.

Tabla 113:

Distribución de la cantidad de alumnos por sexo

Nivel Escolar Escuela Piloto	Sexo	
	Varón	Hembra
Preescolar	16	14
Primero	19	25
Segundo	35	23
Total	70	65
(%)	52%	48%

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 114, la cantidad de alumnos con NEE de la muestra objeto de estudio, en los niveles de pre-escolar, primero y segundo, es de 45, distribuidos del siguiente modo: 10, 16 y 19, respectivamente, lo que representa el 22, 36 y 42% del total del alumnado de cada aula en las cuales se desarrolló el programa de intervención de lectoescritura.

Tabla 114:

Alumnos con NEE, distribuidos por nivel, año escolar: 2012-2013

Nivel Escolar Escuela Piloto	Cantidad de Alumnos (NNE)	(%)
Pre-escolar	10	22%
Primero	16	36%
Segundo	19	42%
Total	45	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se precisó antes, los alumnos de esta escuela provienen de entornos marginales deprimidos social y económicamente. Los padres no asistieron a la escuela o lo hicieron por pocos años. Además, los propios estudiantes que participaron en la investigación ingresaron a la escuela por primera vez hasta bien cumplidos los 5, 6, 7 o 9 años de edad.

La entrada tardía a la escuela que puede limitar el aprendizaje, por sentirse el alumno fuera de grupo, marginado o rechazado. La cantidad de estudiantes con necesidades especiales, es además muy alta en la población estudiada, representando el 33%. Este alto porcentaje tiene una influencia representativa en los resultados obtenidos.

Las Tablas 115 muestra la cantidad de días que los alumnos trabajaron con el Método Tapi en relación a los días lectivos, así como los días que aún en el aula no estaban en disposición de atender las clases impartidas, bien por sueño, por hambre o cansancio.

Los alumnos de las escuelas públicas dominicanas asisten al aula en forma irregular, y estos niveles en promedio rondan el 67%, y 75% de los días lectivos.

Tabla 115:

Estadísticas sobre el promedio de días en los que se trabajó con el Método Tapi por nivel escolar

Nivel Escolar Escuela Piloto	Promedio de días en los que trabajaron con el Método Tapi	(%) de los días en los que trabajaron con el Método Tapi en relación a la cantidad de días lectivos
Pre-escolar	88.70	67%
Primero	88.45	67%
Segundo	98.45	75%
Cantidad de días lectivos	132	

Fuente: Elaboración propia.

En adicción a las ausencias frecuentes, está la inactividad dentro del aula donde se niegan a realizar en muchos casos las actividades propias, tal como indica la Tabla 116, donde se muestra que en *preescolar* de los días que asistieron 9 de ellos no quisieron trabajar, en *primero de básica*, 6 días y en *segundo de básica*, 8 días. Estos datos difieren totalmente de la situación en los colegios privados donde no existe prácticamente el absentismo ni la negación a realizar las tareas dentro de las aulas.

Tabla 116:

Estadísticas del promedio de días en los que los alumnos no trabajaron con el método, según nivel escolar

Nivel Escolar Escuela Piloto	Promedio de días en los que no trabajaron con el Método Tapi	(%) de los días en los que no trabajaron con el Método Tapi, en relación a la cantidad de días lectivos
Pre-escolar	8.56	6.5%
Primero	6.15	4.7%
Segundo	8.35	6.3%
Cantidad de días lectivos	132	

Fuente: Elaboración propia.

5.2.5.2. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba estandarizada final.

En la Tabla 117 siguiente, se presentan los resultados consolidados obtenidos por el alumnado participante, tras la aplicación de las pruebas finales de dictado.

Tabla 117:

Promedio de los resultados de los dictados impartidos al universo de los alumnos según nivel escolar en el periodo 2012-2013

Nivel Escolar Escuela Piloto	Promedio de guías didácticas del Método Tapi a las que llegaron los alumnos en el <i>dictado de evaluación</i> (prueba estandarizada) realizada en mayo 2013
Pre-escolar	1.26
Primero	3.41
Segundo	4.93

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 118 muestra el desglose de los resultados obtenidos en la prueba estandarizada para evaluar el nivel de dictado alcanzado luego de finalizar el programa de lectoescritura, en donde se aprecia que los alumnos de *preescolar* no sobrepasaron la guía didáctica 3, en *primero de básica* el mayor porcentaje se concentra en las 6

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

primeras guías, sin embargo el 9% de los alumnos alcanzaron las guías 9 y 10. En *segundo de básica* los resultados se distribuyen en todas las guías didácticas., llegando el 22% a las guías 8, 9, y 10.

Tabla 118:

Guía didáctica a la que llegaron los alumnos en la prueba de evaluación de *dictado*. Mayo 2013

Número de guía del Método Tapi	Cantidad alumnos de pre primario	Por ciento de alumnos de pre primario	Cantidad alumnos de primero de básica	Por ciento de primero de básica	Cantidad alumnos de segundo de básica	Por ciento de segundo de básica
1	21	44.68	15	36.60	11	18.96
2	6	12.77	8	17.39	7	12.07
3	3	6.38	5	10.87	4	6.89
4	0	0	5	10.87	3	5.17
5	0	0	3	6.53	10	12.24
6	0	0	5	10.87	5	8.62
7	0	0	1	2.17	5	8.62
8	0	0	0	0	1	1.14
9	0	0	1	2.17	6	10.34
10	0	0	3	6.53	6	10.34
Total	30	100%	46	100%	58	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 119 se presentan los resultados consolidados obtenidos por el alumnado participante, tras la aplicación de las pruebas finales de lectura y escritura.

Tabla 119:

Promedio alcanzado de las guías didácticas según evaluación de *lectura* en mayo 2013

Nivel Escolar Escuela Piloto	Promedio de guías didácticas del Método Tapi a las que llegaron los alumnos en la evaluación de lectura (prueba estandarizada), realizada en mayo 2013
Pre-escolar	1.30
Primero	5.21
Segundo	6.90

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 120 muestra el desglose de los resultados obtenidos en la prueba estandarizada para evaluar el nivel de lectura alcanzado por los alumnos luego de finalizar el programa de lectoescritura, en donde se aprecia que los alumnos de *preescolar* no sobrepasaron la guía didáctica 3, en *primero de básica* se observa que el 26% del alumnado superó las guías 8,9, y 10, llegando el 22% a las guías 8, 9, y 10. Del

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

total de alumnos el 54% superó la guía didáctica 5 en lectura. En *segundo de básica* los resultados se distribuyen en todas las guías didácticas, y llegaron a la guía 10 el 41%. El 67% del alumnado superó la guía 5.

Tabla 120:

Guía didáctica a la cual llegaron los alumnos en la prueba de evaluación de lectura mayo 2013

Número de guía del Método Tapi	Cantidad alumnos preprimario	Porcentaje de alumnos de preprimario	Cantidad alumnos primero de básica	Porcentaje de primero de básica	Cantidad alumnos segundo de básica	Porcentaje de segundo de básica
1	22	73.33	5	11.0	3	5.2
2	7	23.33	6	13.0	6	10.34
3	1	3.33	6	13.0	4	6.9
4	0	0	4	8.7	6	10.34
5	0	0	7	15.22	4	6.9
6	0	0	3	6.5	1	1.7
7	0	0	3	6.5	3	5.2
8	0	0	1	2.17	2	3.4
9	0	0	2	4.3	5	8.6
10	0	0	9	19.57	24	41.37
Total	30	100%	46	100%	58	100%

Fuente: Elaboración propia.

5.2.5.3. Datos referidos a la aplicación del Método Tapi y la incidencia de factores externos

Debido a la influencia de las distintas variables que incidieron en los resultados se han analizado la relación entre las mismas. En la relación entre las variables, *te enseñan a leer en casa* y los *resultados alcanzados con el Método Tapi*, por niveles, se pueden observar los siguientes datos:

La Tabla 121 indica que en el *nivel preprimario*, del total de la muestra, el 36% expresa que recibe enseñanza de lectura en casa y el 14% se expresa negativamente en esta variable. Relacionadas las respuestas con el nivel alcanzado en las guías 1 y 2 del Método Tapi, respecto a los niños que se manifiestan afirmativamente, el 71% alcanza la guía 1 y 2 del Método Tapi. Mientras que, de los niños que se manifiestan negativamente, alcanzan las guías 1 y 2 del Método Tapi el 29%, respectivamente, con lo que se concluye que en esta variable no existe la influencia del hogar.

Tabla 121:

Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Metodo Tapi, *nivel preprimario*

Proceso enseñanza aprendizaje Método Tapi		Guía	Te enseñan a leer en casa					
			Sí			No		
			Cantidad	% por Guía	% por Nivel	Cantidad	% por Guía	% por Nivel
Nivel	Pre primario	1	10	71%	36%	4	29%	14%
		2	10	77%	36%	4	29%	14%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla122:

Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE, nivel preprimario

		Niños sin NEE, Nivel Preprimario				
		Te enseñan a leer en casa				
		Sí		No		
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Proceso Enseñanza-Aprendizaje Método Tapi	Guía	1	6	33.3%	1	5.6%
		2	8	44.4%	3	16.7%
	Total	14	77.7%	4	22.3%	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 122 se observa que en el ***nivel pre-primario***, la proporción de la muestra correspondiente a alumnos sin necesidades especiales, en un 77% recibe enseñanza de lectura en casa, mientras que el 23% no recibe esta enseñanza. En la misma, los valores de referencia a la izquierda, luego de la pregunta nos permiten apreciar el nivel de aprendizaje alcanzado respecto a las guías del Método Tapi. Es así como, se aprecia que, los alumnos que recibieron enseñanza de lectura en casa en este nivel, el 33% alcanzó la guía 1 del Método Tapi y el 44% la 2. Mientras que el 23% que no recibió esta colaboración en el hogar, alcanza en un 6% la guía 1 y el 17% la guía 2 del Método Tapi.

Tabla 123:

Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Método Tapi, nivel primero de básica

Proceso enseñanza-aprendizaje Método Tapi	Guía didáctica		Te enseñan a leer en casa					
			Sí			No		
			Cantidad	% por Guía	% por Nivel	Cantidad	% por Guía	% por Nivel
Nivel	Primero de básica	1	1	33%	2%	2	67%	4%
		2	4	67%	9%	2	33%	4%
		3	12	67%	26%	6	33%	13%
		4	3	60%	7%	2	40%	4%
		5	3	75%	7%	1	25%	2%
		6	6	86%	13%	1	14%	2%
		7	1	33%	2%	2	67%	4%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 123 muestra que en el *primer nivel de educación básica*, relacionadas ambas variables: *enseñanza de lectura en casa y nivel alcanzado respecto al Método Tapi*, en esta muestra los valores arrojan que, el 26% que responde afirmativamente a la enseñanza de la lectura en casa, alcanza la guía 3 del Método Tapi, el 13% alcanza la guía 6, el 9% alcanza la guía 2, el 7% alcanza las guías 4 y 5, y el 2% las guías 1 y 7 de Método Tapi, respectivamente. Los alumnos de este nivel que se expresan negativamente respecto a la variable *te enseñan a leer en casa*, representan en un 13% los que alcanzan la guía 3 del Método Tapi; mientras que las guías 1, 2, 4 y 7 presentan un porcentaje del 4% en cada guía; y el 2% alcanza las guías 5 y 6.

Muchos alumnos al utilizar las guías del Método Tapi o cualquier otro recurso didáctico que la escuela posee se distraen o carecen de la energía y motivación para trabajar adecuadamente de manera que se pueda dar el proceso de transferencia del conocimiento.

Es común que hasta la hora de llegada del desayuno escolar, dado que muchos alumnos lo reciben como primer alimento de la mañana, hace que estos se mantengan en un estado de somnolencia. Igual sucede al regresar del recreo que los alumnos llegan tan alterados del calor y de correr que no permiten impartir la docencia. Son variables que se mantuvieron en forma permanente durante el proceso de investigación.

Tabla 124:

Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE, nivel primero de básica

		Niños sin NEE, nivel primero de básica			
		¿Te enseñan a leer en casa?			
		Sí		No	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Proceso Enseñanza-Aprendizaje Método Tapi	Guía 1	0	0.0%	0	0.0%
	2	2	6.7%	0	0.0%
	3	8	26.7%	3	10.0%
	4	3	10.0%	2	6.7%
	5	2	6.7%	0	0.0%
	6	6	20.0%	1	3.3%
	7	1	3.3%	2	6.7%
	Total	22	73.4%	6	26.7%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 124 indica que en el primer nivel de educación de básica los alumnos sin NEE el 73.4% recibe esta ayuda en casa. Sin embargo, el 26.7% no la recibe.

Analizando el nivel alcanzado con el Método Tapi, se aprecia respecto a los que reciben enseñanza de lectura en el hogar, el 1% alcanzó la guía 7 del Método Tapi, el 27% la 3, el 20% la 6, el 10% la 4, y el 7% la guía 2. Los alumnos de este nivel que no reciben enseñanza de lectura en su casa, alcanzaron en un 7% la guía 7 del Método Tapi, el 10% la 3, el 7% la 4 y el 3% la guía 6.

Tabla 125:

Relación entre enseñanza de lectura en el hogar y aprendizaje con el Método Tapi, nivel 2do de básica

Proceso enseñanza-aprendizaje Método Tapi		Guía	Te enseñan a leer en casa					
			Sí			No		
			Cantidad	% por Guía	% Por Nivel	Cantidad	% por Guía	% Por Nivel
Nivel	Segundo de básica	1	1	100%	2%	0	0%	0%
		2	6	75%	11%	2	25%	4%
		3	15	88%	27%	2	12%	4%
		4	11	100%	20%	0	0%	0%
		5	5	83%	9%	1	17%	2%
		6	10	91%	18%	1	9%	2%
		9	2	100%	4%	0	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 125 indica que en el *segundo nivel de educación básica*, la relación entre las variables seleccionadas revela que, la muestra en este nivel que respondió afirmativamente a la variable indicada, alcanza en un 27% la guía 3 del Método Tapi; el

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

20% la guía 4; y el 18% la guía 6. Mientras que, el 11% logra la guía 2; el 9% la guía 5; el 4% la guía 9; y el 2% la guía 1.

Tabla 126:

Enseñanza de la lectura en casa a niños sin NEE nivel, segundo de básica

		Niños sin NEE, nivel segundo de básica			
		Te enseñan a leer en casa			
		Sí		No	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Guía					
Proceso Enseñanza-Aprendizaje Método Tapi	2	2	5.1%	0	0.0%
	3	9	23.1%	1	2.6%
	4	9	23.1%	0	0.0%
	5	5	12.8%	1	2.6%
	6	9	23.1%	1	2.6%
	9	2	5.1%	0	0.0%
Total		36	92.3%	3	7.8%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 126 muestra que en el segundo nivel de educación básica, el 92.3% recibe este soporte en el hogar. Mientras que el 7.8% no lo recibe. Con relación al nivel alcanzado con el Método Tapi, del 92.3% que recibe enseñanza de lectura en su casa el 5% alcanza la guía 9 del Método Tapi; el 23% la 6 y el mismo porcentaje las guías 3 y 4. Además, el 13% alcanza la guía 5 y el 5% la 2. Respecto al 8% que no recibe esta enseñanza en su casa, se observa que el 3% alcanza las guías 6, 5 y 3.

Tabla 127:

Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en preprimario

Nivel: Pre-primario			Guía / Cantidad		Porcentaje
Cuaderno para usar solamente en casa	Sí	Evaluación de dictado al final del curso	1	8	49.4%
			2	2	12.7%
			3	1	6.3%
	Sí	Evaluación de lectura al final del curso	1	8	49.4%
			2	2	12.7%
			3	1	6.3%
	No	Evaluación de dictado al final del curso	1	4	35.7%
			2	3	26.8%
			3	0	0.0%
	No	Evaluación de lectura al final del curso	1	4	35.7%
			2	3	26.8%
			3	0	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Debido a la carencia de recursos económicos, muchos padres o madres utilizan el mismo cuaderno de la escuela para poner a sus hijos e hijas asignaciones en el hogar. Esto se puede inferir tomando en cuenta los resultados de la anterior Tabla 127.

Considerado el total de los niños sin necesidades educativas especiales en el nivel preprimario respecto al ítem: *tienes un cuaderno para usar solamente en casa* y relacionado con sus logros respecto al Método Tapi, los datos arrojados indican que el 49% de los que *sí* reciben ayuda alcanzan la guía 1 en lectura al final del curso, el 13% alcanza la guía 2 en dictado y lectura y el 6% alcanza la guía 3 en las mismas evaluaciones.

El 39% correspondiente a los niños sin NEE que expresaron *no* poseer un cuaderno para usar solamente en casa, los resultados respecto a las evaluaciones de dictado y lectura al final del curso con el Método Tapi, arrojan los siguientes datos: el 36% alcanza la guía 1 en ambos ítems; el 27% alcanza la guía 2.

Tabla 128:

Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en primero de básica

Nivel: Primero de básica			Guía	Cantidad	Porcentaje
Cuaderno para usar solamente en casa	Sí	Evaluación de dictado al final del curso	1	3	9.2%
			2	6	21.6%
			3	0	0.0%
			4	4	15.1%
			5	1	3.8%
			6	1	3.8%
			10	3	10.3%
		Evaluación de lectura al final del curso	1	1	2.7%
			2	1	3.2%
			3	2	7.0%
			4	1	3.2%
			5	5	18.4%
			7	2	6.5%
			9	1	3.2%
			10	5	19.5%
	No	Evaluación de dictado al final del curso	1	1	4.0%
			3	3	17.5%
			4	1	4.8%
			5	1	4.8%
			6	4	23.8%
			7	1	7.9%
			9	1	7.9%
		Evaluación de lectura al final del curso	1	1	4.0%
			4	1	4.8%
			6	3	18.3%
			7	1	4.8%
			8	1	6.3%
			9	1	6.3%
			10	4	26.2%

Fuente: Elaboración propia.

Analizados los datos con los mismos criterios utilizados, en la Tabla 128 se observa que en el primer nivel de básica, el 60% de los estudiantes expresa que tiene un cuaderno para usar solo en su casa. Los resultados de la evaluación en dictado y lectura al término del ciclo trabajando con el Método Tapi, arrojan los siguientes resultados: en dictado el 22% alcanza el nivel de la guía 2; el 15% la guía 4; el 10% la guía 10; el 9% la guía 1 y el 4% la guía 5 y 6, respectivamente. En lectura los resultados son diferentes al

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

dictado, ya que el 19,5% alcanza la guía 10 del Método Tapi; el 18% la guía 5; el 7% la guía 2; el 6,5% la guía 7, el 3% las guías 1, 2, 4 y 9 coincidentemente.

El 40% correspondiente a los niños sin NEE que expresan no tener cuaderno para usar solamente en casa, los datos arrojados respecto al dictado son: el 24% alcanza la guía 6; la 17,5% alcanza la guía 3; el 8% las guías 7 y 9; el 4% la guía 1 y el 5% las guías 1 y 2. Mientras que respecto a lectura, los datos encontrados son el 26% y alcanzan el nivel de la guía 10 del Método Tapi; el 18% la guía 6; el 6% las guías 8 y 9; el 5% las guías 4 y 7 y el 4% la guía 1.

Tabla 129:

Niveles alcanzados en dictado y lectura de las guías del Método Tapi teniendo cuaderno en casa en segundo de básica

Nivel: Segundo de básica			Guía	Cantidad	Porcentaje
Cuaderno para usar solamente en casa	Sí	Evaluación de dictado al final del curso	1	2	3.9%
			2	1	2.6%
			3	1	2.1%
			4	2	3.9%
			5	8	17.1%
			6	3	5.8%
			7	4	9.7%
			8	1	1.8%
			9	5	10.5%
			10	6	11.8%
		Evaluación de lectura al final del curso	2	1	2.1%
			4	3	6.6%
			5	2	4.5%
			6	1	1.8%
			7	2	4.5%
			8	1	1.8%
			9	4	8.1%
			10	19	39.9%
	No	Evaluación de dictado al final del curso	1	2	19.7%
			2	1	12.7%
			5	1	12.7%
			6	1	9.9%
			9	1	9.9%
		Evaluación de lectura al final del curso	3	2	22.5%
			4	1	9.9%
			10	3	32.4%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 129 muestra que en el segundo nivel de educación básica relacionadas las mismas variables que en las Tablas antecedentes, a partir de los datos encontrados, se observa que en la evaluación de dictado el 85% de la muestra que responde afirmativamente a la pregunta. Tiene los siguientes niveles respecto al Método Tapi en

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

dictado: el 17%, la guía 5; el 12%, la 10; el 11%, la guía 9; el 10% la 7; el 6% la guía 6; el 4% las guías 1 y 4; el 3% la 2 y el 2% las guías 3 y 8. En la evaluación de lectura los datos arrojados son: el 40% del total correspondiente al 15% de la muestra, alcanza la guía 10 en lectura; el 8% la 9, el 7% la 4. Mientras que el 4.5% llega a las 5 y 7 y el 2% las 2 y 8.

Tabla 130:

Relación entre niveles de escolaridad y los alcanzados en las evaluaciones de dictado y lectura

	Guía	Nivel								
		Pre-primario			Primero de básica			Segundo de básica		
		#	% por Guía	% Global	#	% por Guía	% Global	#	% por Guía	% Global
Proceso enseñanza-aprendizaje Método Tapi	1	14	74.5%	7.8%	3	19.1%	2.0%	1	6.4%	.7%
	2	13	37.8%	7.2%	6	23.3%	4.5%	8	39.0%	7.5%
	3	0	0.0%	0.0%	18	47.6%	13.5%	17	52.4%	14.8%
	4	0	0.0%	0.0%	5	25.8%	3.6%	11	74.2%	10.2%
	5	0	0.0%	0.0%	4	33.8%	2.9%	6	66.2%	5.7%
	6	0	0.0%	0.0%	7	35.6%	5.3%	11	64.4%	9.7%
	7	0	0.0%	0.0%	3	100.0%	2.9%	0	0.0%	0.0%
	8	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	2	100.0%	1.8%
	9	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Evaluación dictado al final del curso	1	20	36.1%	11.1%	15	33.2%	10.2%	11	30.7%	9.5%
	2	6	19.9%	3.3%	8	35.8%	6.0%	7	44.4%	7.5%
	3	1	7.8%	.6%	5	54.7%	3.9%	3	37.5%	2.7%
	4	0	0.0%	0.0%	5	59.6%	3.8%	3	40.4%	2.6%
	5	0	0.0%	0.0%	3	19.6%	2.2%	10	80.4%	9.1%
	6	0	0.0%	0.0%	5	56.1%	4.1%	4	43.9%	3.2%
	7	0	0.0%	0.0%	1	18.9%	1.1%	5	81.1%	4.8%
	8	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	1	100.0%	.8%
	9	0	0.0%	0.0%	1	17.5%	1.1%	6	82.5%	5.2%
	10	0	0.0%	0.0%	3	29.7%	2.1%	6	70.3%	5.0%
Evaluación lectura al final del curso	1	19	65.1%	10.6%	5	18.5%	3.0%	3	16.4%	2.7%
	2	7	28.0%	3.9%	6	28.8%	4.0%	6	43.2%	6.0%
	3	1	6.7%	.6%	6	58.7%	4.9%	3	34.7%	2.9%
	4	0	0.0%	0.0%	4	33.8%	2.7%	6	66.2%	5.2%
	5	0	0.0%	0.0%	7	58.5%	5.3%	4	41.5%	3.8%
	6	0	0.0%	0.0%	3	76.7%	2.6%	1	23.3%	.8%
	7	0	0.0%	0.0%	3	41.9%	2.0%	3	58.1%	2.8%
	8	0	0.0%	0.0%	1	38.1%	.9%	2	61.9%	1.4%
	9	0	0.0%	0.0%	2	26.4%	1.6%	5	73.6%	4.3%
	10	0	0.0%	0.0%	9	27.4%	7.7%	23	72.6%	20.4%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 130 indica consolida las informaciones del proceso del programa. En los datos recogidos se observa que, el 7,8% de la muestra que está en el *nivel pre-primario*, desarrolló la guía 1 del Método Tapi. En este mismo nivel, el 7,2% se encontraba en la guía 2. Evaluados en *dictado*, el *nivel pre-primario* muestra que el 11,1% responde positivamente a la guía 1, el 3,3% a la guía 2 y el 0,3% a la guía 3. Respecto a la *lectura*, los datos indican que el 65% alcanzó la guía 1, el 28% la guía 2 y el 6,7% la guía 3.

Los alumnos del *primer nivel de básica* obtienen los siguientes resultados: el 2,0% alcanzó la alfabetización en la guía 1 del Método Tapi; el 4,5% la guía 2; el 13, 5% la guía 3; el 3,6% la guía 4; mientras que la guía 5 fue lograda por el 2,9%; la guía 6 por el 5,3%; y la guía 7 por el 2,9%.

Evaluados en *dictado*, los alumnos pertenecientes al primero de básica representan al nivel de la guía 1 del Método Tapi, el 10,2%; a la guía 2 de Método Tapi un 6,0%; a la guía 3 un 3,9%; a la 4 el 3,8%; a la 5 el 2,2%. También, la guía 6 fue lograda por el 4,1%, la guía 7 por el 1,1; la 9 por el 1,1% y la guía 10 por el 2,1%.

Realizada la evaluación en *lectura*, los valores arrojados en relación al nivel alcanzado son los siguientes: al nivel de la guía 1 alcanzó un porcentaje del 3%; al nivel de la guía 2 el 4%; al nivel la guía 3 el 4,9%; al nivel la guía 4 el 2,7%; al nivel la guía 5 el 5,3%; al nivel de la guía 6 el 2,6%; al nivel de la guía 7 el 2,0%; al nivel de la guía 8 el 9%; al nivel de la guía 9 el 9% y al nivel de la guía 10 el 7,7%.

En el *segundo nivel de básica*, los resultados indican que, respecto al proceso de alfabetización, el 0,7% del total de la muestra alcanzó la guía 1; el 7,5% la guía 2; el 14,8% la 3, el 10,2% la 4; el 5,7% la 5; el 9,7% la 6; y el 1,8% la guía 8.

Evaluados en *dictado*, se destaca que: el 9,5% del total de la muestra que se encuentra en el segundo nivel de básica alcanza la guía 1; el 7,5% alcanza la guía 2; el 2,7% alcanza la 3; el 2,6% alcanza la 4; el 9,1% alcanza la 5; el 3,2% la 6; el 4,8% la 7; el 8% la 8, el 5,2% la 9 y el 5,0% la guía 10. En la evaluación de *lectura*: el 2,7% alcanzó el nivel de la guía 1; el 6,0% la 2; el 2,9% la 3; el 5,2% la 4; el 3,8% la 5; el 0,8% la 6; el 2,8% la 7; el 1,4% la 8; el 4,3% la 9 y el 20,4% la guía 10.

Como indica la Tabla anterior, los resultados obtenidos entre las pruebas finales de dictado y escritura, además del nivel al que llegaron los alumnos durante el periodo

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

de implementación del programa indica que existe una clara diferencia entre los resultados obtenidos, favorables siempre para las pruebas efectuadas. Dicha diferencia tiene varios orígenes y uno de ellos es que estudiantes tenían mayores conocimientos que la guía por la cual iban. Esto se debió a la falta de supervisión de la docente y las facilitadoras o ayudantes de profesoras que periódicamente debían impartirles un dictado para conocer como iba el proceso del alumno y poder acelerar el mismo. Los niños, mediante los conocimientos adquiridos en el entorno, son capaces de extrapolar y de esa manera avanzar por deducción propia.

Sin embargo, existe el grupo de niños con NEE que permanecían atrasados en las guías didácticas y sus resultados en las pruebas finales no distan mucho del número de guía que estaban utilizando en el aula al momento de la evaluación final. Por haber muchos alumnos bajo esta categorización en las aulas, se origina que la docente y las facilitadoras o ayudantes de profesoras centran su atención en aquellos que llevan el proceso de aprendizaje muy lentamente. Obviamente, esto perjudica al resto de los alumnos que por otra parte se ven obligados a trabajar en forma autónoma, algo que el Método Tapi permite dada su sistematización y estructuración, pero fue diseñado para trabajar con supervisión como todo método de lectoescritura.

Tabla 131:

Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, nivel *preprimario*

Evaluación	Guía	Nivel Pre-primario	
		Cantidad	Porcentaje
Dictado al final del curso	1	12	66.7%
	2	5	27.8%
	3	1	5.6%
Lectura al final del curso	1	12	66.7%
	2	5	27.8%
	3	1	5.6%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 131 muestra que en el *nivel preprimario* los niños sin NEE especiales, en relación a la evaluación realizada al final de ciclo, los datos arrojan que respecto a *dictado* y *lectura*, el 67% alcanza la guía 1 del Método Tapi, el 28% la guía 2 y el 6% la 3.

Tabla 132.

Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, *primer nivel de básica*

Evaluación	Guía	Nivel Primero de básica	
		Cantidad	Porcentaje
Dictado al final del curso	1	4	13.3%
	2	6	20.0%
	3	3	10.0%
	4	5	16.7%
	5	2	6.7%
	6	5	16.7%
	7	1	3.3%
	8	0	0.0%
	9	1	3.3%
	10	3	10.0%
Lectura al final del curso	1	2	6.7%
	2	1	3.3%
	3	2	6.7%
	4	2	6.7%
	5	5	16.7%
	6	3	10.0%
	7	3	10.0%
	8	1	3.3%
	9	2	6.7%
	10	9	30.0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 132 señala que en el *primer nivel de educación básica* los datos encontrados al final del ciclo en las evaluaciones realizadas en *dictado* y *lectura* indican que: en dictado el 20% alcanza la guía 2, el 17% la 4 y el mismo porcentaje la 6. El 13% la guía 1, el 10% alcanza las guías 3 y 10; el 7% la 5 y el 7% las 7 y 9.

En la evaluación de *lectura* el 30% de estos alumnos alcanza la guía 10 del Método Tapi; el 17% la 5. Mientras, el 10% logra las guías 6 y 7; el 7% las 1, 3, 4 y 9; y el 3% las 2 y 8.

Tabla 133:

Resultados alcanzados por niños sin necesidades especiales en las evaluaciones de lectura y escritura, segundo nivel de básica

Evaluación	Guía	Nivel Segundo de básica	
		Cantidad	Porcentaje
Dictado al final del curso	1	4	10.3%
	2	2	5.1%
	3	1	2.6%
	4	2	5.1%
	5	9	23.1%
	6	4	10.3%
	7	4	10.3%
	8	1	2.6%
	9	6	15.4%
	10	6	15.4%
Lectura al final del curso	1	0	0.0%
	2	1	2.6%
	3	2	5.1%
	4	4	10.3%
	5	2	5.1%
	6	1	2.6%
	7	2	5.1%
	8	1	2.6%
	9	4	10.3%
	10	22	56.4%

Fuente: Elaboración propia.

En el *segundo nivel de educación básica*, según muestra la Tabla 133, los niños sin necesidades especiales, evaluados en dictado y lectura, arrojan los siguientes datos: en *dictado*, el 23% de la muestra alcanza la guía 5 del Método Tapi, el 15% las guías 9 y 10; el 10% las guías 1, 6 y 7; el 5% las guías 2 y 4; y el 3% las guías 3 y 8 del referido método. En *lectura*, los valores arrojados son: el 56% alcanza la guía 10 del Método Tapi, el 10% las guías 4 y 9, el 5% las guías 3, 5 y 7 y el 3% las guías 2, 6 y 8.

Para una mejor comprensión de los resultados, se relacionan las variables *sobriedad* y resultados alcanzados en *dictado* y *lectura* en los niveles *primero* y *segundo* de educación básica. En esta relación se presentan los datos encontrados en la investigación.

Tabla 134:

Relación de niños con sobreedad y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, primero de básica

Niños con sobre edad	Guía	Primero de básica					
		Sí			No		
		Cantidad	% por Guía	% por Nivel	Cantidad	% por Guía	% por Nivel
Proceso enseñanza-aprendizaje Método Tapi	1	0	0%	0%	3	100%	7%
	2	1	25%	2%	5	75%	11%
	3	4	28%	9%	14	72%	30%
	4	0	0%	0%	5	100%	11%
	5	0	0%	0%	4	100%	9%
	6	2	35%	4%	5	65%	11%
	7	2	77%	4%	1	23%	2%
	9	0	0%	0%	0	0%	0%
Evaluación dictado al final del curso	1	1	11%	2%	14	89%	30%
	2	1	15%	2%	7	85%	15%
	3	2	46%	4%	3	54%	7%
	4	1	29%	2%	4	71%	9%
	5	0	0%	0%	3	100%	7%
	6	2	46%	4%	3	54%	7%
	7	1	100%	2%	0	0%	0%
	8	0	0%	0%	0	0%	0%
	9	1	100%	2%	0	0%	0%
	10	0	0%	0%	3	100%	7%
Evaluación lectura al final del curso	1	0	0%	0%	5	100%	11%
	2	0	0%	0%	6	100%	13%
	3	2	41%	4%	4	59%	9%
	4	0	0%	0%	4	100%	9%
	5	0	0%	0%	7	100%	15%
	6	2	74%	4%	1	26%	2%
	7	0	0%	0%	3	100%	7%
	8	1	100%	2%	0	0%	0%
	9	1	57%	2%	1	43%	2%
	10	3	43%	7%	6	57%	13%

Fuente: Elaboración propia.

Según indica la Tabla 134, los niños del *primer nivel de educación básica* con *sobreedad*, en un porcentaje del 4% respecto al total de la muestra de este nivel alcanza en *dictado* la guía 3 y 6 respectivamente. En un 2% se alcanza las guías 1, 2, 4, 7 y 9. Respecto a la evaluación en *lectura* en el mismo nivel y considerando las mismas variables, el 7% del total de la muestra, alcanza la guía 10; el 4% las guías 3 y 6; y el 2% las 8 y 9.

Tabla 135:

Relación de niños con sobreedad y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, segundo de básica

Niños con sobre edad	Guía	Segundo de básica					
		Sí			No		
		Cantidad	% por Guía	% por Nivel	Cantidad	% por Guía	% por Nivel
Proceso enseñanza-aprendizaje Método Tapi	1	0	0%	0%	1	100%	2%
	2	3	45%	5%	5	55%	9%
	3	4	28%	7%	13	72%	23%
	4	3	36%	5%	8	64%	14%
	5	3	55%	5%	3	45%	5%
	6	2	25%	4%	9	75%	16%
	7	0	0%	0%	0	0%	0%
	9	1	56%	2%	1	44%	2%
Evaluación dictado al final del curso	1	2	22%	4%	9	78%	16%
	2	5	78%	9%	2	22%	4%
	3	0	0%	0%	3	100%	5%
	4	0	0%	0%	3	100%	5%
	5	4	45%	7%	6	55%	11%
	6	0	0%	0%	4	100%	7%
	7	2	51%	4%	3	49%	5%
	8	0	0%	0%	1	100%	2%
	9	2	40%	4%	4	60%	7%
	10	1	22%	2%	5	78%	9%
Evaluación lectura al final del curso	1	1	42%	2%	2	58%	4%
	2	2	43%	4%	4	57%	7%
	3	2	73%	4%	1	27%	2%
	4	1	21%	2%	5	79%	9%
	5	2	56%	4%	2	44%	4%
	6	0	0%	0%	1	100%	2%
	7	1	36%	2%	2	64%	4%
	8	0	0%	0%	2	100%	4%
	9	1	23%	2%	4	77%	7%
	10	6	33%	11%	17	67%	30%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 135 indica que en el *segundo nivel de educación básica*, considerados los alumnos con *sobreedad*, se observa que en la evaluación de *dictado*, los valores arrojados expresan que, el 9% correspondiente a esta muestra alcanza la guía 2 del Método Tapi; el 7% la guía 5; el 4% la guías 1, 7 y 9 y el 2% la guía 10. En la evaluación en *lectura*, la misma muestra indica que, el 11% alcanza la guía 10; el 4% alcanza las guías 2, 3 y 5 y el 2% las guías 1, 4, 7 y 9.

Tabla 136:

Relación de niños con NNE y los resultados del proceso y de las pruebas finales de dictado y lectura, preprimario, primero y segundo de básica

	G	Niños con NNE																	
		Pre-primario						Primero de Básica						Segundo de Básica					
		Sí			No			Sí			No			Sí			No		
		#	%	%T	#	%	%T	#	%	%T	#	%	%T	#	%	%T	#	%	%T
Proceso Enseñanza-aprendizaje	1	7	51	4	7	49	4	3	100	2	0	0	0	1	100	1	0	0	0
	2	2	15	1	11	85	6	4	70	3	2	30	1	6	75	6	2	25	2
	3	0	0	0	0	0	0	7	37	5	11	63	8	7	43	6	10	57	8
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100	4	2	23	2	9	77	8
	5	0	0	0	0	0	0	2	50	1	2	50	1	0	0	0	6	100	6
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	100	5	1	9	1	10	91	9
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100	3	0	0	0	0	0	0
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2
Evaluación dictado al final del curso	1	8	41	5	12	59	7	11	76	8	4	24	2	7	66	6	4	34	3
	2	1	17	1	5	83	3	2	26	2	6	74	4	5	72	5	2	28	2
	3	0	0	0	1	100	1	2	37	1	3	63	2	2	67	2	1	33	1
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100	4	1	35	1	2	65	2
	5	0	0	0	0	0	0	1	35	1	2	65	1	1	10	1	9	90	8
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100	4	0	0	0	4	100	3
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	1	14	1	4	86	4
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	0	0	0	6	100	5
	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100	2	0	0	0	6	100	5
Evaluación Lectura al Final del Curso	1	7	38	4	12	62	7	3	63	2	2	37	1	3	100	3	0	0	0
	2	2	29	1	5	71	3	5	83	3	1	17	1	5	85	5	1	15	1
	3	0	0	0	1	100	1	4	70	3	2	30	1	1	38	1	2	62	2
	4	0	0	0	0	0	0	2	50	1	2	50	1	2	32	2	4	68	4
	5	0	0	0	0	0	0	2	29	2	5	71	4	2	50	2	2	50	2
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100	3	0	0	0	1	100	1
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100	2	1	32	1	2	68	2
	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	1	46	1	1	54	1
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	2	1	21	1	4	79	3
	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	100	8	1	4	1	22	96	19

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo mostrado en la Tabla 136, del total de la muestra investigada, respecto a los *niños con NNE*, en el *nivel pre-primario* alcanzan el aprendizaje de la guía 1 del Método Tapi el 4%, y de la 2 el 1%. Evaluados en *dictado*, los resultados muestran que el 5% alcanza el nivel de la guía 1; el 1% la 2. En la evaluación de la *lectura*, los datos encontrados son: al nivel de la guía 1, el 4%; al nivel de la 2, el 1%.

En el *primer nivel de básica*, los resultados indican que los alumnos con necesidades especiales alcanzaron, respecto al total de la muestra, la guía 1 el 2%; la guía 2 el 3%; la 4, 0% y la 5,1%. Evaluados en *dictado* este nivel alcanza, respecto al total de la muestra, los siguientes valores: al nivel de la guía 1 el 8%, al nivel de la guía 2, el 2%; al nivel de la 3 el 1%, al nivel de la guía 4.0% y a nivel de la 5, el 1%. En *lectura*, alcanzan los siguientes valores: a nivel de la guía 1, el 2%; guía 2, 3%, guía 3, 3%, guía 4, el 1% y guía 5 el 2%.

En el *segundo nivel de educación básica*, los valores respecto al aprendizaje de las guías del Método Tapi arrojan los siguientes resultados: guía 1,1%, guía 2,6%, guía 3,6%; guía 4,23%. En la evaluación de *dictado*, los valores encontrados son: al nivel de la guía 1 el 6%; al nivel de la guía 2 el 5%; al nivel de la guía 3, el 2%; al nivel de la guía 4, el 1%; al nivel de la guía 5, el 1%, al nivel de la guía 6 el 0% y al nivel de la guía 7 el 1%. En la evaluación de la comprensión lectora, los valores son: respecto a la guía 1 el 3%; guía 2, el 5%; guía 3, el 1%; guía 4, el 2%; guía 5, el 2%; guía 6, el 0%; guía 7, el 1% y guía 8, el 1%, guía 9, el 1% y guía 10, el 1%.

5.2.5.4. Relación entre la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi y los resultados que obtuvo.

Para obtener los resultados relativos a la relación existente entre las variables mencionadas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, formulándose las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula (Ho): No existe correlación entre las variables estudiadas

Hipótesis Alternativa (H1); Si hay relación entre sendas variables.

Respeto al nivel de *preprimario* en la Tabla 137 se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *dictado* al final de curso y la cantidad de días didácticos que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Tabla 137:

Total de días que cada alumno de *preprimario* que trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención Nov-Mayo 2012-2013

Y ₁ =Nivel alcanzado en la evaluación del dictado al final del curso (%)	Y ₂ =Nivel alcanzado en la evaluación de Lectura al final del curso (%)	X= Total de días que cada alumno de preprimario trabajó con Método Tapi en el periodo Nov-Mayo 2012-2013
1	1	72
2	2	102
1	2	98
1	1	93
1	1	112
1	1	63
2	3	93
1	1	110
1	1	89
1	2	67
1	1	72
2	1	106
2	1	86

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar estos datos, se determinaron las siguientes informaciones:

$R^2=0,02764$

P-Value=0,37993

A continuación, se muestra la Figura 24 de dispersión y la línea de tendencia del modelo de regresión lineal simple que se determinó a partir de los datos de interés.

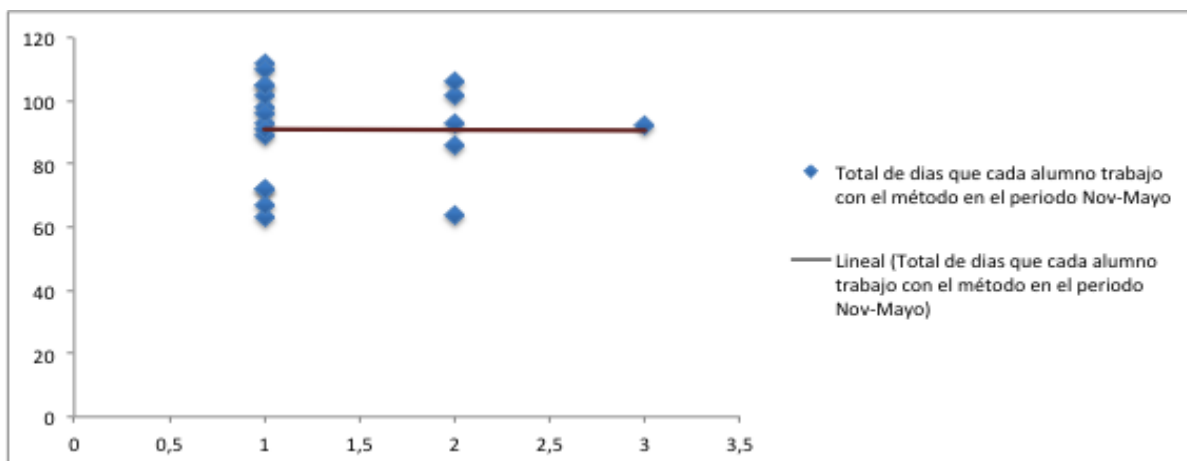


Figura 24: Dispersión y línea de tendencia, modelo de regresión lineal simple, preprimario

Fuente: Elaboración propia. Periodo escolar Noviembre 2012- Mayo 2013.

El coeficiente de correlación de Pearson al relacionar las variables Y₁ y X ha arrojado un valor de $R^2= 0.02764$, con un nivel de significación estadística de $P= 0.37993$

Dado que el coeficiente del predictor X es negativo, que el R^2 es cercano a cero (*nivel de confiabilidad del modelo del 2,764%*) y que el P-value (0,37993) es mucho mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula. Esta dice que el nivel de aprendizaje de los alumnos de *preprimario*, medidos mediante la prueba evaluativa estandarizada de *dictado* que se les aplicó, *no* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con Método Tapi, en el nivel de preprimario.

Lo antes expuesto significa que en el nivel preescolar no se obtuvieron resultados óptimos en la aplicación del examen de dictado. Por tanto, el método no fue efectivo en relación a la cantidad de días que esta cohorte trabajó con el mismo.

Respeto al nivel de *preprimario* en Tabla 137 también se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *lectura* al final de curso y la cantidad de días didácticos que el alumno trabajó con el Método Tapi

Al analizar estos datos, se determinaron las siguientes informaciones:

$R^2=0,0002$

P-Value=0,9677

A continuación, se muestra la Figura 25 de dispersión y la línea de tendencia del modelo de regresión lineal simple que se determinó a partir de los datos de interés.

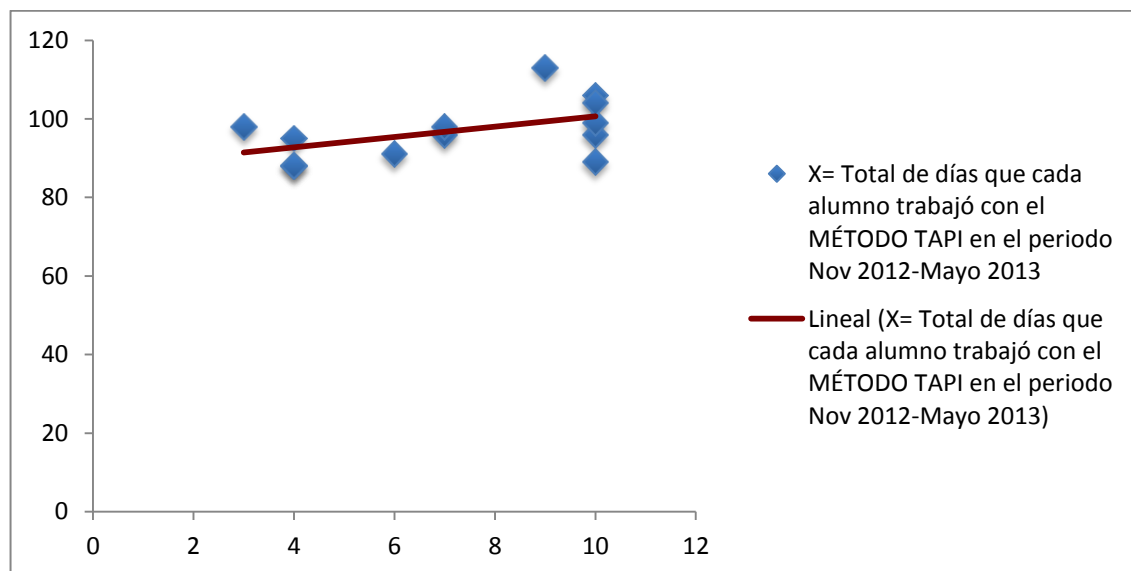


Figura 25: Dispersión y línea de tendencia, modelo de regresión lineal simple, preprimario.

Fuente: Elaboración propia. Periodo escolar Noviembre 2012- Mayo 2013.

El coeficiente de correlación de Pearson al relacionar las variables Y_1 y X ha arrojado un valor de $R^2 = 0.0002$, con un nivel de significancia estadística de $P = 0.9677$. La ecuación de regresión es: $Y = 1,4654X - 0.036$.

Dado que el coeficiente del predictor X es positivo, que el R^2 es cercano a cero (*nivel de confiabilidad del modelo del 0.02%*) y que el P -value (0,9677) es mucho mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula. Esta dice que el nivel de aprendizaje de los alumnos de *preprimario*, medidos mediante la prueba evaluativa estandarizada de *lectura* que se les aplicó, *no* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, en el nivel de preescolar.

Lo antes expuesto significa que en el nivel preescolar no se obtuvieron resultados óptimos en la aplicación del examen de lectura. Por tanto, el método no fue efectivo en relación a la cantidad de días que esta cohorte trabajó con el mismo.

Al analizar en *preprimario* la correlación de Pearson entre las variables Y_1 e Y_2 se determinó el **$R = 0,9405$** , tomando en cuenta los criterios generales. Este indicador significa que: la correlación que hay entre los niveles alcanzados en el examen del dictado y el de lectura es positiva, es decir, que es directamente proporcional. Al ser el indicador muy próximo a 1, quiere decir que la fuerza de correlación entre ambas variables es “fuerte”.

Respeto al nivel de *primero de básica*, en la Tabla 138 se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *dictado* impartida al final de curso y la cantidad de días lectivos que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Tabla 138:

Total de días que cada alumno de *primero de básica* trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención noviembre-mayo 2012-2013

Y_1 =Nivel alcanzado en la evaluación del dictado al final del curso (%)	Y_2 Nivel alcanzado en la evaluación de Lectura al final del curso (%)	X = Total de días que cada alumno de primero de básica trabajó con el Método Tapi en el periodo Nov.- Mayo 2012-2013
1	2	77
1	1	80
1	1	104
3	4	112
4	6	108
5	4	42
4	7	89
6	10	96
2	5	70
4	7	81
10	10	105

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

2	5	101
5	5	102
6	10	122
10	10	116
4	9	89
10	10	83
2	3	95
2	3	102
6	10	95
7	10	101
4	10	101
2	5	90
2	5	78
6	8	104
1	4	90
3	6	77
9	10	72
5	7	84
3	9	73
6	6	105

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de regresión lineal simple, para el nivel *primero de básica*, se determinaron los siguientes resultados:

$$R^2=0,35176$$

$$P\text{-Value}=0,01532$$

En la Figura 26 se presenta la dispersión y línea de tendencia que describe la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de dictado y la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, en *primero de básica*.

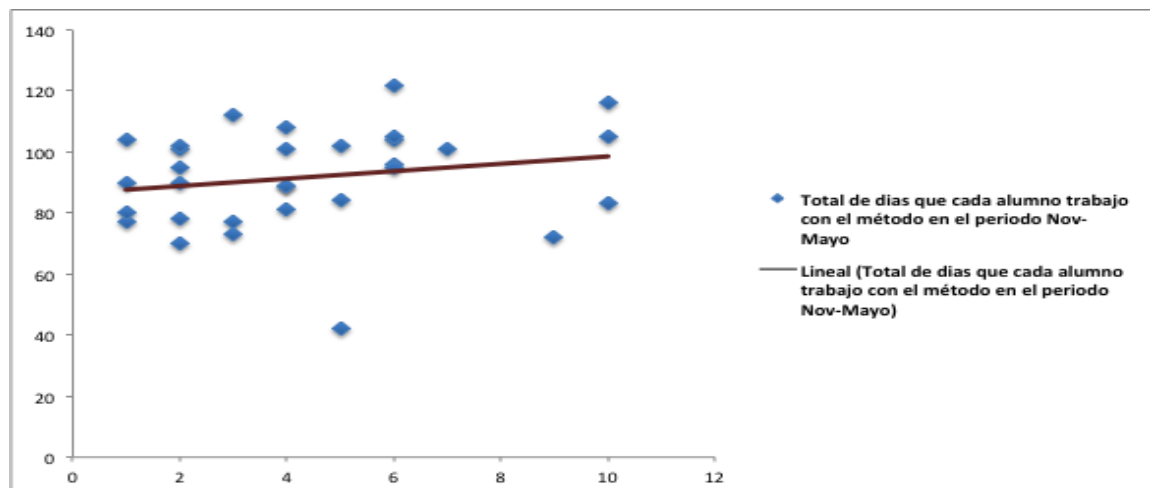


Figura 26: Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de dictado, primero de básica. Periodo escolar Noviembre 2012-Mayo 2013

Fuente: Elaboración propia. .

Dado que el valor de $P\text{-Value}=0,01532$, es menor a 0,05, la correlación no es más alta y se rechaza la Hipótesis Nula y por tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa H1 que establece que el nivel de aprendizaje de los alumnos nivel *primero de básica*, medidos mediante la prueba estandarizada de *dictado* que se les aplicó al final del curso escolar, sí tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Respeto al nivel de *primero de básica*, en la Tabla 138 también se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *lectura* impartida al final de curso y la cantidad de días lectivos que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Al realizar el análisis de regresión lineal simple, para el nivel *primero de básica*, se determinaron los siguientes resultados:

$$R^2=0,0416$$

$$P\text{-Value}=0,00$$

En la Figura 27 se presenta la dispersión y línea de tendencia que describe la correlación entre el nivel alcanzado en el examen del lectura y la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, en *primero de básica*.

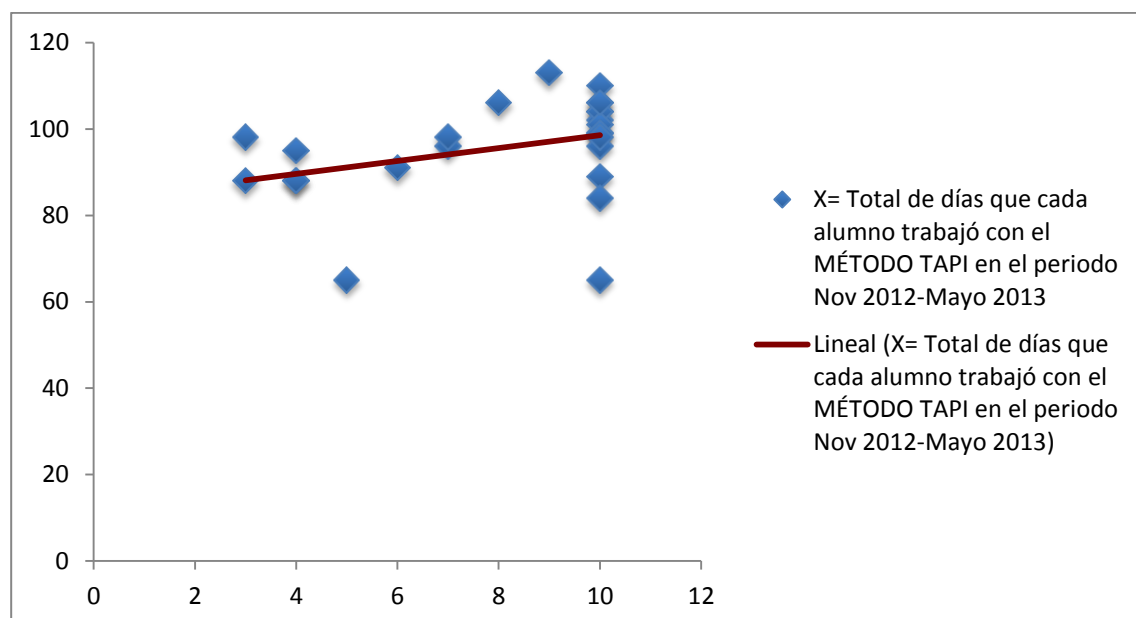


Figura 27: Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de lectura, de primero de básica. Periodo escolar Noviembre 2012- Mayo 2013
Fuente: Elaboración propia. .

Dado que el valor de $P\text{-Value}=0,00$, es menor a 0,05, se rechaza la Hipótesis Nula y por tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa H1 que establece que el nivel de

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

aprendizaje de los alumnos nivel *primero de básica*, medidos mediante la prueba estandarizada de *lectura* que se les aplicó al final del curso escolar, *sí* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con Método Tapi.

En el nivel *primero de básica* el análisis de correlación de Pearson entre las variables Y_1 e Y_2 , y se determinó que el **$R=0,83094$, lo que indica una correlación positiva y fuerte**, tomando en cuenta los criterios generales, la correlación que hay entre los niveles alcanzados en las pruebas estandarizadas de *dictado* y *lectura* es positiva, es decir, que es directamente proporcional. Esto significa que en *primero de básica* no se registraron diferencias significativas en relación a los niveles alcanzados entre en ambos exámenes.

Al ser el indicador cercano a 1, quiere decir que la fuerza de correlación entre ambas variables es “fuerte”.

Respeto al nivel de *segundo de básica*, en la Tabla 139 se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *dictado* impartida al final de curso y la cantidad de días lectivos que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Tabla 139:

Total de días que cada alumno de segundo de básica trabajó con el Método Tapi durante del programa de intervención Nov-Mayo 2012-2013

Y_1 =Nivel alcanzado en la evaluación del dictado al final del curso (%)	Y_2 =Nivel alcanzado en la evaluación de Lectura al final del curso (%)	X= Total de días que cada alumno trabajó con el Método Tapi en el periodo Nov 2012-Mayo 2013
5	7	96
1	4	95
1	4	88
7	10	96
4	7	98
5	6	91
2	4	88
9	10	89
9	10	106
6	10	99
7	10	104
9	9	113
1	3	98
6	8	106
2	3	88

10	10	84
5	10	102
6	10	110
9	10	104
10	10	65
5	5	65
10	10	101
5	10	99
10	10	98
9	10	106

Fuente: Elaboración propia.

Al correr los datos en SPSS, se determinaron las siguientes informaciones:

$R^2=0,17122$

P-Value= **0,00124**

Los resultados indican una correlación baja a nivel muestral, pero significativa, tal como se muestra en la Figura 28 de dispersión y línea de tendencia que describe la correlación entre el nivel alcanzado la prueba estandarizada de *dictado* y la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, en *segundo de básica*.

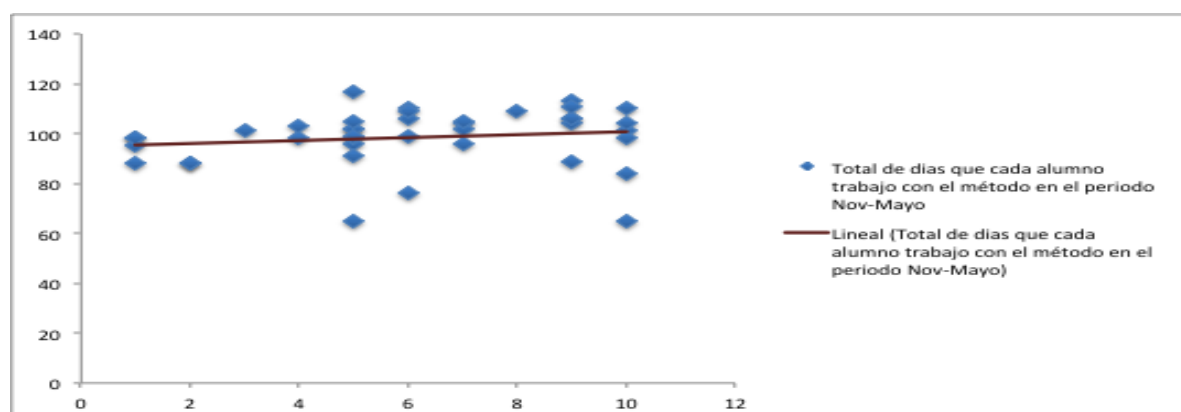


Figura 28: Correlación entre el nivel alcanzado en la prueba de dictado y la cantidad de días. Segundo de básica. Periodo escolar Noviembre 2012- Mayo 2013. Fuente: Elaboración propia.

Dado que el valor de P-Value=0,00124, es mucho menor a 0,05, y por tanto se rechaza la Hipótesis Nula: **Ho:** “El nivel de aprendizaje de los alumnos, medidos mediante la prueba estandarizada de *dictado* que se les aplicó, *no* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, y por tanto se acepta la Hipótesis Alternativa H1, según la cual el nivel de aprendizaje de los alumnos del nivel de segundo de básica ,medidos mediante la prueba estandarizada de dictado que se les

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

aplicó, *sí* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Respeto al nivel de *segundo de básica*, en la Tabla 138 también se muestran los resultados de dichos alumnos en cuanto al nivel alcanzado en la prueba estandarizada de *lectura* impartida al final de curso y la cantidad de días lectivos que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Al realizar el análisis de regresión lineal simple, para el nivel *primero de básica*, se determinaron los siguientes resultados:

$$R^2=0,1139$$

$$P\text{-Value}=0,099$$

En la Figura 29 se presenta la dispersión y línea de tendencia que describe la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba de lectura y la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi, en *primero de básica*.

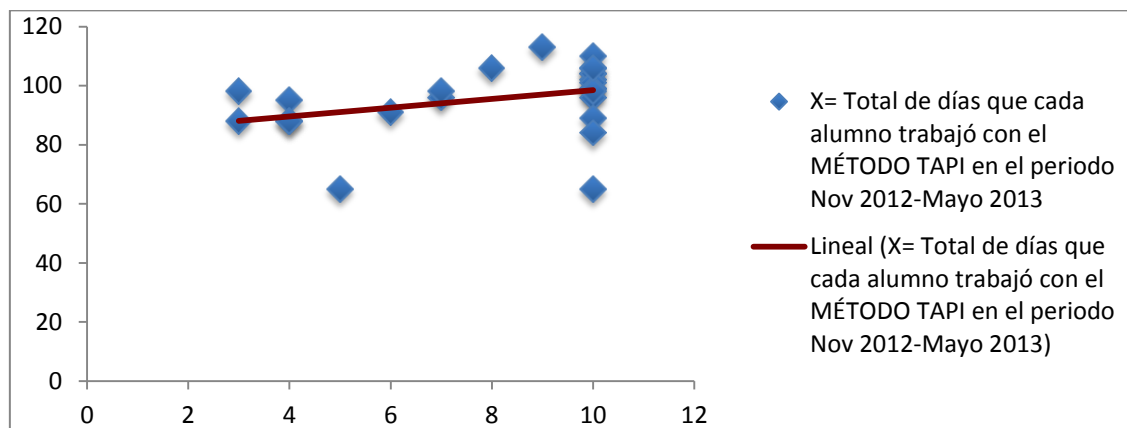


Figura 29: Dispersión y línea de tendencia de la correlación entre el nivel alcanzado en la prueba evaluativa de lectura, de segundo de básica. Periodo escolar Noviembre 2012- Mayo 2013
Fuente: Elaboración propia. .

Dado que el valor de $P\text{-Value}=0,099$, es mayor a 0,05, se acepta la Hipótesis Nula y por tanto, se rechaza la Hipótesis Alternativa H1 que establece que el nivel de aprendizaje de los alumnos nivel *segundo de básica*, medidos mediante la prueba estandarizada de *lectura* que se les aplicó al final del curso escolar, *sí* tiene relación con la cantidad de días que el alumno trabajó con el Método Tapi.

Como se puede ver, entre los tres niveles anteriores, el que tiene el $P\text{-Value}$ más bajo es el de *primero de básica*. Lo que quiere decir que es el nivel que obtuvo mejores resultados en cuanto al trabajo efectivo de parte de los alumnos que utilizaron el Método Tapi y por tanto, se concluye que el Método Tapi es muy efectivo para este nivel académico.

Para el nivel *segundo de básica*, la correlación de Pearson entre las variables Y_1 e Y_2 , es **$R=0,85468$** . En función de los criterios generales, la correlación que hay entre los niveles alcanzados en el examen del dictado y el de lectura es positiva, es decir, que es directamente proporcional. Al ser el indicador cercano a 1, quiere decir que la fuerza de correlación entre ambas variables es “fuerte”.

Es frecuente la diferencia existente entre los niveles de escritura y lectura en los alumnos debido a que se suele enfatizar más el aspecto de la lectura y se va dejando rezagada la práctica de la escritura. Esto ocasiona que muchos no logren adquirir las destrezas necesarias para poder comunicarse por escrito adecuadamente. El Método Tapi contempla en su diseño dicha deficiencia en la enseñanza de la lectoescritura en el currículo educativo dominicano.

5.2.6. Resultados Objetivo 6

Comparar los resultados obtenidos en lectoescritura del grupo experimental que participó en el programa de intervención con grupos de control.

Para obtener los resultados relativos a la relación existente entre las variables mencionadas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, formulándose las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula (H_0): no existe correlación entre las variables estudiadas

Hipótesis Alternativa (H_1): Sí hay correlación entre ambas variables

Para fines de análisis y comparación se tomaron 3 grupos de control, durante el período escolar agosto-mayo 2013-2014, que *no* utilizaron el Método Tapi para el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello se solicitó a la dirección de la escuela que permitiera impartir una prueba estandarizada de lectura y de dictado (Anexo 8) a la totalidad del alumnado de preprimario, 1ro y 2do de básica, debido a que se requería comparar los resultados obtenidos en el período 2013-2014 con los del período 2012-2013. Las pruebas se impartieron en el mes de mayo del 2014, eran las mismas que se implementaron en mayo del 2013 al grupo experimental de alumnos que *si* utilizó el Método Tapi durante el programa de implementación. En total eran 22 alumnos de preprimario, 38 de primero y 31 de segundo de básica. Las pruebas estandarizadas de lectura y dictado fueron las mismas que las aplicadas al grupo experimental y fueron aplicadas también en forma individualizada.

A continuación se presentan los resultados de los grupos de control en los distintos niveles teniendo en cuenta que solo se excluyeron a los alumnos que presentaron NEE, para evitar el sesgo o asimetría, en cuanto a la forma de la distribución de los datos. Las hipótesis estadísticas de las que se parte son las siguientes:

Hipótesis Nula (H_0): La media de los niveles alcanzados en los diferentes exámenes en ambos grupos de interés, según nivel académico son iguales.

Hipótesis Alternativa (H_1): La media de los niveles alcanzados en los diferentes exámenes en ambos grupos de interés, según nivel académico no son iguales.

5.2.6.1. Nivel de Preprimario

En la Tabla 140 se muestran los resultados obtenidos por ambos grupos, tanto en el examen de Dictado como en el de Lectura.

Tabla 140:

Resultado de los exámenes de dictado y de lectura en preprimario

Preprimario Dictado		Preprimario Lectura	
Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013	Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013
1	1	2	1
1	2	2	2
0	2	1	2
0	1	1	1
1	1	1	1
0	1	2	1
1	3	1	3
1	1	1	1
0	1	0	1
0	2	1	2
1	1	2	1
1	1	1	1
3	1	3	1
1	1	1	1
1	1	1	1
1	1	1	1
1	2	2	2
1	1	2	1
2	1	3	1
0	2	1	2
0	/	0	/
1,0	/	2	/
Media= 0.82	Media= 1.35	Media= 1.4	Media= 1.35

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 140 se evidencia que en ambos grupos los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de dictado varían uno del otro. En el siguiente Figura 30 se observan estas variaciones:



Figura 30: Resultados de la prueba de dictado en el nivel preprimario

Fuente: Elaboración propia

En el examen Dictado, la prueba T de Student para muestras independientes, ha arrojado un nivel de pronabilidad de $P\text{-Value} = 0.0137$, por tanto, se rechaza la Hipótesis Nula y se concluye que los resultados por ambos grupos no son iguales, de modo que se acepta la Hipótesis Alternativa y, la variabilidad que se verificó en la Figura 36 es significativa.

Al ver que la media aritmética de los resultados obtenidos por el grupo experimental es mayor que la obtenida por el grupo de control, se infiere que los resultados obtenidos por los primeros son mejores que los obtenidos por el segundo de manera significativa. Así que, el Método Tapi utilizado para enseñar a los alumnos del grupo experimental es más efectivo que el empleado para el de control, al menos para el dictado.

Respecto a los resultados del examen de Lectura se determinó que $P\text{-value} = 0.7875$. Al ser un valor mayor a 0.05, se acepta la Hipótesis Nula, concluyendo que el método de alfabetización empleado en ambos grupos tiene la misma efectividad. Es decir, que la variabilidad de los resultados que se muestran en la Figura 31 no es significativa, en ambos grupos, el de control y el experimental.

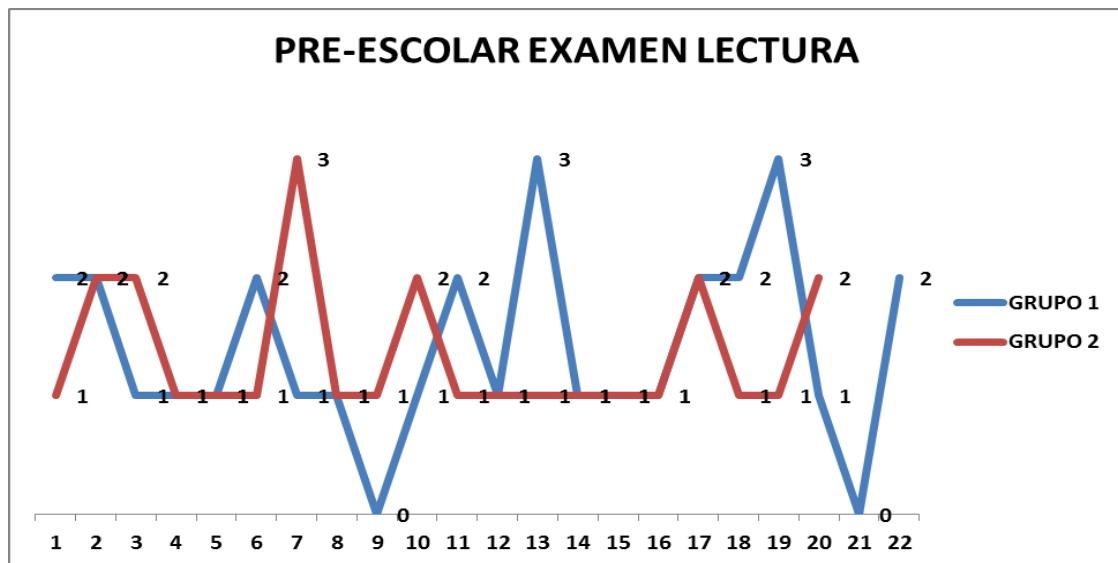


Figura 31: Resultados examen de lectura en el nivel de preprimario

Fuente: Elaboración propia

5.2.6.2. Nivel de primero de básica o primaria

En la Tabla 141 se muestran los resultados obtenidos por cada estudiante, al aplicarles las pruebas de dictado y Lectura.

Tabla 141:

Resultado de los dictados y de prueba de lectura en primer grado

Primero Dictado		Primero Lectura	
Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013	Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013
2	1	9	2
1	1	1	1
1	1	1	1
3	3	6	4
2	4	10	6
1	5	1	4
3	4	5	7
1	6	1	10
1	2	1	5
5	4	7	7
1	10	1	6
2	2	2	5
1	5	2	5
10	6	8	10
1	10	4	10
1	4	7	9
1	10	1	10
1	2	2	3
1	2	1	3
10	6	10	10
1	7	1	10
1	4	1	10
/	2	/	5
/	2	/	5
/	6	/	8
/	1	/	4
/	3	/	6
/	9	/	10
/	5	/	7
/	3	/	9
/	6	/	6
Media= 2.32	Media= 4.39	Media= 3.73	Media= 6.39

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de dictado en primero de básica el nivel de significación estadística es $P\text{-value} = 0.00844$, y al ser este valor menor que 0.05, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Alternativa.

En tal sentido, se evidencia que la media de los niveles alcanzados en las pruebas de dictado, en ambos grupos de interés, no son iguales y, al ver que la media en el examen Dictado es mayor para el grupo experimental que el grupo de control, se afirma que el Método Tapi utilizado para alfabetizar al grupo experimental es más eficiente y efectivo que el utilizado para alfabetizar al grupo de control, al menos en dictado.

Dicho lo anterior, se concluye que la variabilidad mostrada en la Figura 32, en relación a los resultados de ambos grupos es significativa.

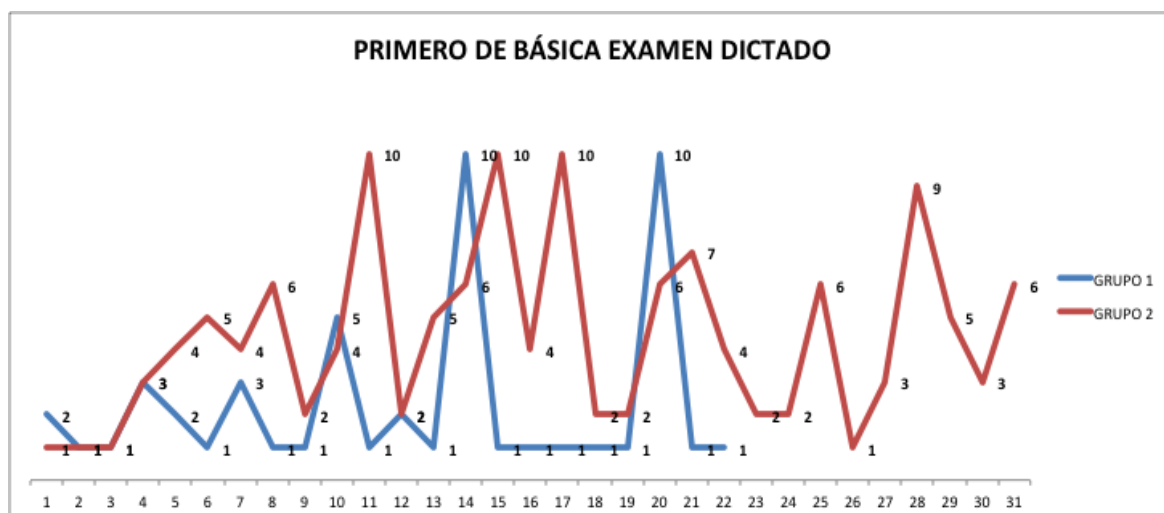


Figura 32: Resultados examen de dictado en el primero de básica.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la prueba de lectura para los alumnos de primero de básica, se obtuvo que el nivel de probabilidad $P\text{-value} = 0.00322$. Al ser este valor menor que 0.05, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Alternativa. Por tanto, se concluye que al ver que la media en la prueba de Lectura es mayor para el grupo experimental que para el grupo de control, se afirma que el Método Tapi utilizado para alfabetizar al grupo experimental es más eficiente y efectivo que el utilizado para alfabetizar al grupo de control también en la prueba de lectura, de modo que la variabilidad que se aprecia en la Figura 33 es significativa.

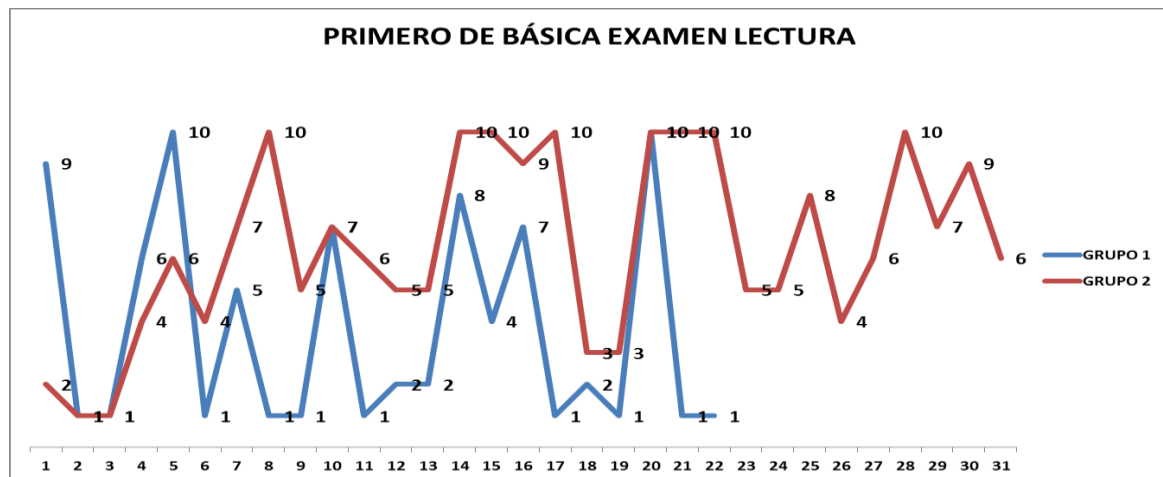


Figura 33: Resultados examen de lectura en el primero de básica

Fuente: Elaboración propia.

5.2.6.3. Nivel de segundo de básica o primaria

A continuación, en las dos p'en la Tabla 142 se presentan los datos de los resultados obtenidos por ambos grupos de interés en las pruebas de dictado y lectura, correspondientes a los alumnos de segundo de básica.

Tabla 142:

Resultado de los exámenes de dictado y de lectura en segundo grado de básica

Segundo Dictado		Segundo Lectura	
Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013	Grupo de Control	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013
2	5	9	7
1	1	2	4
1	1	2	2
7	1	10	4
2	7	9	10
6	4	10	7
5	5	10	6
3	6	10	10
5	3	10	4
9	2	10	4
4	9	10	10
8	9	10	10
4	6	10	10
9	7	10	10
9	9	10	9
6	1	10	3
1	5	2	10
6	6	3	8
9	2	10	3
5	7	10	10
7	8	10	10

Segundo Dictado		Segundo Lectura	
Grupo de Control 2014	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013	Grupo de Control	Grupo Experimental (Método Tapi) 2013
3	7	3	10
5	10	5	10
6	5	6	10
3	5	3	9
4	6	5	10
6	9	7	10
4	10	10	10
7	5	9	9
1	5	1	5
3	6	9	10
2	4	10	5
8	10	10	10
10	5	10	10
2	5	2	9
5	10	10	10
1	9	3	10
/	10	/	10
/	9	/	10
/	10	/	10
Alumnos= 37	Alumnos= 40	Alumnos= 37	Alumnos= 40
Media= 4.84	Media= 6.10	Media= 7.58	Media= 8.20

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la prueba de dictado, los resultados arrojaron un nivel de significación estadística de $P\text{-value} = 0.02461$), al ser este valor menor que 0.05, se concluye rechazar la Hipótesis Nula y aceptar la Alternativa, por tanto, se afirma que la media de los niveles alcanzados en la prueba de dictado, en ambos grupos de interés, no son iguales y, al ver que la media en la prueba de dictado es mayor para el grupo experimental que el grupo de control.

por lo que se afirma el Método Tapi utilizado para alfabetizar al grupo experimental es más eficiente y efectivo que el utilizado para alfabetizar al grupo de control, al menos, en dictado, lo que indica que la variabilidad de los datos representados en la Figura 34 es representativa.

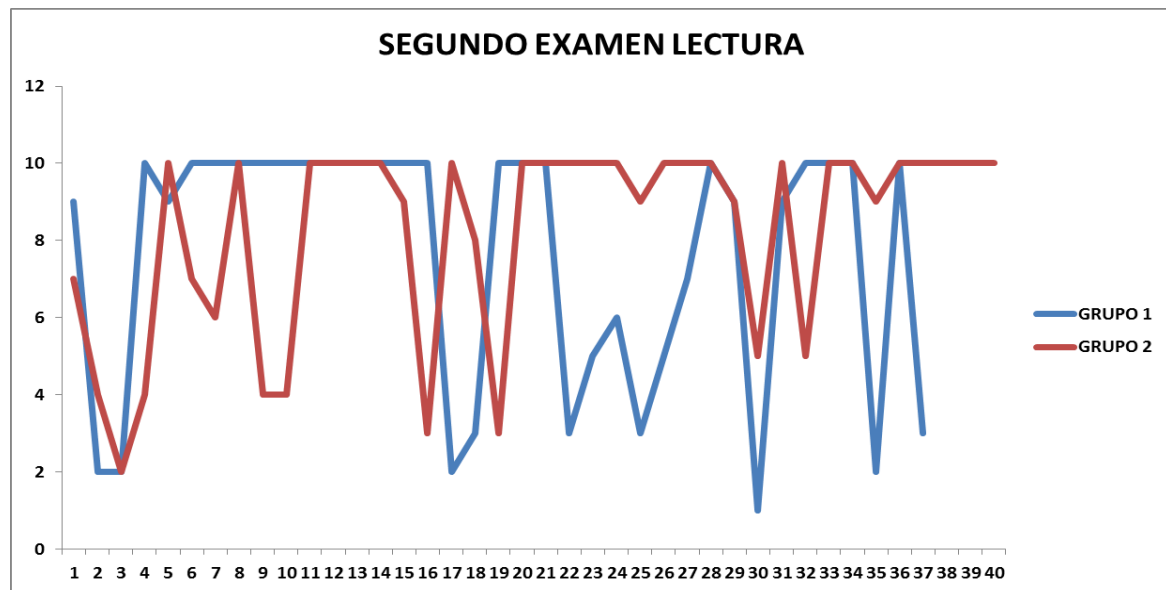


Figura 34: Resultados examen de dictado en el segundo grado de básica

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la prueba de lectura, se determinó que el $P\text{-value} = 0.3439$, y por tanto, se acepta la Hipótesis Nula, Esto permite concluir que, en el nivel de Segundo de Básica, los métodos utilizados para alfabetizar tienen la misma eficiencia y eficacia en relación a los conocimientos adquirido por los alumnos al tomar la prueba de Lectura, esto quiere decir que la variabilidad de los datos representada en la Figura 35 *no* es significativa:

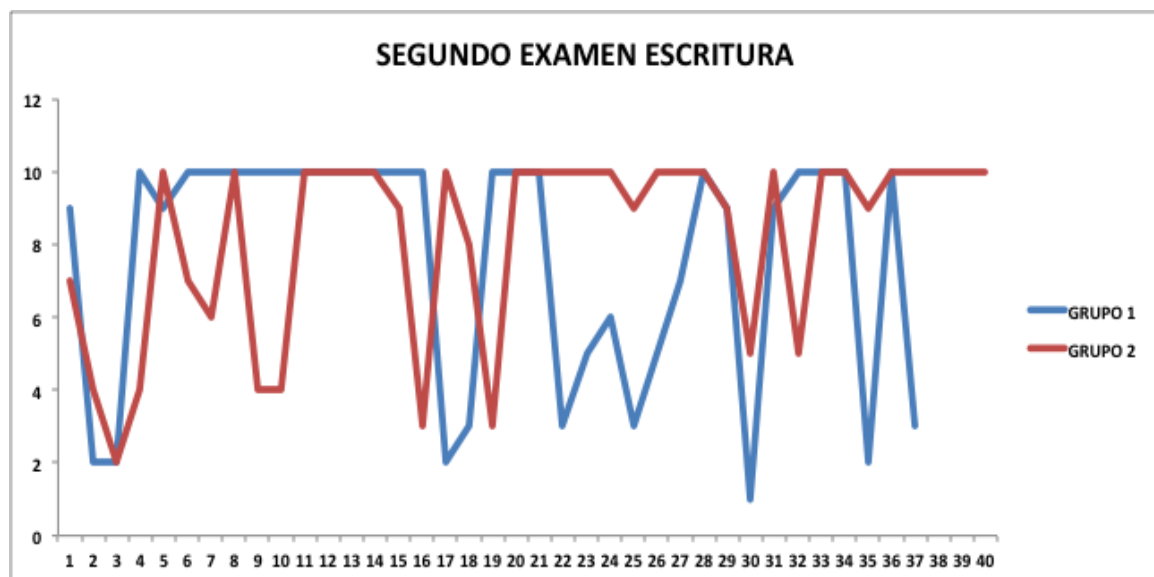


Figura 35: Resultados examen de lectura en el segundo grado de básica

Fuente: Elaboración propia.

5.2.6.4. Guías didácticas que alcanzaron en las pruebas de dictado y lectura los alumnos de los grupos de control, comparados con los que intervinieron en el programa de lectoescritura y usaron el Método Tapi

En el análisis anterior los resultados concluyen determinando que el Método Tapi es más efectivo que el método tradicional utilizado por el MINERD. Cuando se hace una mirada en detalle a los diferentes niveles académicos, se verifican los siguientes resultados:

La Tabla 143 muestra que en el *nivel de preprimario*, el Método Tapi es más efectivo en cuando al dictado que en la lectura, dado que en la lectura no se evidencian variaciones relevantes entre ambos métodos. Se observa que de los alumnos que *no* emplearon el Método Tapi, un grupo de cinco no pudieron leer nada y 12 no lograron escribir ni leer ninguna letra. Según se observó en el nivel preprimario los maestros no hacen énfasis en la alfabetización porque según se sabe no está incluida esa etapa en el nivel preescolar en el currículo.

Tabla 143:

Guías didácticas alcanzadas en la prueba por alumnos de programa de lectoescritura comparado con el grupo de control en el nivel de preprimario. Mayo 2014- Mayo 2013

	PRUEBA DE LECTURA	
	SIN MT	CON MT
Guía	preprimario 2014	preprimario 2013
0	5	
1	13	23
2	7	6
3	2	1
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
total alumn.	27	30
Edad promd	5.3	4.8

	PRUEBA DE DICTADO	
	SIN MT	CON MT
Guía	preprimario 2014	preprimario 2013
0	12	
1	13	22
2	1	7
3	1	1
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
total alumn.	27	30
Edad promd	5.3	4.8

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 144 indica que en el *nivel de Primero de básica*, el Método Tapi es más efectivo que el método tradicional. En este nivel, tanto en lectura como en dictado, el resultado en el dictado es que 9 alumnos que utilizaron el Método Tapi llegaron a la guía 10, mientras 21 del grupo de control llegaron a la guía 1, solo 4 a la guía 2, apenas 2 llegaron a la guía 3, y un solo alumno alcanzó la guía 5. En la prueba de lectura se observa que mayor cantidad de estudiantes que emplearon el Método Tapi llegaron a las distintas guías didácticas en relación con el grupo de control.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Tabla 144:

Guías didácticas alcanzadas en las pruebas por alumnos de programa de lectoescritura comparados con el grupo de control de Primero de Básica. Mayo 2014- Mayo 2013

PRUEBA DE LECTURA			PRUEBA DE DICTADO		
	SIN MT	CON MT		SIN MT	CON MT
Guía	PRIMERO 2014	PRIMERO 2013	Guía	PRIMERO 2014	PRIMERO 2013
1	17	15	1	21	5
2	4	8	2	4	6
3	0	5	3	2	6
4	1	5	4	0	4
5	1	3	5	1	7
6	1	5	6	0	3
7	2	1	7	0	3
8	0	0	8	0	1
9	1	1	9	0	2
10	1	3	10	0	9
total alumn.	28	46	total alumn.	28	46
Edad promd	6.4	6.8	Edad promd	6.4	6.8

Fuente: Elaboración Propia.

En el nivel de *Segundo de Básica*, la Tabla 145 indica que el Método Tapi es más efectivo en el dictado que en la lectura, en esta no se evidencian variaciones relevantes entre ambos grupos. En los resultados del dictado, 7 alumnos que utilizaron el Método Tapi llegaron a la guía 10 y en el grupo control ningún alumno llegó. En lectura, si bien con el Método Tapi, 24 llegaron a la guía 10, en el grupo de control 20 alcanzaron la misma.

Tabla 145:

Guías didácticas alcanzadas en las pruebas los alumnos de programa de lectoescritura comparado con el grupo de control de Segundo de Básica. Mayo 2014 –Mayo 2013

PRUEBA DE LECTURA			PRUEBA DE DICTADO		
	SIN MT	CON MT		SIN MT	CON MT
Guía	SEGUNDO 2014	SEGUNDO 2013	Guía	SEGUNDO 2014	SEGUNDO 2013
1	3	3	1	7	11
2	4	6	2	6	7
3	5	4	3	5	3
4	2	6	4	4	3
5	2	4	5	7	10
6	3	1	6	6	5
7	1	3	7	4	5
8	0	2	8	1	1
9	4	5	9	4	6
10	20	24	10	0	7
total alumn.	44	58	total alumn.	44	58
Edad promd	N/D	N/D	Edad promd	N/D	N/D

Fuente: Elaboración Propia

5.2.7. Resultados Objetivo 7

Conocer la opinión de las maestras y de las facilitadoras o ayudantes de profesoras que participaron en el programa de implementación del Método Tapi

La cantidad de maestras fueron 4. Estas compartían aula con las 14 facilitadoras que participaron en el programa de lectoescritura implementado en la escuela piloto.

5.2.7.1. Análisis de la encuesta aplicada a las maestras que participaron en el programa de implementación del Método Tapi

Las maestras que cumplimentaron los cuestionarios (Anexo 12) impartieron clases de lectoescritura en los siguientes niveles académicos: una maestra en *preprimario*; dos maestras en *primero de básica* y, una maestra en *segundo de básica*. En la Figura 36 se presenta la cantidad de maestras, según el nivel educativo.

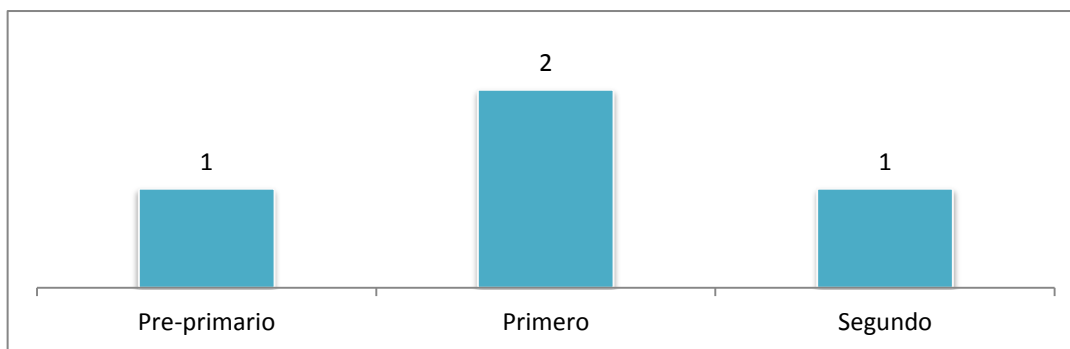


Figura 36: Cantidad de maestras por nivel educativo.

Fuente: propia

Dada la experiencia con la utilización del método, 1 maestra respondió que fue “Regular”, podríamos decir que equivale a un nivel de satisfacción del 75%, las tres maestras restantes, respondieron que su experiencia con el uso de este método fue “Bueno”, lo que equivale, a un nivel de satisfacción de un 80%.

En términos cualitativos, los siguientes aspectos son los que más les gustaron a los maestros: Primera maestra: El apoyo de las facilitadoras o ayudantes de profesoras y la organización existente en el programa. Segunda maestra: La parte práctica, la manipulación de las tapitas. Tercera maestra: Que tenían material didáctico y personas capacitadas. Cuarta maestra: Las facilitadoras o ayudantes de profesoras que ayudaban en el proceso de alfabetización.

En estas respuestas se puede identificar un elemento común: “la intervención de las facilitadora”; también tributan en la riqueza del material didáctico que se emplea con la utilización del método. Como un elemento adicional, se agrega la parte práctica, con la utilización de las tapitas, lo que constituye una fase fundamental, cuando se establecen mecanismos para la construcción del conocimiento concreto.

Como parte de la metodología de la enseñanza, se identifica el aspecto de la organización en cuanto a la estrategia que conlleva el proceso de enseñanza efectiva. Es interesante que los docentes perciban un método organizado, donde las partes constituyen un todo, es decir, que cada lección es prerrequisito de la siguiente, dado la forma metódica con que se construyó el silabario en toda la estructura de los 10 fascículos que constituyen el Método Tapi. Además de ello, hay que agregar que la organización también obedece a la forma ordenada con que las facilitadoras hacían su trabajo.

Sin embargo, al preguntárseles sobre los aspectos que menos les gustaban, las maestras respondieron lo siguiente: (1) el tipo de letra *script* que se usaba y la mucha repetición; debían escribir mucho. (2) La repetición del material didáctico y el tanto copiar de los niños y la poca cooperación de las facilitadoras ayudantes de profesoras. (3) La repetición del material didáctico. (4) La repetición del material didáctico, las facilitadoras o ayudantes no eran estudiantes de educación.

En este contexto, el elemento común es la “Repetición del material didáctico”, es decir, la cantidad de veces que hay que repetir las lecciones de método. Lógicamente, este fenómeno puede deberse a la poca familiaridad con este tipo de metodología de la enseñanza, que se fundamenta en el principio de que “la mejor forma de cimentar los conocimientos, es mediante la repetición de los mismos”. Otras respuestas apuntaban al tipo de letra *script* que se utiliza, refiriéndose al esfuerzo que debía hacer el niño al escribir; que las facilitadoras o ayudantes de educación no eran estudiantes de educación y, la poca colaboración de las mismas.

Es importante destacar que se identifican ciertas inconsistencias en las respuestas dadas por las maestras, por ejemplo: mientras que una maestra dijo que lo que más le gustaba era “la parte práctica” del método, luego ésta señaló que lo que menos le gustaba era “la repetición del material didáctico”. En esto se puede apreciar una

inconsistencia en la respuesta dada, ya que la repetición es parte de la metodología práctica que se emplea con el Método Tapi. Por otra parte, el 100% de las docentes afirmó que las guías didácticas que se empleaban en el método eran de “poca” utilidad.

En cuanto al aporte de las facilitadoras, una maestra respondió que “no le gustó tener ayuda de ellas” durante la clase; otra dijo que le gustó poco y, dos dijeron que mucho. Como se puede evidenciar, el 50% de las profesoras afirmó que la ayuda de las facilitadoras o ayudantes de profesoras, durante el proceso de enseñanza efectiva era de mucha ayuda según se muestra en la Figura 37.

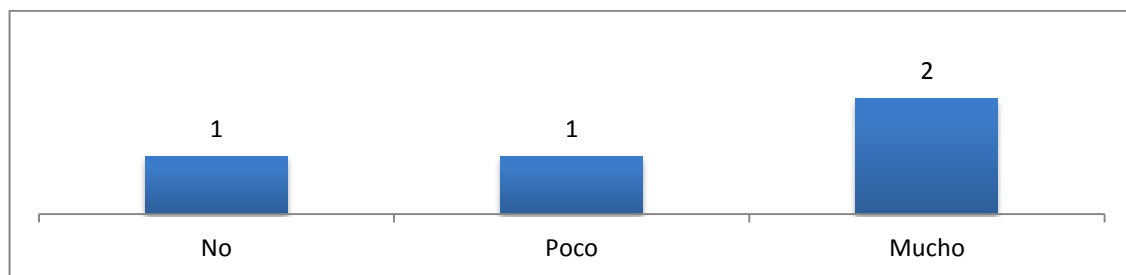


Figura 37. Respuestas de las maestras acerca de las facilitadoras.

Fuente: Elaboración propia.

A una maestra no le gustaría que el Ministerio de Educación autorizara, de forma obligatoria, la inserción de facilitadoras o ayudantes de profesoras durante el proceso de enseñanza en los niveles de iniciación para lograr la alfabetización. Sin embargo, a dos profesoras sí les gustaría que estas facilitadoras estuvieran ayudando durante dicho proceso, lo que quiere decir, que mientras el 25% de las docentes no quiere ayuda de las facilitadoras, el 75% considera esta ayuda como necesaria.

Es importante destacar la siguiente información: a dos maestras no les gustaría utilizar el Método Tapi y a las otras dos, sí. Esto quiere decir que hay una aceptación dividida en un 50%. Se puede inferir que el 50% de las maestras considera que el Método Tapi es efectivo a los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula tal como se señala en la Figura 38.

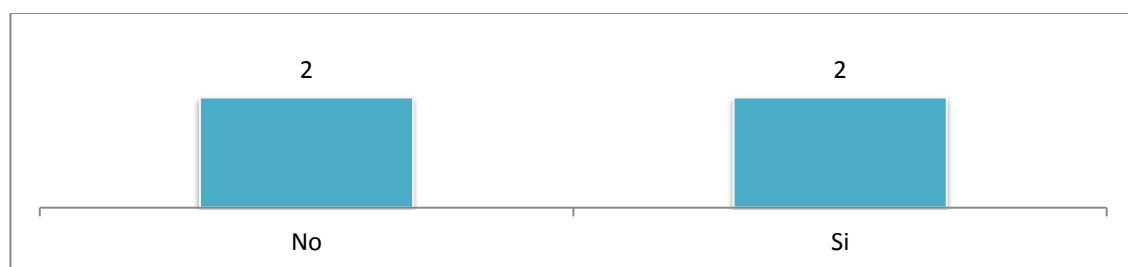


Figura 38 ¿Le gustaría utilizar el Método Tapi de nuevo?

Fuente: Elaboración Propia

En relación al método de lectoescritura, a las maestras se les preguntó cuál utilizaban y en las respuestas se puede apreciar que el 75% tributan en la “Diversidad de Textos”, y el 25% de las respuestas señala que el método de lectoescritura que utiliza es la Lectura comprensiva. De ahí que las cuatro maestras afirmaran que utilizaban siempre varios textos de lectoescritura.

Para alfabetizar, las 4 maestras utilizaban el libro Nacho; 3 de ellas empleaban el texto Manuel y María; 2 de las maestras utilizaban los siguientes recursos: María, Tucusito, Cuentos Infantiles; los siguientes recursos, son utilizados por no más de una maestra: Textos Integrados, Ciencias I, Sinfonía, Pimpón, Encartes, Formación Humana, Formación Artística y, Matemática.

En el párrafo anterior se aprecia que el 100% de las maestras utilizan el tradicional libro Nacho; el 75% de las mismas utilizan Manuel y María; el 50% utilizan María, Tucusito, Cuentos Infantiles; los demás recursos es a penas utilizados por el 25% de las maestras. Observando esta distribución de frecuencia se observa que los libros de preferencia son Nacho y Manuel y María.

Tres de las cuatro maestras dijeron que los chicos no tienen textos propios para alfabetizarse, solamente una dijo que sí tenían. Mientras que el 100% de las maestras dijeron que el único recurso didáctico que utilizan los alumnos en las clases de lectoescritura era el “cuaderno”. Dos de las cuatro profesoras afirmaron que los estudiantes se alfabetizaron durante el año 2014 “poco” y según la escala de Likert definida anteriormente, le corresponde un nivel de percepción del 25%; por otro lado, las otras dos maestras dijeron que la alfabetización fue regular, para un nivel de percepción del 75%.

Para impartir sus clases de manera más efectiva, las cuatro maestras le pedirían al Ministerio de Educación que los grupos de alumnos sean más reducidos.

El 100% de las maestras consideran que el método que están utilizando actualmente no presenta ninguna dificultad para llevar a cabo su proceso de enseñanza y alfabetización, dado que presentan las siguientes ventajas: (1) Facilita el aprendizaje de los niños, porque es muy agradable. (2) Que los niños aprenden a leer y escribir y conocen todas las letras. (3) Le ayudan a tener un contenido más variado y puede ser

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

con lo que realmente se quiere que aprenda el niño. (4) Ayuda a que el niño comprenda mejor el concepto de la palabra.

Las cuatro maestras afirmaron que tienen que preparar material de trabajo en los cuadernos de los alumnos para completar el proceso de enseñanza, aunque una de las maestras los preparan “poco” y las dos “mucho”. Éstas también utilizan la pizarra en sus clases de lectoescritura y, mientras una dice que la utiliza de manera regular, las otras tres afirmaron usarla “mucho”.

Cabe resaltar que dos de las maestras dicen que los contenidos que ellas escriben en la pizarra provienen del diseño curricular; una dijo que provienen de los libros de textos, mientras que la otra maestra aseveró que utiliza distintos medios. El 100% de las maestras afirmaron que “preferirían” tener un material didáctico prefabricado para uso de los alumnos y poder aprovechar más el tiempo de clases. La pregunta es ¿Podría el Método Tapi satisfacer esta necesidad?

5.2.7.2. Análisis de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a las facilitadoras o ayudantes de profesras, del programa con el Método Tapi

La cantidad de facilitadoras que trabajaron con el Método Tapi fue de 14 y los cuestionarios de evaluación del Método Tapi (Anexo 13) fueron cumplimentados un año después de terminarse el programa de implementación del dicho método.

En relación a la edad de las facilitadoras, como muestra la Figura 39, 7 de ellas, al momento de trabajar con el Método Tapi tenían edad entre 15 y 18 años, para una proporción del 50%, en relación al total de facilitadoras; 3 con edades entre 19 y 22 años, para un porcentaje de 21.4%; 0 entre 23 y 26 años de edad (0%); 3 con edades entre 27 y 30 años, para una proporción del 21.4% y, finalmente, 1 facilitadora tenía edad de 31 años, para una proporción del 7.1%.

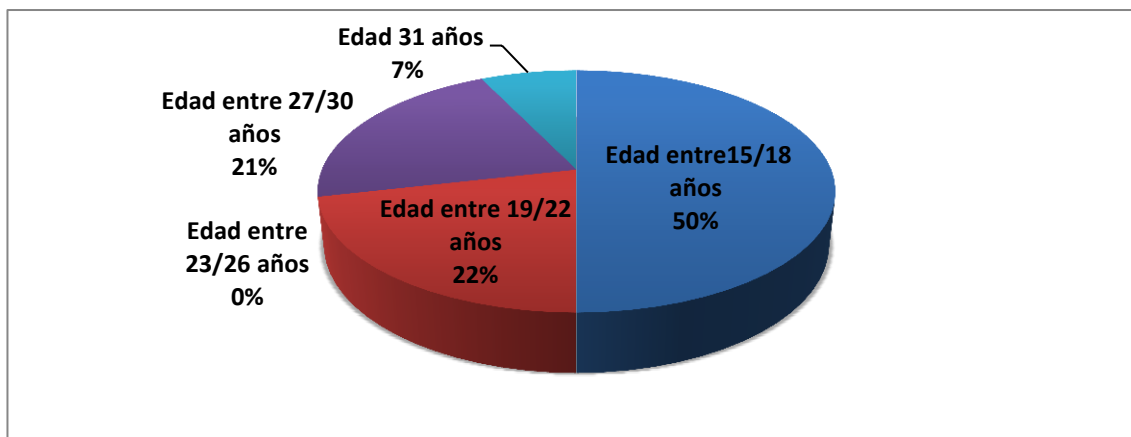


Figura 39: Edades de las facilitadoras
Fuente: Elaboración propia.

Una cantidad de 4 facilitadoras o ayudantes de profesoras tenían hijos mientras participaban en el programa de implementación del Método Tapi, lo que implica un porcentaje del 29%.

En relación al nivel educativo de éstas, al momento que se desempeñaban como facilitadoras, 9 de ellas, (64%), estaban cursando el bachillerato y lo hacían en instituciones educativas públicas, mientras que cinco 5 (36%) cursaban estudios universitarios, de las cuáles, 2 estudiaban en instituciones privadas y 3 en instituciones públicas.

En la actualidad, 6 (43%) de las facilitadoras o ayudantes de profesoras estudian y 8 no estudian (57%). De las 8 que no estudian, 4 de ellas terminaron la universidad, para una proporción del 50%, en relación al total de las que no estudian; las demás, no especificaron el motivo.

Un total de 9 (64%) facilitadoras o ayudantes de profesoras trabajan un año después de finalizar el programa mientras que 5 (36%) no trabajan. La distribución de los lugares de trabajo (de las que sí trabajan) es la siguiente: 1 trabaja en un restaurant; 2 trabajan como docentes; 1 trabaja en una O.N.G.; 1 trabaja como contadora; 1 trabaja como promotora; 1 trabaja en una banca de apuesta y 1, no especificó.

Al abordar a las facilitadoras o ayudantes de profesoras sobre si tenían experiencia previa al momento de iniciar su desempeño como facilitadoras, las respuestas fueron las siguientes:

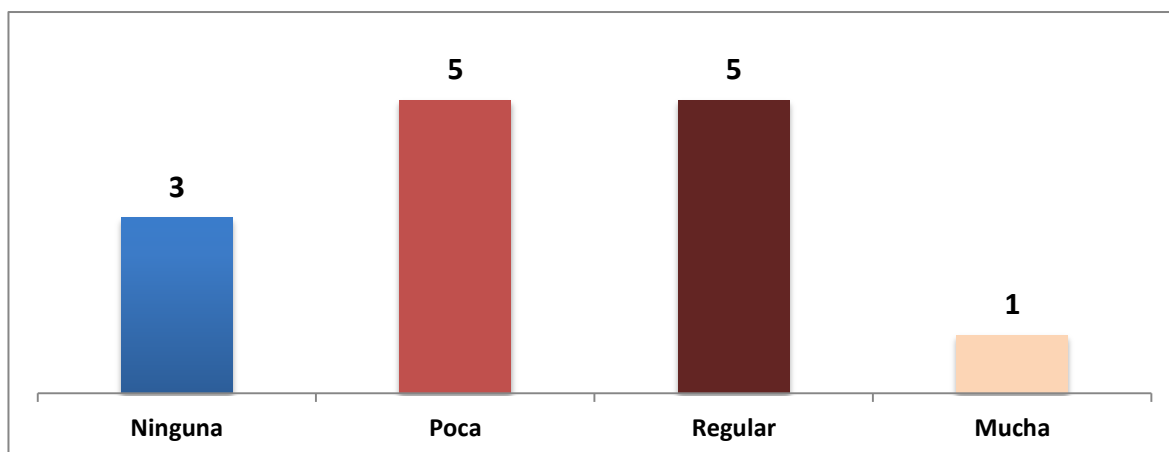


Figura 40: Experiencia previa de las facilitadoras o ayudantes de profesoras
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 40, 13 de las 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras tenían experiencia entre “Ninguna y Regular”; una sola facilitadora tenía mucha experiencia. Sin embargo, se debe precisar que esa experiencia a la que se hace referencia consistía en ayudar en alguna escuela a la profesora y en ningún caso haber tenido responsabilidad sobre un grupo de alumnos.

Este aspecto es sumamente importante para destacar, dado que significa que para desempeñarse como facilitadoras o ayudantes de profesoras con el Método Tapi no se necesita tener una formación previa como prerrequisito u obligatoriedad. Pero, si contar con el apoyo y supervisión del profesor o profesora titular del aula.

Dado que la mayoría de las facilitadoras no tenían experiencias significativas, se procedió a entrenarlas. De ahí que las 14 (100%) fueron entrenadas mediante un programa de capacitación que propiciaba las competencias mínimas para poder desempeñarse como facilitadoras o ayudantes de profesoras del Método Tapi. Dicho entrenamiento tuvo lugar aun si tuvieran experiencia previa, dado que trata una nueva forma de alfabetizar, con un recurso manipulativo nunca usado en escuelas públicas dominicanas. Aunque en algunos centros educativos privados si se recurre a fichas, letras plásticas y otros, pero en ningún caso disponen de una guía didáctica que organice el proceso de la alfabetización como lo hace el Método Tapi.

Las facilitadoras o ayudantes de profesoras estuvieron distribuidas en los niveles académicos de preprimario, Primero de Básica y Segundo de Básica, en las siguientes cantidades:

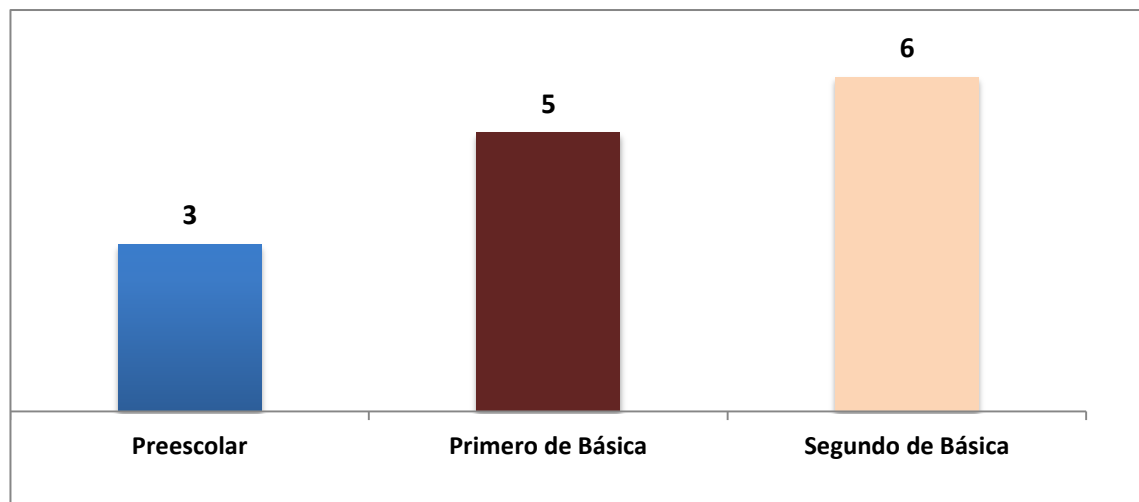


Figura 41: Distribución por grado de las facilitadoras o ayudantes de profesoras

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto importante a destacar es que las 14 facilitadoras, en los distintos niveles académicos, impartían a diario las lecciones del Método Tapi correspondientes, de modo que no hubo interrupción durante el proceso de enseñanza de los días lectivos. La cantidad de alumnos que tuvieron las facilitadoras o ayudantes de profesoras fue de 135, distribuidos del siguiente modo:

Tabla 146:

Relación de alumnos por facilitadoras

Cantidad de facilitadoras	Cantidad de alumnos por facilitadoras	Total de alumnos
1	11	11
8	10	80
4	9	36
1	8	8
14	10 alumnos por facilitadoras, aproximadamente	135

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 146 se verifica un promedio de 10 alumnos por facilitadora, aproximadamente. Todas las facilitadoras o ayudantes de profesoras tuvieron chicos con NEE. La siguiente Tabla 147 verifica la cantidad de alumnos con necesidades especiales de los que se ocupaban las facilitadoras, así como la caracterización del tipo de necesidad especial que tenían éstos.

Tabla 147:

Cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Cantidad de alumnos con NEE									
Facilitadora	Alumnos con NEE.	Aprendizaje	Concentración	Disciplina	Visión o auditivo	Dificultades motoras	Problemas de habla	Socialización	Otro
1	Sí	3	5	2	0	0	1	2	0
2	Sí	2	3	4	0	2	0	0	0
3	Sí	3	5	1	0	2	0	0	0
4	Sí	0	2	1	0	0	0	0	0
5	Sí	0	0	0	0	1	1	1	1
6	Sí	3	3	3	0	2	0	0	0
7	Sí	3	2	4	1	0	1	1	0
8	Sí	3	4	9	0	1	0	0	0
9	Sí	8	7	5	0	2	1	0	0
10	Sí	3	8	3	1	0	0	0	0
11	Sí	4	4	6	0	0	0	0	0
12	Sí	5	6	8	1	3	1	2	0
13	Sí	4	6	10	0	0	0	7	0
14	Sí	3	3	3	0	0	0	0	0
14 Facilitadoras		44	58	59	3	13	5	13	1
%		33%	43%	44%	2%	10%	4%	10%	1%

Nota: Las 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras tuvieron alumnos con NEE.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto la Tabla 147 como la Figura 42 indican que los alumnos que participaron en el programa presentan distintas NEE y que algunos tenían más de una necesidad educativa especial. Como se indicó anteriormente estos diagnósticos fueron realizados en la manera que se explicó, es decir con pocos criterios profesionales, basados en la percepción de maestros y facilitadoras o ayudantes de profesoras y al comportamiento, actitudes de los alumnos y resultados académicos que se iban observando.

Estos datos develan lo siguiente: el 44% de los alumnos tienen necesidad especial de disciplina; el 43% de concentración; el 33% de aprendizaje; el 10% dificultades motoras; el 10% de ellos tienen necesidades especiales de socialización; el 4% presenta necesidades en relación a dificultades de habla; el 2% presentaba necesidades de visión o audición y, el 1% presentó necesidades especiales de otra índole que no se estandarizó en el instrumento.

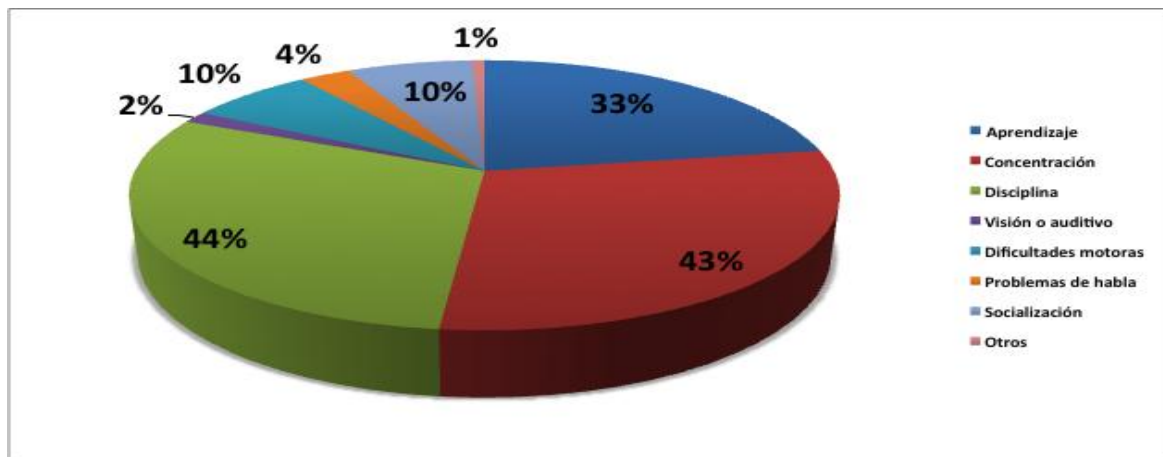


Figura 42: Estudiantes con NEE.

Fuente: Elaboración propia.

El 100% de la facilitadoras o ayudantes de profesoras afirmó que el Método Tapi no perjudicaba a los alumnos, en relación al proceso de aprendizaje de éstos. Así mismo este mismo porcentaje dijo que contribuía al aprendizaje de los alumnos, en los siguientes aspectos tal como muestra la Tabla 149.

Tabla 148:

Justificación de las facilitadoras o ayudantes sobre el aporte del Método Tapi

Facilitadora	Argumento de cada facilitadora que justifica el aporte del Método Tapi en relación al proceso de aprendizaje de los alumnos.
1	Los mantenía tranquilo y ocupado
2	Mejoraba el aprendizaje, concentración, destrezas finas
3	Aumentaba la concentración y destrezas finas
4	Mejoraba la concentración
5	Ayudaba a mantenerlos calmados
6	Contribuía mucho, ya que a estos niños no los ayudan en casa
7	Podían preguntar y les ayudaba a identificar las Letras y palabras
8	Los niños avanzaban más por el apoyo que tenían con nosotras las facilitadoras
9	Es una manera dinámica de aprender, se practica mucho y se repasa el contenido
10	Desarrollaban más su capacidad con entretenimiento y diversión
11	Lo que no podían aprender con la maestra lo hacían con el Método Tapi
12	Desarrolla y facilita la lectoescritura porque están en contacto directo con las letras
13	En un mejor aprendizaje para leer y escribir
14	Contribuía con el aprendizaje de cada niño

Fuente: Elaboración propia.

Las facilitadoras consideraron que al 50% (67 de 135) de los estudiantes les gustó “Bastante” el Método Tapi; al 41% (56 de 135) de los alumnos les gustaba “Mucho” el Método Tapi; el 7% (9 de 135) les gustó de manera regular; al 2% (3 de 135) “No les gustó” el Método Tapi; finalmente, al 0%, le gustó “Poco”, ver siguiente Figura 43.

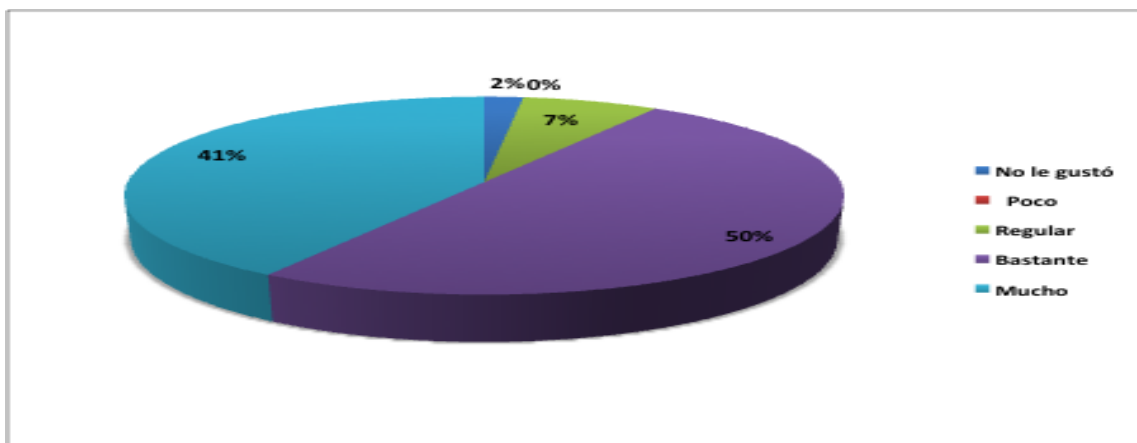


Figura 43. Consideraciones de las facilitadoras o ayudantes en cuanto al Metodo Tapi
Fuente: Elaboración propia.

En relación a que si el Método Tapi facilitó el proceso de aprendizaje de los alumnos sin NEE, según indica la Figura 49, el 50% de las facilitadoras o ayudantes de profesoras respondieron “Bastante”; el 43% “Mucho”; y el 7% “Regular”, de modo que si se agruparan las respuestas en términos positivos, el 93% de las facilitadoras consideraron que el Método Tapi facilitó el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 86% de las facilitadoras dijeron que podían impartir sus clases de forma adecuada utilizando las guías didácticas; mientras que el 14%, afirmaron que la impartían de forma “Regular”. Por otro lado, el 100% de las mismas dijeron que el Método Tapi les permitía disponer de tiempo suficiente para atender a todos los alumnos.

A las facilitadoras o ayudantes de profesoras se les preguntó sobre si el Método Tapi debería contener menor cantidad de páginas, a la cual respondieron lo siguiente: el 57.1% consideraron que deberían reducir “Algunas” páginas; el 21.4% respondieron que el Método Tapi debería reducir la cantidad de páginas, pero en “Poca” cantidad y, finalmente, el 21.4% dijeron que no se debería reducir la cantidad de páginas del Método Tapi a la pregunta si los alumnos utilizaban las tapitas como recurso manipulativo con el Método Tapi, el 64% de éstas respondieron que la utilizaban “Mucho”; el 23%, dijo que las utilizaban “Bastante”; el 9% dijo que las utilizaban de manera “Regular”.

En relación a las partes de las guías con las que los alumnos disfrutaban más, se presenta la siguiente Tabla 150 de respuestas:

Tabla 149:

Actividades de las guías didácticas preferidas por los alumnos

PARTE DE LAS GUÍAS QUE MÁS LES GUSTAN A LOS ALUMNOS	CANTIDAD DE RESPUESTAS	% DE RESPUESTA
Los dibujos para colorear	11	79%
Usar las tapitas de plástico □	10	71%
Colorear los círculos	8	57%
Que les leyera los cuentos	7	50%
Leer	6	43%
Los dibujos para copiar	5	36%
Repasar los grises	3	21%
Hacer la caligrafía	3	21%
Otros	1	7%
Total de facilitadoras o ayudantes de profesoras que respondieron	14	100%

Fuente: Elaboración propia.

La lectura de la Tabla 150 indica que el 79% de las facilitadoras de profesoras respondió que la parte que más les gustaba a los alumnos de las guías didáctica eran *los dibujos para colorear*, en segundo lugar el uso de *las tapitas de plástico* con 71% de respuestas positivas, sin embargo en cuanto a la parte de las guías didácticas que menos les gustaban, las respuestas de las facilitadoras son las siguientes:

Tabla 150:

Actividades de las guías didácticas menos preferidas por los alumnos

PARTE DE LAS GUÍAS QUE MENOS LES GUSTAN A LOS ALUMNOS	CANTIDAD DE RESPUESTAS	% DE RESPUESTA
Leer	10	71%
Que les leyera los cuentos	7	50%
Colorear los círculos	2	14%
Repasar los grises	1	7%
Hacer la caligrafía	1	7%
Los dibujos para colorear	0	0%
Usar las tapitas de plástico □	0	0%
Los dibujos para copiar	0	0%
Otros	0	0%
Total de facilitadoras que respondieron	14	100%

Fuente: Elaboración propia.

Según indica la Tabla 151, el 71% de las facilitadoras respondieron que lo que menos les gustaba a los alumnos de las guías didácticas era *hacer caligrafía*. El 50% de las facilitadoras dijo que *repasar los grises*. El ítem *dibujos para copiar* solo obtuvo dos repuestas negativas para un 7%, al igual que *leer*. Las respuestas para los otros ítems fue 0 lo que indica que ningún alumno califica para la misma.

A continuación, se presenta la Tabla 152 en la que se describen las respuestas de que aspectos se deben quitar, incluir o dejar en las guías del Método Tapi:

Tabla 151:

Aspectos a quitar, incluir o dejar en las guías didácticas según las facilitadoras

Qué quitaría, incluiría o dejaría en las guías		
QUITARÍA	INCLUIRÍA	DEJARÍA
	Más juegos	Todo
		Todo
	Matemáticas	Todo
Menos grises		
	Más juegos	Todo
		Todo
Algunas páginas		
		Todo
		Todo
Algunas páginas	Más cuentos	Todo
		Todo
		Todo
		Todo
		Todo

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 152, 3 (21.4%) de las 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras, consideran que se deberían quitar los grises y algunas páginas de las guías del Método Tapi, mientras que 5 (36%) de las 14 facilitadoras, consideran que se deben incluir más juegos, temas matemáticos y cuentos; finalmente, 11 (79%) de las 14 facilitadoras, dicen que se debe dejar “Todo”.

Respecto a la relación interpersonal que tenían las facilitadoras o ayudantes de profesoras con los diferentes actores de interés: interrelación con las maestras encargadas del curso, interrelación con los alumnos e interrelación con las demás facilitadoras, el 50% dijo que tenían una relación “Buena” con la profesora titular del

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

curso; el 43% dijo que la relación era “Regular” y, el 7% dijo que la relación con la profesora era “Muy buena”. Se decidió medir las actividades de las profesoras mientras las facilitadoras o ayudantes las acompañaban durante la docencia en clase y, en la Tabla 153 se muestra la frecuencia y el porcentaje de respuestas de las facilitadoras en relación a las actuaciones o actitudes de las profesoras titulares:

Tabla 152:

Actuación o actitud en el aula de la profesora titular

Actuación o actitud de la profesora titular	Frecuencia	%
Ayudaba con la disciplina en el aula	10	71%
Realizaba actividades ajenas	5	36%
Se quedaba sentada sin colaborar	3	21%
Apoyaba en los alumnos con NEE.	3	21%
Se integraba a dar las clases	3	21%
Se ausentaba del aula	3	21%
La apoyaba con sus alumnos cuando usted la necesitaba	3	21%
Otra respuesta	3	21%
Empleaba la pizarra como recurso adicional	0	0%
Hacía la función de coordinadora de la clase	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se evidencia que el 71% de las facilitadoras dijo que las profesoras titulares ayudaban con la disciplina en el aula; el 36% de las facilitadoras dijeron que las profesoras titulares realizaban actividades ajenas. Así sucesivamente, se sigue leyendo la información.

Igualmente el 50% de las facilitadoras o ayudantes de profesoras respondió tener una relación “Muy buena” con sus compañeras; el 43% de ellas respondió que tenía una relación “Buena” y el 7% dijo que la interrelación entre sus compañeras era “Regular”. En cuanto a la interrelación con los alumnos, el 57% de las facilitadoras respondieron que era “Buena” y el 43% dijo que era “Muy buena”. En lo que tiene que ver con la experiencia con el Método Tapi, el 64% de las facilitadoras dijo que les gustaría repetir la experiencia con el método; el 36% dijo que “tal vez” le gustaría repetir la experiencia.

Los aspectos que las facilitadoras o ayudantes de profesoras describieron en relación a lo que más y lo que menos le gustó en cuanto a su experiencia como facilitadora, se reflejan en la Tabla 154:

Tabla 153:

Experiencias de las facilitadoras o ayudantes de profesoras en el proceso

Facilitadora	Qué fue lo que más le gustó de la experiencia como facilitadora	Qué fue lo que menos le gustó de la experiencia como facilitadora
a	Todo el conocimiento obtenido	Nada
b	Trabajar con los niños	Nada
c	Trabajar con los niños y ver como mejoraban cada día	Nada
d	Ver la realidad de mi país y eso me ayudó a crecer como persona	Que la profesora no colaboraba y había desorden en el curso a veces
e	La experiencia obtenida	Nada
f	Poder ayudar a los niños en su aprendizaje y el amor que se les toma	Que la profesora no nos apoyó y tener que dejar a los niños
g	Me encanta compartir con los niños y ayudarles en su aprendizaje	Que algunos niños son maltratados por sus padres y no me gusta ver eso
h	Trabajar con los niños y que pude ser útil para su educación	Lo indisciplinados y que en el recreo no los corregían y hacían lo que querían
i	Enseñar a los niños y niñas	El poco apoyo de los padres para el aprendizaje de sus hijos
j	Poder conocer a mis niños y experimentar algo nuevo	El doble trabajo que hay que realizar con los niños con NEE.
k	Enseñar a los niños a aprender algo más que no sabían	La poca ayuda de la maestra titular
l	La satisfacción de haber logrado alfabetizar	La falta de apoyo de la escuela hacia las facilitadoras
m	Aprendí a conocer como son los niños	Que había que hablar mucho con ellos.
n	Me gustó participar en la enseñanza con cada uno de los niños	La poca disciplina de algunos niños

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla anterior indica las distintas experiencias que tuvieron las facilitadoras o ayudantes de profesoras en el aula. Todas han valorado la experiencia de trabajar con los niños como muy positiva, sin embargo indicaron en muchos casos el poco apoyo de las maestras y padres de los alumnos, así como de la indisciplina de ellos.

En relación a las competencias que las facilitadoras o ayudantes de profesoras desarrollaron con el método, el 86% de las facilitadoras respondieron que el Método Tapi

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

contribuyó a la adquisición de nuevas competencias y ha ayudado a su formación, además les permitió mejorar su ortografía, mientras que solo el 14% indicó que la experiencia con el Método Tapi, había contribuido en “algo” al desarrollo de sus competencias y formación.

En el capítulo siguiente presentamos las conclusiones de esta investigación que por tener un carácter, etnográfico participativo, evaluativo y experimental, permitió obtener información de diferentes fuentes, con lo cual pudimos contactar las distintas causas que afectaban la situación del Sistema Educativo Dominicano, así como sus efectos, y de igual manera poder interceder en las posibles soluciones.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza que deja huella, no es la que se hace de cabeza a cabeza,
es la que se hace de corazón a corazón.
(Howard G. Hendricks)

En las escuelas públicas de la República Dominicana gran parte de la población de estos centros educativos, proviene de extractos socioculturales bajos e inicia su escolaridad por primera vez a los 5 años, y en edades más avanzadas. Las causas son diversas, entre ellas que la mayoría de los centros de educación inicial son instituciones de carácter privado y el costo no es accesible para gran parte de la sociedad. Además, es un tema cultural donde los padres no ven la necesidad de hacerlo y no existe obligatoriedad en la ley de educación cuyo artículo Art. 33 dice: “El Nivel Inicial es el primer nivel educativo y será impartido antes de la Educación Básica coordinada con la familia y la comunidad. Está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año será obligatorio y se inicia a los cinco años de edad” (SEE, 1997, p. 7).

En tal sentido, es relevante destacar que el gobierno actual inició en el año 2012, la construcción de docenas de estancias infantiles. Esto tiene la finalidad de brindar a esa población la posibilidad de iniciar la escolaridad a los 2, 3, y 4 años de edad, con lo cual se podrían ver avances en el futuro en cuanto a una mejora en la calidad educativa.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1988), los niños poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de la intervención de una enseñanza sistematizada y sostienen la hipótesis de que esos procesos, independientes de la situación escolar, determinaran en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar y estos tienen que ver con el factor social. Está claro, añaden las autoras que casi todos los niños de clase media asisten a jardines de infantes, mientras los que provienen de clases sociales más desfavorecidas poseen menos oportunidades de cuestionarse y pensar sobre lo escrito. Si se juntan todos los factores de incidencia, las posibilidades de obtener éxito en el aprendizaje de la lengua escrita son, obviamente, muy pocas.

Debido a los malos resultados académicos obtenidos por casi la totalidad de los niños inscritos en escuelas públicas en los diversos niveles educativos, se consideró relevante realizar una investigación que pudiera aportar informaciones y datos que sacaran a la luz situaciones críticas del Sistema Educativo Dominicano y en especial como estas incidían en el bajo nivel de alfabetización que lograban los niños dominicanos provenientes de extractos socioculturales pobres. Indican Ferreiro y Teberosky (1988), que es ampliamente conocido que existe una alta tasa de fracaso escolares y que esos fracasos se producen “sobre todo en los primeros años de escolaridad” (pp. 129).

Al respecto son muy relevantes los datos que se pudieron extraer del estudio que en el año 2010 solicitó la Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana-Sistema de Integración Centroamericana (CECC-SICA) junto con los ministros de los países Centroamericanos y de República Dominicana. Estas instituciones acordaron, mediante la realización del mismo, dar a conocer las causas del fracaso escolar en los primeros grados de la educación básica.

Otro estudio significativo: *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*, fue publicado en mayo de 2013, por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Este se realizó en 265 centros educativos tomando en cuenta a 2,244 docentes (de este total 179 eran directores de centros educativos, subdirectores o coordinadores docentes). Dicha investigación analiza dos enfoques para la enseñanza de la lectoescritura: el global o constructivista y el directo o tradicional.

Según los resultados mostrados en el referido estudio, de acuerdo a las respuestas de los docentes, estos indican niveles bajos en los enfoques de alfabetización que fueron comparados, *el constructivista o analítico*, usado en el currículo vigente y *el enfoque directo o sintético*. Los docentes muestran un bajo nivel de dominio en ambos enfoques: el 85.20% obtuvieron menos del 75% de respuestas constructivistas en el cuestionario; sólo el 0.04% (una maestra) logró desempeños de experta en dicho enfoque y el 14.76% restante obtuvo una puntuación entre 97% y 75% en el mismo. Igualmente en el enfoque directo, el 100% de los docentes obtuvo menos del 75% de respuestas correspondientes al enfoque directo. Se presenta una ligera diferencia entre ambos enfoques ya que en el constructivista existe un porcentaje de maestros que muestran un nivel medio de dominio y el único caso de nivel de experto encontrado en el estudio (IDEICE, 2013).

Estos datos sugieren una tendencia hacia un bajo dominio de ambos enfoques, aunque con ligeras diferencias a favor del constructivista en el aspecto conceptual solamente, pero no en la práctica docente. El estudio señala también que los docentes no son conscientes de tal contradicción.

Los docentes no han asimilado el constructivismo a sus esquemas tradicionales, lo que significa que su enfoque de alfabetización no ha sido modificado por la formación continua recibida. Por lo cual, estos siguen alfabetizando de acuerdo al enfoque directo, lo que no significa que realicen en forma eventual actividades relacionadas a la comprensión, desde una perspectiva colateral, porque así lo impone el currículo. El hecho es que coexistan nociones de enseñanza tradicional, contradictorias con el enfoque constructivista. No es suficiente poseer conocimientos explícitos de la teoría para que ocurra un cambio de paradigma.

Debido a que El Ministerio de Educación del país estableció desde hace años la utilización del Método Global para la alfabetización en los primeros niveles de la educación básica, los maestros son entrenados, mediante cursos de actualización en donde se les entrega un material para ser utilizado como guías, las cuales consisten básicamente, en pautas para impartir la docencia, teniendo ellos que crear o localizar un material didáctico para uso de sus alumnos, algo que crea dificultad al docente por diferentes causas que fueron desveladas a lo largo de esta investigación.

Comentarios de maestros que participaron en el referido estudio son muy representativos de la forma de pensar de los docentes dominicanos en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura se trata. Varios de los docentes señalaban que para aprender a leer y escribir se necesitaba el mismo método que ha funcionado por años, otros daban cuenta de que los niños para alfabetizarse necesitan la lectura mecánica, algunos consideraron que no se debían utilizar diversos textos pues era necesario invertir el tiempo con un mismo método de lectura que les ejercite la lectura mecánica, y que más adelante ya realizarían actividades de comprensión. El estudio del IDEICE (2013) concluye que:

Aunque el país ha logrado que en los docentes predominen las nociones alfabetizadoras que corresponden a dicho enfoque constructivista (y esto es un logro importante), la presencia de altas proporciones de concepciones tradicionales de alfabetización, indica que en la formación inicial y continua no se ha propiciado la necesaria estructura pedagógica que requiere el profesional de la educación, para lograr la coherencia entre las

concepciones teóricas declaradas y sus prácticas en el aula. Estas últimas, en vez de estar influidas por las teorías de aprendizaje acerca de la lengua como objeto cultural, están condicionadas por creencias arraigadas y tradicionales acerca de la alfabetización (pp. 94-95).

Para desarrollar estrategias que pudieran incidir en una mejora en la forma que tienen los docentes de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, fue imprescindible conocer el tipo de docente con que contaba el sistema educativo del país y así hacer una propuesta significativa de acuerdo a la práctica docente y no en base a la teoría que aprenden en los cursos de actualización, que, no han servido para cambiar los paradigmas de los docentes.

El objetivo general de esta tesis doctoral, consistió en la implementación de un programa de lectoescritura diseñado y adaptado a una escuela pública urbana marginal que fue elegida como piloto, así como la evaluación del mismo durante y al finalizar el período escolar, lo cual permitió conocer el nivel de alfabetización alcanzado por los alumnos con las guías didácticas diseñadas. Se trataba de realizar una investigación del proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura mediante la utilización de dicho método, comprobando si éste podía mejorar los niveles iniciales en el alumnado.

El Método Tapi, descrito en este trabajo, es un método ecléctico, que incluye aspectos de los métodos globales, de los directos o sintéticos y de los de corte personalistas como el Montessori.

Durante varios años fueron utilizadas distintas versiones de dicho método, que se fueron modificando de acuerdo a los resultados que se iban obteniendo con su aplicación durante varios periodos escolares, y con los datos provenientes de las entrevistas realizadas a los docentes de diversas escuelas. Esta recopilación de informaciones fue señalando la ruta hacia donde debía orientarse un método de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura que debía adaptarse a las condiciones socioeconómicas de los alumnos y docentes que lo utilizarían.

El Método Tapi pasó por tanto por distintas versiones, donde variables como los conocimientos previos de los alumnos, la sobrepoblación, la heterogeneidad, la gran cantidad de alumnos con NEE y otras fueron tomadas en cuenta. Se consideraron además las limitaciones de los docentes, tanto por causas profesionales como personales

Autores como (Heshushius, 1991), considera que los alumnos tienen que dominar un pequeño conjunto de componentes previos secuencializados, antes de utilizarlos de forma global en la solución de problemas complejos. Con lo que se infiere que todo proceso de aprendizaje debe ser guiado desde lo más simple a lo más difícil, con lo cual se requiere una herramienta didáctica que cumpla esos requerimientos.

Sin embargo, autores como Ferreiro y Teberosky (1979), consideran que existen desventajas en la metodología directa, que incluye los métodos alfabéticos y silábicos, puesto que de acuerdo a su opinión, rompe con el proceso normal de aprendizaje de la mentalidad infantil.

Aunque en opinión Vieira y Gómez (2004), el método global requiere una gran especialización del docente. La función de globalización en la enseñanza significa darle un giro completo a la metodología que se utilizó durante mucho tiempo.

Por su parte Montessori (1998b) considera, que el niño debe trabajar en un proceso individualizado que le permita avanzar a su ritmo y que debe ser supervisado en forma individualizada e irlo guiando el proceso pero con libertad. Se debe tener en cuenta que este método personalista, surgió en sus inicios para una población con necesidades educativas especiales y a la larga Montessori descubrió que funcionaba adecuadamente para toda la población infantil.

Ante los resultados obtenidos indistintamente los métodos que se utilicen, se llega a la conclusión que los factores que inciden en los mismos son múltiples, por lo que se deberá utilizar un recurso que haya sido probado dentro de las aulas y que sea mejor que lo que se están utilizando en la actualidad. Ese fue el marco de referencia utilizado en el programa de lectoescritura que se aplicó en la escuela piloto, con resultados positivos, en relación a lo que se estaba usando.

Dado que en los entornos donde se aplicó el programa de intervención la población de alumnos con NEE era representativa se tuvieron en cuenta las consideraciones de Salvador y Arroyo (2000), quienes indican que las metodologías que se aplican en el ámbito de la educación especial responden al modelo didáctico que adopte el profesor para la enseñanza de esos alumnos. De ahí su importancia de utilizar una herramienta cuyo diseño los incluya.

Debido a la importancia de utilizar un modelo adecuado que incluyera a la heterogeneidad del alumnado se analizaron aquellos métodos que incluían la atención personalizada y que a la vez dispusiera de una herramienta didáctica que permitiera la misma. De acuerdo con (Salvador y Arroyo, 2000), para cada modelo didáctico o metodológico empleado, se deben proponer distintas estrategias o técnicas de interacción, esto es significativo en especial con alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje. En los modelos cognitivos individualizados el profesor inicia al alumno en el proceso de aprendizaje y está siempre presente en su desarrollo como mediador, debe facilitar la adquisición del conocimiento adaptándolo a la estructura cognitiva del alumno, indican los autores.

Tomando en cuenta la importancia del trabajo colaborativo y de la contribución de este al aprendizaje entre los alumnos, se entendió que un recurso manipulativo además de ser útil para el trabajo individual, serviría de enlace comunicacional entre compañeros. Según White y White, (1992), los modelos de aprendizaje socializados defienden la necesidad de la intervención de otros, incluso del conflicto social, para generar el conocimiento individual. El conocimiento se adquiere a través de la interacción con otros y a través de los instrumentos culturales, como el lenguaje. El aprendizaje mediado es también un aprendizaje compartido, en colaboración.

Consideramos que estos enfoques, tanto los modelos cognitivos socializados como los cognitivos individualizados son idóneos para un alumnado que presenta graves atrasos educativos, tanto por el entorno sociocultural de donde proceden como por las condiciones tardías de ingreso al sistema educativo.

Nuestra investigación de carácter evaluativo concluye con los resultados obtenidos de la implementación del programa de lectoescritura aplicado en la escuela piloto. Según García Sanz y Morillas Pedreño (2012), las finalidades últimas que se pueden plantear en la evaluación de un programa de intervención son: promover la mejora del programa en su diseño, desarrollo y resultados, rendir cuentas a los patrocinadores del mismo, acreditar o certificar el programa y/o a sus implicados, además de fomentar la comunicación y el aprendizaje entre los que participan en la evaluación.

Debido a la cantidad de variables que se presentan en una investigación evaluativa desde el momento de su planificación, se debe decidir acerca de si se evalúa el programa en su totalidad o aspectos parciales del mismo. Por tal motivo, se deben tomar

decisiones acerca de cuáles evaluar (García Sanz, 2012). Algo que se hizo en este trabajo, obviando algunas variables no consideradas relevantes en la investigación.

Esta investigación comprendió un periodo de varios años, lo que permitió recabar valiosas informaciones, que se fueron actualizando de forma permanente. En el marco teórico se analizó ampliamente la situación educativa del país. Constantemente, los periódicos de mayor circulación nacional se hacían eco de la misma, siendo estos una fuente importante que nutrió este trabajo doctoral.

Luego de desarrollar varios periodos de observaciones que permitieron contactar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante distintos periodos escolares, en los niveles de preprimaria, primero y segundo de básica, esto permitió conocer de fuente primaria la situación de las escuelas públicas y su microcultura, que se repetía indistintamente en las distintas escuelas visitadas, donde todos los docentes presentaban características parecidas, al igual que la población estudiantil. La intervención en la escuela pública donde tuvo lugar la investigación evaluativa, permitió un acercamiento a todos los sujetos de la misma.

En forma paralela se obtuvieron los resultados de las pruebas diagnósticas de dictados simples que tuvieron lugar al finalizar el periodo escolar 2011-2012. Estas tuvieron lugar en varias instituciones educativas públicas y privadas. Fueron impartidas a la totalidad de los alumnos de los niveles de preprimario, primero y segundo de Básica. Los resultados mostraron las deficiencias de los alumnos de las escuelas públicas en sus capacidades para leer y escribir, no así de los colegios privados.

Casi la totalidad de estos estudiantes de los centros públicos obtuvieron malos resultados en las pruebas diagnósticas, por lo cual se puede concluir que sin importar el método que utiliza cada maestro, existen factores varios que inciden en el proceso de aprendizaje. Se debe considerar que la entrada tardía de estos niños a la escuela pudiera estar afectando el proceso, dado que la investigación demostró que los alumnos de colegios privados están insertados desde tempranas edades en el sistema educativo.

Las respuestas a las encuestas cumplimentadas por los docentes de los primeros niveles de básica resultaron una información muy valiosa para nuestra investigación porque de acuerdo a las mismas se pudieron obtener de primera mano datos que

resultaron muy importantes para la posterior elaboración del método de lectoescritura objeto de esta tesis doctoral.

Fue notoria la similitud en la forma de enseñar la lectoescritura de los maestros de escuelas públicas y privadas, si bien el entorno y las condiciones en que imparten la docencia son muy distintas, lo que por otra parte no debe traer a confusión dado que la manera de utilizar los mismos métodos para enseñar puede ser totalmente distinta y contando con recursos didácticos de apoyo diferentes. Teniendo en cuenta los conocimientos previos a los que se referían Ferreiro y Teberosky (1988).

Sin dudas, son muchas las diferencias que inciden en los resultados del aprendizaje, que en nada tienen que ver con el niño, como es la cantidad de alumnos por aula que debe atender un maestro, que como mostraron los resultados de los cuestionarios cumplimentados por los docentes, estos grupos de alumnos son significativamente más grandes en las aulas de escuelas públicas.

Las investigación permitió también constatar además que en la totalidad de las escuelas públicas visitada se carecía de material didáctico, debiendo el maestro crear su propio material didáctico, apoyándose en *las guías didácticas para uso de docente* que le eran suministradas por el Ministerio de Educación que no incluyen material didáctico para uso de los alumnos. Debido a ello terminan siempre usando los clásicos silabarios propios de metodologías sintética o directa.

Estamos de acuerdo con Prendes y Solano (2003) quienes consideran, que los libros de texto son diseñados para enseñar, por lo cual, aunque en la actualidad reciben numerosas críticas y se tornan invisibles, afirman las autoras que “con ello se han hecho invisibles también sus potencialidades como medio didáctico”. Si bien señalan estas autoras, dichos materiales impresos deben ser evaluados mediante una herramienta diseñada para tales fines, con lo que se garantice su funcionalidad. Sin dicho recurso el docente se encuentra limitado para enseñar y darle seguimiento al avance del alumno por no contar con material que le permita sistematizar el proceso.

Consideramos imprescindible, tal como señalan Prendes y Solano que cualquier proceso de aprendizaje de incluir los libros de texto que guíen al alumno y permita al docente dar seguimiento al mismo. Sin embargo el recurso didáctico requerido para un correcto aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura está ausente de las escuelas públicas del país.

Los resultados reflejados en el objetivo cuatro, cuya finalidad era conocer las características del alumnado que iba a participar en el programa, dan cuenta de la situación de indefensión en que se encuentra la generalidad de los niños que asisten a centros educativos públicos, lo que no excluye situaciones semejantes de alumnos que asisten a centros privados. Las respuestas obtenidas de los cuestionarios aplicados a los alumnos de la escuela piloto, contribuyeron a conocer las carencias que proceden del entorno sociocultural al que pertenecen.

Se consideró prioritaria la situación del entorno familiar de estos niños, ya que la misma se refleja en las aulas en forma de violencia, disfunción, falta de concentración, poca motivación, sueño, hambre y miedos y poca empatía, lo cual fue confirmado en este estudio y ha quedado plasmada en los anecdotalarios escritos por las facilitadoras, donde hacen una breve reseña de cada alumno que participo en el programa, (Anexo digital 19).

En el deseo de contribuir a mejorar las condiciones actuales, y teniendo en cuenta que existen variables externas no controlables ni corregibles, nos vamos a referir a los resultados obtenidos de la aplicación del Metodo Tapi. Es método como se señaló, fue el diseñado para llevar a cabo la aplicación de un programa de intervención en las aulas, y evaluar el nivel alcanzado en lectoescritura por el alumnado, tras la aplicación mismo

Durante el proceso de implementación del programa, se observó que las guías didácticas presentaban dificultades a los alumnos de preprimario en el trazado de las letras, ya que estos carecían de las destrezas finas requeridas para los cinco años, en razón del atraso en el ingreso al sistema educativo, lo que es característico de las clases más necesitadas del país. Se hace necesaria la utilización de caligrafía de trazos en forma previa al inicio de cualquier método de lectoescritura que se utilice.

Los resultados de su aplicación dan cuenta de que funcionó adecuadamente para los niveles de primero y segundo de básica. Aunque no se obtuvieron resultados cuantitativos positivos con la aplicación del Método Tapi, en el nivel de preescolar, es cierto que se lograron resultados cualitativos positivos, lo cuales se pudieron medir en la actitud y comportamiento de los alumnos, quienes mostraron en todo momento, su disposición y alegría de trabajar con las tapitas de plástico. No fue objeto de este estudio dar seguimiento a estos alumnos en cursos posteriores, que pudieran medir si los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

conocimientos previos adquiridos con el uso del método en preescolar pudieran ser positivos en el avance de niveles escolares subsiguientes

Para el nivel de preprimario se requiere de un rediseño de las guías didácticas, donde las letras tengan un mayor tamaño y los espacios lúdicos sean más amplios. Se debiera disponer de más tiempo para el uso de la tapitas de plástico, que era algo de lo que disfrutaban todos los alumnos. Por tanto, en una nueva línea de investigación se podría realizar el rediseño de la guía número 1, para el nivel de preprimario.

Los resultados positivos obtenidos para los niveles de primero y segundo de básica al comparar las pruebas evaluativas impartidas al finalizar el programa de lectoescritura con las pruebas de alumnos de la misma escuela que en el periodo escolar siguiente fueron alfabetizados con otros métodos. Indican que con el empleo de un recurso sistematizado, como el Método Tapi es posible contribuir a facilitar mediante la sistematización, el proceso de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas, incluso con grupos de alumnos heterogéneos. La simplicidad y sencillez con que se concibió lo hace más factible de implementar que el método global puro, que requiere un docente especializado y creativo con recursos didácticos variados, los cuales son difíciles de encontrar en las escuelas públicas.

Por otra parte, los resultados de la implementación del programa de lectoescritura fueron influidos por las llamadas variables extrañas que no podían ser controladas. Tales como, falta de apoyo de los docentes en el aula, el absentismo de los alumnos, así como la violencia y la integración de alumnos con NNE. Los alumnos que formaron parte del programa obtuvieron resultados muy superiores en las pruebas evaluativas de lectura y dictado que tuvieron lugar al finalizar el periodo escolar al comparar los resultados con los obtenidos al aplicarse las mismas pruebas a los alumnos de los grupos de control.

Los datos obtenidos de la aplicación de las pruebas de evaluación estandarizadas a los alumnos, luego de finalizar el programa de lectoescritura indicaron, que el diseño actual era adecuado para primero y segundo de básica, donde los resultados fueron positivos, lo cual indica la funcionalidad de las guías didácticas. Estos resultados muestran que un porcentaje alto de alumnos adquirieron aceptables niveles en lectura y escritura y la particularidad de una excelente caligrafía, una cualidad que con dificultad

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

obtienen los estudiantes de escuelas públicas con el método de alfabetización que actualmente utilizan.

Conocer las opiniones de las maestras y facilitadoras en relación con el Método Tapi y su efectividad con los alumnos fue muy importante para contrastar los resultados cuantitativos obtenidos con las pruebas. Las respuestas dadas a los cuestionarios que estas cumplimentaron, avalan la aceptación del método por la casi totalidad de los alumnos que lo utilizaron. Un objetivo logrado no cuantificable pero de gran significación es que los estudiantes de los tres grupos esperaban cada día que llegara la hora de impartir “el método”, como ellos le llamaban.

Las cuatro docentes pertenecientes al Ministerio de Educación que impartían docencia en las aulas donde se implementó el programa valoraron el apoyo recibido por las facilitadoras o ayudantes, también reconocieron el rol de las tapitas de plástico. Las respuestas en relación con el tipo de letra script que se utilizaba en el Método Tapi fueron diversas, y por otra parte consideró el material didáctico muy extenso para los niños.

Estas docentes se encontraban en una situación ambigua durante el programa de lectoescritura implementado en sus aulas, debido a estaban utilizando el Método Tapi y eso entraba en conflicto con el método que el ministerio exigía. Dicha situación pudo sesgar parte los resultados obtenidos en esta investigación, de no haber sido esta una investigación triangular que permitió constatar los resultados por varias vías. Se puede inferir con las respuestas dadas por las docentes su preferencia por un material prefabricado para uso de los alumnos, según ellas les permitía aprovechar más el tiempo.

La manipulación de las tapitas de plástico, les permitió a muchos alumnos gestionar sus dificultades con el reconocimiento de las letras del alfabeto y les dio alternativas para descubrirlas, observarlas y discriminarlas. Dicho recurso favoreció en especial a los grupos de alumnos con NEE, los cuales al utilizar el Método Tapi, tuvieron la oportunidad de trabajar sin prisas, permaneciendo por más tiempo en guías didácticas menos avanzadas, pero dentro de un período de aprendizaje adecuado a su ritmo y en el que la maestra podía monitorear el proceso.

Es sabido que estos alumnos no recibían el apoyo necesario y adecuado a su condición especial dentro del aula. Los maestros de las escuelas públicas en el país no

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

están especializados para trabajar con los NEE. Mediante el estudio empírico realizado para este trabajo se contactó que los centros educativos públicos no cuentan con personal especializado para tales fines. Por lo cual, mantener dentro del sistema educativo alumnos con alto riesgo de fracaso escolar constituye un reto que cada día el docente debe de afrontar.

Con este grupo de alumnos los resultados de la utilización de las guías didácticas fueron positivos, se concentraban y disfrutaban del uso de las tapitas de plástico así como de colorear y realizar sus propios dibujos, incluso realizaron dibujos excelentes. No todos avanzaron en las guías didácticas, en parte por sus propias limitaciones y al poco apoyo terapéutico que reciben dentro y fuera de la escuela, pero muchos de ellos demostraron ser verdaderos artistas plásticos.

Esta investigación indagó acerca de la calidad del docente de las escuelas públicas y su nivel de profesionalidad, lo que da cuenta que sería adecuado que el currículo se adapte al tipo de docente con que cuenta el país, teniendo presente que durante décadas se está tratando de darles una nueva formación y no se logra. Esto se evidencia en el hecho de que regresan a sus viejas formas de enseñar, por lo que se les debería suministrar un el material didáctico que no solo sirva de guía al docente, sino que le permita impartir las clases de lectoescritura, con recursos prefabricados para uso de los alumnos.

La transformación del maestro dominicano, deberá pasar por una modificación del currículo universitario y así, durante el proceso de formación docente, sería más fácil lograr los cambios que se necesitan para implementarlos posteriormente en el aula. Tendrá que surgir una nueva generación de graduados que desde el inicio de sus estudios tengan conocimientos adaptados a la modernidad del siglo XXI. Pero mientras esto sucede, se tiene una nómina de más de 60,000 maestros activos en el Ministerio de Educación del país con la responsabilidad de alfabetizar a millones de niños.

En el programa participaron 14 jóvenes facilitadoras, como ayudantes de la profesora, consideraron que utilizar las tapitas de plástico les resultaba a los alumnos atractivo y diferente. El sistema educativo dominicano, suele ser muy tradicional y utilizar pocos recursos manipulativos como herramienta didáctica complementaria, al menos para los alumnos de los primeros niveles de la educación básica.

Las facilitadoras consideraron adecuada la ayuda a los docentes en el aula, en especial los de las escuelas públicas, de igual manera se expresaron los docentes, razón por la cual estuvieron a favor de que se incluyeran las mismas. Arnaiz Sánchez (1996) señala al respecto, que entre los principios que dan entidad a la educación inclusiva, se encuentra “el apoyo para los profesores”, destacando la importancia de proporcionar un apoyo continuo a los docentes en sus aulas y romper así las barreras del aislamiento profesional.

No son por tanto los alumnos con dificultades los que tienen que “conformarse” a lo que les puede ofrecer una enseñanza general planificada para desarrollar las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no (Arnaiz, 1995).

Coincidimos con Luque de la Rosa (2012) cuando afirma, que con el término “inclusión” se pretende, dar un paso más en el proceso integrador, pero que no basta con que un alumno que presenta necesidades educativas específicas asista a la escuela regular, sino que lo verdaderamente importante es que esté “incluido” y valorado en la misma.

Luque de la Rosa (2012) considera imprescindible el apoyo al docente, que actualmente se encuentra indefenso ante una situación que le sobrepasa. Que ha llegado a provocar en ocasiones, prácticas segregadoras y de desatención los alumnos, lo que produce sentimientos de inferioridad y baja autoestima en aquellos con dificultades de aprendizaje. Por lo cual, la necesidad de que mantener un apoyo para el maestro dentro de las aulas, se convierte en imprescindible si se pretende tener escuelas verdaderamente inclusivas. En la República Dominicana esta ayuda tendrá que provenir de personas dispuestas a colaborar sin tener la profesionalidad requerida, porque sencillamente no se dispone de ella en el país. Personas especializadas para atender niños con necesidades educativas especiales son escasas y las existentes trabajan en instituciones privadas, a excepción de algunos centros recientemente contruidos para ese tipo de alumnos y de bajo recursos económicos.

Se puede concluir, que no existe un método idóneo para todos los alumnos, de acuerdo a Coll (1997) existen múltiples factores implicados en el aprendizaje escolar,

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

tales como la atención, la motivación, las habilidades intelectuales, las estrategias de aprendizaje, la memoria, las expectativas, el autocontrol, la comunicación, las relaciones interpersonales etc.”, a lo según indica, se deben añadir las estrategias del docente, el entorno escolar, la dieta alimentaria, el entorno sociocultural, las cantidad de alumnos por aula, etc.

Nuestro estudio no pretendió valorar un método de lectoescritura más que otro, sino dar una herramienta adicional o alternativa, que facilite al docente atender a grupos heterogéneos de alumnos provenientes de los sectores más desfavorecidos del país, y que permita a los alumnos avanzar en ambos procesos a la vez, el de la lectura y de la escritura y hacerlo de una forma divertida.

Aportaciones originales de la investigación

Esta investigación ha realizado aportaciones originales que puede contribuir a mejorar la calidad del Sistema Educativo Dominicano, en cuanto a que es la primera vez que se implementa en el país desde dentro de las aulas de escuelas públicas un programa experimental de lectoescritura, con la finalidad de observar e incidir en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de misma, si bien se realizan en forma periódica intervenciones dirigidas los docentes con el objetivo que estos mejoren la manera de impartir la docencia en las aulas.

Una aportación importante ha sido que los materiales diseñados para esta investigación están disponibles para ser utilizados, de ser requeridos por el ministerio. Este material didáctico fue probado durante varios periodos escolares y su utilidad comprobada, algunos cambios siempre podrían hacerse para mejorar su diseño, aunque manteniendo dos elementos fundamentales: la impresión en colores negro y gris y el tipo de letra script, de cajón o de palo, como se la conoce. Ambos elementos forman parte integral del método, así como las tapitas de plástico. Las razones del diseño elegido para las guías didácticas del Método Tapi han sido expuestas y sustentadas a lo largo de las investigaciones realizadas para este trabajo doctoral.

Como método con orientación personalista que es, viene también a llenar un vacío de materiales didácticos que requieren los alumnos con NEE, permitiendo que estos niños sean participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que ayudan al docente en el papel de facilitador y contribuyen a crear un ambiente de colaboración entre los alumnos, ayudándose mutuamente. El formato del método facilita

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

trabajar por el tiempo que el alumno requiere, a su propio paso y permite el refuerzo del conocimiento adquirido a través de la repetición.

Las tapitas de plástico que utiliza inciden en el desarrollo sicomotor del alumno, y en un aumento de la concentración. La manipulación de las mismas contribuye a desarrollar sus destrezas finas, memoria, y facilita la identificación de las letras del alfabeto, en especial aquellas que presentan grandes similitudes, favoreciendo a los alumnos que presentan dislexia.

Las tapitas de plástico recicladas contribuyen a concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre la importancia del reciclado en el siglo XXI. Al ser un recurso barato siempre estará disponible en las escuelas, algo que no sucede con los demás materiales didácticos que llegan a ellas y terminan incompletos o desapareciendo.

El Método Tapi valora la expresión artística del alumno como una forma de desarrollar sus habilidades creativas e intelectuales, además la investigadora entiende que es una de las mejores formas de expresión de quien no puede hacerlo de otra manera. En referencia al aprendizaje de la lectoescritura; el dibujar, colorear y reproducir lo observado, permite al alumno ir relacionando las letras con lo dibujado en forma integral y sencilla. El dibujo siempre debe estar presente en todo proceso de aprendizaje infantil, ya que además de desarrollar la creatividad contribuye con la autoestima de los niños. Muchos no logran leer ni escribir tan rápido como otros por distintas necesidades educativas que presentan, pero en su defecto son capaces de realizar verdaderas obras de arte infantiles.

Dice Vygotsky (2007) en relación al dibujo que “todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y añade que todas las formas de representación creadora encierran en si elementos afectivos”, algo sumamente importante en el desarrollo emocional de niño. Las cuales indican un alto nivel de inteligencia creativa y espacial, lo que representa una compensación a su deficiencia en otras áreas.

Un aporte importante al sistema educativo es la introducción conjunta de la caligrafía, algo que ha sido obviado en el currículo vigente y que el Método Tapi retoma en forma integral en las diez guías didácticas, de manera que asegura el aprendizaje de la lectura relacionado la escritura, algo que no sucede en la actualidad donde los

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

resultados de nuestra investigación demostraron las grandes diferencias entre lectura y escritura que presentan los alumnos de las escuelas públicas dominicanas.

La investigación que aquí se presenta permitió conocer el *currículo oculto* utilizado para la enseñanza de la lectoescritura en los colegios privados y escuelas públicas del país, que poco o nada tiene que ver con el establecido en el currículo oficial. Este *currículo oculto* emplea los tradicionales textos y silabarios que ya no son aceptados por el Ministerio de Educación. Los técnicos que supervisan las aulas conocen de su uso cotidiano y se hacen de la *vista gorda* porque entienden que facilita a los docentes la enseñanza, ya que no disponen, como se ha indicado antes, de material para la enseñanza de la lectoescritura. Con el Método Tapi los profesores cuentan con un material didáctico que les resulta más cercano.

El Método Tapi facilita a los técnicos del Ministerio de Educación, la supervisión periódica del avance en el proceso de alfabetización ya que está sistematizado, algo que por otra facilita también conocer las deficiencias de los alumnos y poder darles algún tipo de apoyo adicional por parte del Ministerio de Educación o la propia escuela. Las guías didácticas tienen, a todo lo largo, dictados y ejercicios que avalan el avance del alumno.

Una propuesta por nuestra parte al ministerio sería la de establecer un horario dentro del currículo, lo que no existe en la actualidad. El resto del día el docente enseñará a los alumnos demás asignaturas pertinentes. En el currículo vigente, la enseñanza de la lectura y de la escritura está integrada bajo la teoría de los “ejes transversales”, que bien funcionan para otras asignaturas, los resultados demuestran que para la lectoescritura no es la más adecuada.

Se debe señalar, que El Método Tapi fue concebido para su utilización en centros especializados para alumnos con NEE y para padres o tutores que deseen alfabetizar a sus hijos. Cada guía didáctica contiene los mandatos necesarios que permiten una enseñanza guiada en forma sencilla, a lo cual siempre se debe añadir la creatividad.

Por otra parte, este estudio resultó en un beneficio colateral a favor de las facilitadoras que contribuyeron con el programa de lectoescritura en la escuela piloto. Las respuestas de éstas a los cuestionarios que cumplimentaron indican el efecto positivo que tuvo haber trabajado con los niños del programa, así como el estricto control

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

que establecía el proyecto en asistencia y horario lo que desarrolló en ellas un compromiso y sentido de responsabilidad.

La ayuda económica que recibían estas jóvenes constituyó para sus familias una fuente de ingresos adicionales, que en muchos casos resultaba ser el único que ingresaba a sus hogares. Procedentes de extractos sociales bajos, estudiaron en escuelas públicas y tenían las deficiencias académicas propias de esas instituciones y lograron con la utilización de las guías didácticas de lectoescritura mejorar su ortografía.

Algunas de ellas decidieron que su vocación era la docencia y varias se encuentran estudiando la carrera; algo muy importante en un país donde existe una gran deficiencia de maestros. Otro beneficio colateral fue, la conciencia que ellas adquirieron acerca de la gran responsabilidad que implica tener un hijo. Un gran porcentaje de las adolescentes dominicanas salen embarazadas antes de adquirir la mayoría de edad. Les encantaba trabajar con los niños pero también reconocieron que a estos les faltaba disciplina y muchos no recibían ni las atenciones ni el amor que requerían, algo que ellas trataron de compensar durante el tiempo que estuvieron con en las aulas.

Limitaciones de la investigación:

Cuando se implementó el programa de lectoescritura con el Método Tapi, se presentaron variables externas no controlables debido a lo cual, el programa se desarrolló por un período de siete meses y medio que si completaron los distintos grupos de control. Por esta razón los resultados, que aunque fueron positivos, pudieron ser mejores en relación a los grupos de control si el programa se hubiera realizado en nueve o diez meses del período lectivo.

Las docentes responsables de los grupos participantes en el programa, se integraron con poco entusiasmo al proyecto, lo cual pudo incidir en los resultados finales. Ese tímido apoyo se debía al temor que tenían, a los supervisores en sus visitas periódicas, ya que estos les exigían el uso del método global, aun sin facilitarles el material didáctico adecuado a los requerimientos de los alumnos. Por otra parte, el Ministerio de Educación estaba informado, conocía y autorizaba que se desarrollara nuestro proyecto de lectoescritura en las aulas de los primeros niveles de la educación básica de la escuela pública piloto, pero parte de la incongruencia del sistema educativo dominicano es precisamente que no todos los hilos de los distintos departamentos están

enlazados entre sí y por tanto sucedieron situaciones inesperadas durante la investigación.

Una de las mayores dificultades y limitaciones se originó porque los alumnos de la escuela piloto tenían niveles de inasistencia a clases sumamente alto, que en muchos casos llegó al 50% del año lectivo, algo que repercutió en los resultados. Esa variable, que afecta mucho el aprendizaje, es una constante en todo el sistema público y a pesar de que se tomaron medidas y se dieron incentivos, tales como el desayuno escolar, las ausencias siguen siendo considerables. Esto puede atribuírsele, entre otras cosas, a que los padres no le dan un valor real a la educación y no entienden la importancia de la misma, algo totalmente distinto en las instituciones privadas, donde la inasistencia es prácticamente nula.

La investigación realizada en la escuela pública piloto donde se implementó el programa de lectoescritura tiene sus particularidades y microcultura propia, por lo cual los resultados tendrían que probarse en otras instituciones. Las informaciones obtenidas a partir de una muestra, proporciona solo una idea general de la situación del Sistema Educativo Dominicano.

Nuevas líneas de investigación:

Una nueva línea de investigación permitiría realizar una evaluación acerca de la utilidad del Método Tapi para alumnos con NEE en un entorno más personalizado. Por otra para conocer el porqué de la cantidad de alumnos que muestran NEE en las aulas de escuelas públicas dominicanas, se considera relevante proponer un estudio profundo que permita su identificación, de manera que desde el inicio de su escolaridad se les pueda apoyar, incluso dentro de las limitaciones del sistema educativo

Se sugiere realizar un proyecto piloto de mayor amplitud, que incluya varias escuelas en distintos contextos para ampliar el alcance de los resultados, donde los docentes estén previamente adiestrados en el uso del Método Tapi y que no sientan el temor de ser penalizados por el Ministerio de Educación por utilizarlo. Por tanto, debe ser una intervención que se origine desde dentro de las instancias de dicho Ministerio.

En el informe final del IDEICE (2013), refiere que para el año 2015 se va a realizar una investigación dentro de las aulas de los primeros niveles de la educación básica, que observe la relación del aprendizaje con el conocimiento del maestro y su capacidad o no para transmitirlos. Este nuevo estudio aportará más luz acerca de las verdaderas causas

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

del fracaso del sistema educativo dominicano en lo referente a la alfabetización.

Por otra parte, se realizarán en el país en el año 2015 por primera vez, exámenes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), los cuales se efectúan trianualmente dentro del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes conocido como Informe PISA, siglas en inglés. Este es uno de los estudios más importantes que se llevan a cabo en la actualidad y que permiten saber qué competencias deben mejorar los estudiantes. Proporcionará datos valiosos para analizar y proseguir con nuevas líneas de investigación (Educando, 2007). Estas pruebas se inician con alumnos de tercero de básica, con lo cual se obtendrán resultados relevantes.

Finalmente deseamos que este trabajo pueda haber contribuido a conocer la manera en que se imparte la lectoescritura en la República Dominicana, y que el mismo, sirva de referencia para otros que se deseen realizar. De igual forma esperamos que los nuevos estudios que tendrán lugar en el año 2015, señalados en los dos párrafos anteriores, ofrezcan aportaciones valiosas que permitan tomar medidas políticas y científicas, para encauzar por nuevos caminos el Sistema Educativo Dominicano.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. y Auzias, L. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona, España: Laia.
- Alcántara, Y. (28 de julio de 2011). En últimos 20 años, la inversión más alta en educación ha sido 1.8% del PIB. *Diario Libre*, p. 4.
- Alcántara, Y. (18 de marzo de 2014). *Gestionarán actas de nacimiento para 91,000 estudiantes de escuelas*. *Diario Libre*, p. 21.
- Alegría, J. (1984). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- Apolinar, B. (28 de diciembre de 2004). Continúa el retraso en entrega de libros de texto a estudiantes. *Listín Diario*, p. 7A.
- Apolinar, B. (19 de marzo de 2005). UASD limitará ingreso a Pedagogía y Derecho. *Listín Diario*, p. 3A.
- . Apolinar, B. (15 de junio de 2009). Educación especial es muy costosa. *Listín Diario*, p. 2A
- Apolinar, B. (15 de diciembre de 2010). Embarazos prematuros y pobreza causan deserción escolar. *Listín Diario*, p. 4A.
- Apolinar, B. (17 de junio de 2011). Estudio revela las faltas ortográficas de maestras. *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listindiario.com/la-republica/2011/6/17/192477/Abundan-maestras-que-escriben-ibanos-y-acer>
- Apolinar, B. (19 de enero de 2012). Reportan 52 delitos en escuelas públicas. *Listín Diario*, p. 9A.
- Apolinar, B. (14 de febrero de 2013). Faltan butacas y libros en algunas escuelas. *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listin.com.do/la-Republica/2014/1/7/306034/Faltan-butacas-y-libros-en-algunas-escuelas>
- Apolinar, B. (11 de diciembre de 2013). Anemia en escolares baja de 44% a 16% en diez años. *Listín Diario*, p. 15A.
- Apolinar, B. (5 de febrero de 2013). Analfabetismo deja alto costo económico y social. *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listindiario.com/la-republica/2013/2/4/264729/Analfabetismo-deja-alto-costo-economico-y-social>
- Apolinar, B. (18 de febrero de 2014). Problemas mentales afectan a maestros. *Listín Diario*, p. 4A.
- Apolinar, B. (18 de febrero de 2014). Problemas mentales afectan a maestros. *Listín Diario*, p. 4A.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Arnaiz, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres y G. Jové (Coord.). *La atención a las NEE: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid, España: Aljibe.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad*. Programa curricular. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnaiz, P., Castejón, J.L. y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 189-208.

Arrizabalaga, M. (3 de diciembre de 2014). Ha habido un mal entendido. No se acaba con la escritura en Finlandia. *Revista digital ABC.es*. Recuperado de <http://www.abc.es/sociedad/20141203/abci-finlandia-educacion-escritura-mano-201412030753.html>

Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios (ANJE). (27 de septiembre de 2008). Educación: en estado de alerta, *Listín Diario*. p. 15A.

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Aunión, J. A. (2 de junio de 2010). Los concertados, obligados a integrar alumnos difíciles. *El País*, p. 31.

Banco Mundial (2010). *Informe Anual 2010. Reseña del ejercicio*. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2010SPA/Resources/BancoMundial-Informeannual2010.pdf>

Bassedas, E., et al (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial: Pautas de observación*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.

Batista, L. (8 de noviembre de 2005). SEE no lleva registro de la violencia en las escuelas. *Diario Libre*, p. 12

Batista, L. (11 de abril de 2006). El 65% de los maestros reprobó los exámenes de concurso. *Diario Libre*, p. 4.

. Batista, L. (28 de febrero de 2011). Por una mayor calidad de educación. *Diario Libre*, p. 6.

Batista, L. (26 de enero de 2012). 82.7% de las escuelas muestran deficiencias. *Diario Libre*, p. 12.

Bauer, A.M. y Shea, T.M. (1999). *Inclusion 101. How to teach all Learners*. Baltimore, Maryland. Paul Brook Publishing.

Becker, J. , Reid, K., Steinhaus, P., et al. (1998). *Un currículo abierto, flexible, creativo y*

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

divertido. Madrid, España: Narcea.

Borzone, A. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como forma de transición natural. *Revista Lectura y vida*. Año 9, 2. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Borzone.pdf

Borzone, A. M. (1996). *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Bounds, G. (10 de octubre de 2010). Cómo escribir a mano ayuda a ejercitar el cerebro. *Listin Diario*, p. 4.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Bryant, P.E., y Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they cannot read. In Frith, U. (Ed.), *ÁFICAS processes in spelling*. London, England: Academic Press.

Cabrera, F. (1985). *Pruebas de diagnóstico analítico de lectura para preescolar y primero de EGB*. Barcelona, España: CEAC.

Cain, K., Catts, H., Hogan, T., & Lomax, R. (2015). Learning to Read: Should We Keep Things Simple?. *Reading research quarterly*, 50(2) pp. 151–169. International Literacy Association. Recuperado de:

https://snt151.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mg23wRI_UT5RGUDtidZ1xZ5w2&folderid=flinbox&attindex=5&cp=-1&attdepth=5&n=64905090

Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Cide.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial [CNREE]. (1992). *Alumnos con NEE y adaptaciones curriculares*. Madrid, España: MEC.

Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1996). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Psicología Pirámide.

Clemente, M. (2001). *Enseñar A Leer*. Madrid, España: Pirámide.

Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. En G. Underwood (Ed.): *Strategies of information processing*. London, England: Academic Press.

Collings, A., Smithe, E. (1980). Teaching the process of Reading comprehension. *Technical Report*, pp.182. Urbana Illinois: Center for the study of Reading.

Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de Plata.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Condemarín, M. y Chadwick, M. (2005). *La escritura creativa y formal*. (9na, ed.). Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

Condemarín, M.; y Chadwick, M. (1990). *Enseñanza de la Escritura: Bases Teóricas y Prácticas: (Manual)*. Madrid, España: Antonio Machado.

Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley Orgánica de Educación 66'97*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de las palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.

Cuetos, F. (1996). *Psicología de la Lectura*. Barcelona, España: Cisspraxis.

Cuetos, F. (2005). *Psicología de la escritura* (5ta. ed.). Madrid, España: Praxis.

De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 61-72.

De la Rosa, A. (12 de diciembre de 2013). Pide eliminar cursos sabatinos educación. *Diario Libre*, p. 10.

De la Rosa, J. M. (23 de enero de 2014). Estado invertirá 2,333 mil millones en la formación de profesores. *El Día*. p, 14.

De León, D. (13 de octubre de 2013). Diputados asumen tema libros de texto. *El Día*, p. 12.

De Lima, D. (2003). La no repitencia en 1ro y 2do grados. Sus efectos. *Cuadernos de Educación Básica para todos*. Santo Domingo, República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación/UNESCO/FLACSO.

De Lima Jiménez, D., Rodríguez González, M, y Camilo Amarante, C. (2006a). *Guías de lectura y escritura* (3ª ed.). Primer Grado. Santo Domingo, República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación.

De Lima Jiménez, D., Rodríguez González, M. y Camilo Amarante, C. (2006b). *Guías de lectura y escritura* (3ª ed.). Segundo Grado. Santo Domingo, República Dominicana: Secretaría de Estado de Educación.

De Lima Jiménez, D. y Rodríguez González, M. (2009). El nombre propio y la familia (3ª ed.). Primer Grado. *Talleres integrados de lectoescritura 1*. Santo Domingo, República Dominicana: USAID-CETT.

De Lima Jiménez, D.y Rodríguez González, M. (2009). Textos que nos rodean (3ª ed.). Segundo Grado. *Talleres integrados de lectoescritura 2*. Santo Domingo, República Dominicana: USAID-CETT.

Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona, España: Ediuoc.

Díaz, G. (17 de marzo de 2009). Por una educación inclusiva. *Listín Diario*, p. 2C.

Diccionario de la Real Academia Española (2001). *Definición de Leer* (21ª. Ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=leer>.

Dottrens R. (1950). *La escritura script*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Educando (Noviembre, 2013). *Evaluación Internacional de Estudiantes PISA/OCDE*. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacion-internacional-de-estudiantes-pisaocde/>

Ediciones Dominicanas. (s.f.). *Nacho Dominicano*. Libro de lectura y silabario inicial. Santo Domingo, República Dominicana: Susaeta.

Ediciones Dominicanas. (s.f.). *Tu Amigo 01*. Libro de lectura preescolar. Santo Domingo, República Dominicana: Susaeta.

Ediciones Dominicanas. (s.f.). *Tu Amigo 1*. Libro de lectura primer grado de primaria. Santo Domingo, República Dominicana: Susaeta.

Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings. and Issues. *Scientific Studies Of Reading*, 9(2), 167–188. . Recuperado de http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/reading/Reading_s/Ehri%20Word%20Learning.pdf.

Elish-Piper, L. (2015). The ABCs of Reaching all Families, *Illinois Reading Council Journal*, 43(2), 38-42. Re Recuperado de: <http://www.illinoisreadingcouncil.org/publicationsservices/ircjournal.html>

Encarnación, Y. (12 de diciembre de 2012). Estudio revela docentes tienen bajo dominio de matemática. *Diario Libre*. Recuperado de http://www.diariolibre.com/dleducacion/2012/12/12/i363537_estudio-revela-docentes-tienen-bajo-dominio-matematica.html

Encarnación, Y. (16 de mayo de 2013). El “bullying” afecta centros educativos de todo el mundo. *Listín Diario*, p. 8C.

Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La reforma de la reforma*. Barcelona, España: Ariel.

Félix, Y. y Torres, L. (2 de diciembre de 2009). Más del 50% de los estudiantes de las escuelas son conflictivos. *El Día*, p.10.

Félix, Y. (20 de febrero de 2009). Maestros se internan padeciendo de anemia. *El Día*. p. 5

Ferreiro, E. (1996). The acquisition of cultural objects: the case of written language. *Prospects*, 26, 131-140.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización, teoría y práctica* (7ma. ed.). México, , México: Siglo XXI.

Foorman, B., Herrera, S., Petscher., Mitchell, A., y Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and Writing*, 28(5), 655-681.

Recuperado de https://snt151.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mg23wRI_UT5RGUDtidZ1xZ5w2&folderid=flinbox&attindex=2&cp=-1&attdepth=2&n=35324304

Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona, España: Laia.

Frith, U. (1984). *Specific spelling problems*. In R. N. Malatesha & H. A. Whitaker (Eds.). *Dyslexia: a global issue* (pp. 83-103). La Haya, Holanda: Martinus Nijhoff Publishers.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, y M. Coltheart (Eds.). *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp 301-330). London, England: Erlbaum.

Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

García de Castro, M. (2012). Leer en un clic. *Papeles Salmantinos de Educación*

16, 215-239. Recuperado de:
<https://prensaparaninfo.files.wordpress.com/2013/05/leuc-en-papeles-salmantinos.pdf>

García Garrido, J. L. (1998). *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/Unesco.

García López, J. y Delgado, F. (1994). *El rendimiento escolar*. Madrid, España: Popular.

García Hoz, V. (1988). *Educación Personalizada*. Bogotá, Colombia: Grupo editor quinto centenario S.A. Bogotá, 1988.

García Pérez, E. M. y Magaz Lago, Á. (2007). *Niños hiperactivos e inatentos*. Madrid, España: Fundación Calvida.

García Pérez, E. M. (s.f). *Soy hiperactivo-a! ¿Qué puedo hacer?* Madrid, España: Grupo Albor-Cohs.

García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia, España: DM.

García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M.P. García Sanz y M.P. Martínez Clares (coord.). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster* (pp. 99-128). Murcia, España: Editum.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

García Sanz, M.P. y Morillas Pedreño, L.R. (2012). Evaluación del trabajo fin de Grado y del trabajo fin de Máster. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.) *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Másters* (pp. 351-386). Murcia, España: Editum.

Gelb, I. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid, España: Alianza.

Gentry, R. (2011). *Raising Confident Readers: How to Teach Your Child to Read and Write From Baby to Age 7*. Fort Lauderdale, FL: Richard Gentry, Inc.

Gimeno Sacristán, J. (1984). Las reformas curriculares y el profesorado. En A. Alvarez

(comp). *Psicología y Educación*. Madrid, España. Aprendizaje Visor/MEC.

Gimeno, A., Clemente, A. y Pérez, F. (1984). Nuevas orientaciones para la didáctica de la lectura a partir del estudio de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, 29-30, 7-28.

Goetz, J. P. y LeCoMétodo Tapie, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

Gómez Masdevall, M.T., Mir i Costa, V. y Serrats i Paretas, M.G. (1999). *Propuestas de intervención en el aula* (5ta. ed.). Madrid, España: Narcea.

Gómez, L. F. (2007). *Caligrafía y legibilidad*. México, México: Correo del Maestro.

González, J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 76, 97-107.

Goodman, K., y Goodman, Y. (1993). *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total* (2da. Ed.). En Vygotsky y la educación (pp. 263-292). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Gray, W.S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Chicago, Illinois: Scott, Foresman and Co.

Guevara Guadrón, O. J. (2005). *Enseñanza de la lectoescritura. Capítulo 4: Método Fonético o Fónico*. Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-fonetico-fonico>

Guzmán, R.M. y Cruz, C. (2009). *Niños y niñas adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana*. Santiago, República Dominicana: Premium.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Harmanen James, K. (2012). *Handwriting in the 21st Century? Research Shows Why Handwriting Belongs in Today's Classroom in the 21st Century? An Educational Summit*. Indiana, USA: Saperstein Associates.

Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Jiménez, J., Lawrence, R. T, Levy-Yeyati, E., Sabel, C. y Schydrowsky, D. (Marzo, 2011). *Construyendo un mejor futuro para la República*

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Dominicana: Herramientas para el desarrollo. Informe Técnico. Consultoría solicitada por el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, República Dominicana. CID Working Paper. Recuperado de http://www.hks.harvard.edu/var/ezp_site/storage/fckeditor/file/pdfs/centers-programs/centers/cid/growth/dominican/CID-RD_InformeTecnico.pdf.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Heshusius, L. (1991) Curriculum-based assesment and direct instruction: critical reflections on fundamental assumptions. *Exceptional Children*, 4 (57) 315-328.

Impacto Digital. (16 de abril, 2014). Educación garantiza inscripción de estudiantes sin importar nacionalidad. Recuperado de <http://impactodigital.com.do/?p=41662>

Belén Lora, V.M. (26 de noviembre de 2008). Unesco: La escolaridad baja en la RD. *Listín Diario*, p. 6A.

Inhelder, B. y Caprona, D. (2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 4, 2-66. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/inhelder_constructivismo_psicologico.ht

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/index.php/centro-de-documentacion/estudios/94-las-concepciones-docentes-sobre-la-lectoescritura>

Jaim, G. (2011). *La escritura cursiva*. Recuperado de <http://artgoo.com/>.

Jiménez, J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Klemm, W. R. (2008). *Core ideas in Neuroscience*.

Recuperado de <http://neurosciideas.com>

Klemm, W.R. (2013). *Los efectos sobre el cerebro de escribir en cursiva*. Recuperado de <http://www.permondo.eu/es/los-efectos-de-escribir-en-letra-cursiva-sobre-el-cerebro/>

Konold, T., Juel, C. Mckinnon. M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early Reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89-112.

Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación*

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Educativa (1ª ed.). Barcelona, España: GR92.

Liberman, A.M. (1989). Reading is hard just because listening is easy. En C. Von Euler (Eds.), *Wenner-gren international symposium series: brain and reading*. Basingstoke, England: Macmillan.

Locura. (14 de abril de 2011). Editorial del periódico *El Nacional*, p.16.

López García, D. M., Mejía Arias, E., y Ríos Martínez, M. S. (2013). *El efecto de la caligrafía canónica en la legibilidad de los escritos de niños de básica primaria*. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en Pedagogía infantil. Universidad Tecnológica de Pereira.

López, K. (14 de octubre de 2004). Desmantelan laboratorios de informática en escuelas. *Diario Libre*, p.12.

López, K. (18 de marzo de 2005). Maestros creen deben conectar su educación con la enseñanza *Diario Libre*. Recuperado de http://www.diariolibre.com/noticias/2005/03/18/i60149_maestros-creen-deben-conectar-educacin-con-enseanza.html

López, K. (21 de diciembre de 2004). La falta de escuelas gravita en la Educación. *Diario Libre*, p.14.

Lora, A. M. (1 de abril de 2001). No todos los que enseñan, saben. *Listín Diario*, p. 8A.

Luna, C. (10 de noviembre de 2010). Adolescentes son los más afectados por violencia en RD. *Listín Diario*, p.10 A.

Luna, C. (25 de mayo de 2012). Erradicar los problemas de lectura y escritura en los infantes. *Listín Diario*, p. 4C.

Luna, C. (27 de marzo de 2012). La preparación de los maestros es fundamental para el aprendizaje. *Listín Diario*, p. 4C

Luque de la Rosa, C. (2013). Voces de la discapacidad en la Universidad de Almería. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1). Recuperado de: [https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Revista+de+Educaci%C3%B3n+Inclusiva%2C+ISSN+1889-4208+Inclusive+Education+Journal%2C+Marzo%2C+2013%2C+Vol.+6+\(1\)+antonio+luque+de+la+rosa](https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Revista+de+Educaci%C3%B3n+Inclusiva%2C+ISSN+1889-4208+Inclusive+Education+Journal%2C+Marzo%2C+2013%2C+Vol.+6+(1)+antonio+luque+de+la+rosa)

Manga, D. y Ramos, F. (1986). La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 43-75.

Marchant, T. y Tarky, I. (1998). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile, Chile: Universitaria.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Marsh, G., M. Friedman, V. Welch y P. Desberg. (1981). *A cognitive-developmental theory of reading acquisition*. En G.E. MacKinnon y T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol. 3). Nueva York: Academic Press.

Martin, J. y Stribley, M. (1994). *Calligraphy*. New Jersey. USA: Hamlyn.

Martínez, M. (17 de mayo de 2011). Educación inclusiva. Tercer seminario subregional. *Listín Diario*, p. 6C.

Martínez Sánchez, F. (1994). Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. En Píxel-Bit. *Revista de medios y educación*, 2, .3-17.

Martínez-Salanova, E. (s. f.). Comenius. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm

Mateo, R. (27 de diciembre de 2012). RD traerá maestros extranjeros para que ayuden a sus colegas. *Diario Libre*, p.21.

Mejía de Eslava, L. y Eslava Cobos, J. (2008). Conciencia Fonológica y Aprendizaje Lector 1. En *Acta Neurológica Colombiana*. Instituto Colombiano de Neurociencias, 24-2, 56-66.

Mejía, M. (5 de marzo de 2011). Estudiante estrella RD sería mediocre en otros países. *Diario Libre*. Recuperado de http://www.diariolibre.com/noticias/2011/03/05/i281863_estudiante-estrella-sera-mediocre-otros-pases.html

Méndez, W. (15 de abril de 2011). Profesores respaldan que se eliminen textos integrados. *Listín Diario*, p. 14A.

Méndez, W. (20 de abril de 2011). Consejo Educación decide sustituir textos integrados. *El Día*, p. 6.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], (2012). *Boletín de Indicadores Educativos del Año Lectivo 2010-2011*. Recuperado de: http://www.minerd.gob.do/idec/Docs5/Boletin_indicadores_2010-2011.pdf

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Secretaría General de Educación. (2008). Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. *Manual de funcionamiento No. 3*. Madrid, España: Omagraf.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Nivel Básico de Educación*. Recuperado de http://www.minerd.gob.do/sitios/rev_curricular/Documents/Curriculo%20Dominica

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2012). *Boletín de Estadísticas Educativas del Año Lectivo 2010-2011*. Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. Recuperado de: <http://www.minerd.gob.do/>

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

documentosminer/Planificacion/Datos%20Estadisticos/nuevos2011/Boletin_estadistico_2010-2011.pdf

Molina, A. (19 de marzo de 2012). Alrededor de 500 escuelas carecen de energía eléctrica. *Diario Libre*, p.12.

Molina, T. (4 de febrero de 2014). Marginados en el reparto del 4% de educación. *Diario Libre*, p. 6.

Montessori, M. (1998a). *Educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires, Argentina: Errepar.

Montessori, M. (1998b). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, Argentina: Errepar.

Moreno Manso, J.M. y Rabazo Méndez. M.J. (s.f.). *Valoración de las Dificultades de Lectoescritura en Niños, Adolescentes y Adultos*. Recuperado de <http://www.eweb.unex.es/eweb/gial/docencia/assignaturas/psicopatologia/documentos%20de%20apoyo/Estudios,%20monograf%EDas%20y%20art%EDculos/Valoraci%F3n%20de%20las%20dificultades%20en%20lectoescritura.htm>

Mosterín, J. (1993), *Teoría de la escritura*, Barcelona, España: Icaria.

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, Consejo para la Niñez y Adolescencia [CONANI], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2013). *Análisis de la Situación de la Infancia y la Adolescencia en la República Dominicana 2012*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de [http://www.unicef.org/republicadominicana/Analisis_Situacion_Ninez_corregido_ago13_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/Analisis_Situacion_Ninez_corregido_ago13_web(1).pdf)

Neuman, S. B., y Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). *Handbook of early literacy research*. (Vol. 1). Guilford Press. Recuperado de: [https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=&id=afigtldRQGwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Neuman,+s.+%26+Dickinson,+D.+\(2003\).+Handbook+of+early+literacy+research.&ots=5yN3VDSDXE&sig=FeLgRp5JPbyIs8PU2qG3GPd5YT0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=&id=afigtldRQGwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Neuman,+s.+%26+Dickinson,+D.+(2003).+Handbook+of+early+literacy+research.&ots=5yN3VDSDXE&sig=FeLgRp5JPbyIs8PU2qG3GPd5YT0#v=onepage&q&f=false)

Nieto Cano, J.M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades escolares especiales. En N. Illán Romeu (Coord.): *Didáctica y Organización en la Educación Especial*. (pp.109-160). Málaga, España: Aljibe.

Nivar, A. CONESCyT aprueba nuevas normas docentes en RD. (10 de julio de 2011). *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listin.com.do/economia-and-negocios/2011/7/10/195350/print>.

Oficina Nacional de Estadística [ONE]. (2010). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. Informe de Resultados Preliminares. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de http://www.one.gob.do/var/uploads.f.ile/Informe_Resultados_Preliminares_Censo_2010.pdf

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo [ONPDE]. (2012). *Boletín de Estadísticas Educativas del Año Lectivo 2010-2011*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/Planificacion/Datos%20Estadisticos/nuevos2011/Boletin_estadistico_2010-2011.pdf

Orbe, C. (27 de marzo de 2012). ¡A educar sin excluir! *Listín Diario*, p. 1C.

Palomo Arrojo, R. (s.f.) Lectura y Discapacidad. *Revista Puertas a la Lectura*. 18, 11-20. Recuperado de [http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/334\]PUERTAAL.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/334]PUERTAAL.pdf)

Pantaleón, D. (3 de diciembre de 2004). El 10% población infantil RD requiere de educación especial. *Listín Diario*, p.14A.

Pantaleón, D. (4 de junio de 2011). Sigue la violencia física en escuelas. *Listín Diario*, Recuperado de <http://www.listin.com.do/la-republica/2011/6/4/190890/print>

Patiño De Los Santos, J. A. (2013). *Abandono y repetición en 3er. Grado de Básica: Agentes de Riesgo y Opciones de Políticas Públicas en República Dominicana (2010-2011)*. Tesis para optar por el título de doctor en Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid- Universidad Católica Santo Domingo.

Peguro, A. (14 de abril de 2011). Comisión recomienda sustituir textos integrados del sistema. *Diario Libre*, p. 14.

Peguro, A. (3 de marzo de 2011). Recomiendan reelaborar los textos integrados de educación. *Listín Diario*, p. 12A.

Pérez Carbonell, A. (2000). *Proyecto Docente: Metodología de la investigación evaluativa*. Universidad de Valencia. Inédito.

Prendes Espinosa, M. P., y Solano Fernández, I. M. (2003). Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. En Barroso, J. et. al, *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa* (pp. 61-88). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Sirena.

Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Por un cambio en la educación. (19 de marzo de 2013). Editorial del periódico *El Día*, p. 2.

Portal del Estado Dominicano (s.f.). *Geografía y Clima de la República Dominicana*. Recuperado de <http://www.gob.do/Inicio/GeografiayClima>.

Pozo, J. I. (2006). *Teoría cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

Ramírez García, D. (27 de marzo de 2012). Desempleo juvenil puede degenerar en delincuencia. *Listín Diario*, p. 9A.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Ramírez Mac-Lean, M. (20 de abril de 2011). El acoso en las escuelas dominicanas. *Diario Libre*, pp. 4-5.

RD tiene malas notas en casi todos los informes externos. (8 de diciembre de 2007). *Listín Diario*. Recuperado de <http://www.listindiario.com/economia-and-negocios/2007/12/7/39628/RD-tiene-malas-notas-en-casi-todos-los-informes-externos>

Real Academia Española (2011). *Exclusión de ch y ll del abecedario*. Recuperado de <http://www.rae.es/consultas/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario#sthash.9kUme5NN.dpuf>

Revista Semana. (10 de mayo de 2005) *Adiós a la escritura a mano*. Recuperado de <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/educacion-escritura-computador-no-mano/359909-3>

Richtel, M. (22 de octubre de 2011). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. *The New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?pagewanted=1y_r=1ysmid=go-share

Robinson, A. (1995). *Historia de la escritura. Alfabetos, jeroglíficos y pictogramas*. Barcelona, España: Destino.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

Romero Loaiza, F., Gutiérrez, R. y Lozano, J. (2008). *La enseñanza de la caligrafía expresiva*. Proyecto de investigación. Pereira, Colombia: Centro de investigaciones Universidad Tecnológica de Pereira.

Rojas-Drummond, S., Mazón, L., Littleton, K., y Vélez, M., (2012). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37 (2), 138–158. Recuperado de https://snt151.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mg23wRI_UT5RGUDtidZ1xZ5w2&folderid=flinbox&attindex=1&cp=-1&attdepth=1&n=65108597

Rosbaco, I. C. (2005). *El desnutrido escolar*. Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.

Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, España: Amarú.

Ruiz, E. y De la Cruz, C. (13 de diciembre de 2007). Por falta de inversión pública, RD está condenada a un "apartheid "educativo. *Clave*, pp. 14-16.

Salvador Mata, F. y Arroyo González, R. (2000) Teoría, Investigación y Práctica Profesional en la Educación Especial. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 13, 125-141.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Salvador Mata, F. (2000). Necesidades educativas especiales en la expresión escrita. En *Alas para Volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*. (pp.55-83). Granada, España: Adhara. Recuperado de:

http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2005/DifAprend/Articulos/Escritura/Ponencia.pdf

Salván, C. (2007). *La enseñanza utópica, una filosofía de la educación*. Barcelona, España: Grafema.

Sánchez, E. (1965). *Psicología educativa*. Barcelona, España: Rumbos.

Scharboy, B. (11 de junio de 2008). Estudio dice 51% de niños falta a la escuela. *Diario Libre*, p.12.

Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2000a). *Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas*. Consejo Nacional de Educación. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.

Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2000b). *Formación y capacitación del personal del sector educativo*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.

Secretaria de Estado de Educación [SEE]. (2007). *Ordenanza 1'96 (2da. Ed.)*. Santo Domingo, República Dominicana: autor.

Sellés Nohales, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral de la Universitat de Valencia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10235/selles.pdf?sequence=1>

Slavin, R.E., Karweit, N.L., Wasik, B.A., Madden, N.A. y Dolan, L.J. (1994). Success for all: a comprehensive approach to prevention and early intervention. En R.E. Slavin, N.L. Karweit, y B.A. Wasik, (Eds.), *Preventing Early School Failure* (pp. 175-205). Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.

Snow, C., Burns, S. y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C: National Academy Press.

Stainback, W., y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea

Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds), *Reading Acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Stone, C., Silliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.). (2004). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: Guilford.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Thonis, Eleanor W. (1976). *Literacy for American's Spanish speaking children*. Newark, Delaware: IRA.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 37-54. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a02.pdf>

Torres, R. M. (2000). *Educación para todos*. Madrid, España: Popular.

Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona, España: Octaedro.

Una respuesta necesaria ante una insensatez. (14 de abril de 2011). *Listín Diario*, pp. 8A-9A.

Valdez, H., Trevino, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D. y Prado, C. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/LLECE.

Vega, M. y Miranda, M. (2003). *Maestros, alumnos y conocimientos con contextos de pobreza*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.

Vernon, S. (1997). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, España: La Muralla.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade.

Vygotski, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje (2da. ed.)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vygotski, L. S. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia (8va. ed.)*. Madrid, España: Akal.

Villegas, R. O. (1996). *Seminario-Taller: proyecto pedagógico- lengua materna en los grados obligatorios: 1, 2 y 3*. Manuscrito no publicado, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, England:

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

HMSO. Traducido al español en la revista Siglo Cero, 130, 12-24: Informe sobre NEE.

Westbrook, R. B. (1999). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas*13(1-2) 1-2, 289-305. Recuperado de www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión, en H. Velasco. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, España: Trotta.

White, A. E. y White, L. L. (1992) A Collaborative Model for Students with Mild Disabilities in Middle Schools. *Focus on Exceptional Children*, 9(24) 1-10.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona, España: Ediciones B.

Xandre Robotham, A.M. (2001). *Lenguaje y comunicación* (2da. Ed.). Santiago de Chile, Chile: EDEBE.

ANEXOS



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Anexo 1. Autorizaciones del Ministerio de Educación de la República Dominicana





República Dominicana

Secretaría de Estado de Educación

"Año del Centenario del Natalicio de Juan Bosch"

Santo Domingo, D. N.
12 de marzo del 2009

SSTP - 0000215

Licenciada
María del Carmen Alvarez
Su Despacho.-

Distinguida Licenciada Alvarez:

Después de un cordial saludo, nos dirigimos a usted en atención a su comunicación recibida vía email, para informarle que cuenta con nuestra autorización para realizar visitas de observación en las aulas de los niveles: **pre-escolar, primero, segundo y tercero de básica del Distrito Educativo 15-03.**

Esta Institución, está siempre al servicio de todo aquel que necesite de nuestra colaboración, en beneficio de la sociedad educativa dominicana.

Atentamente,

Susana Michel
Secretaria de Estado de Educación
Encargada de Asunto Técnico- Pedagógicos

SM/ap




República Dominicana
Secretaría de Estado de Educación
Oficina de Participación Comunitaria, Gestión y Descentralización

MINERD-ASPL & SP-CE No. 07-10

16 de febrero del 2010
Santo Domingo, R.D.

Señor:
LICDA. MARIA DEL CARMEN ÁLVARES CABRERA
Directora Ejecutiva
FUNDACIÓN PROYECTO ESCUELA HOY

Distinguida Sra. Álvarez:

Luego de extérmale un afectuoso saludo en nombre del *Ministerio de Educación de la República Dominicana*, a través de la *Oficina de Participación Comunitaria, Gestión y Descentralización*. Me complace reiterarle por esta vía, el respaldo de este Gabinete, a las labores desarrolladas por su Fundación en las instalaciones del Centro Educativo [REDACTED].

Tal como ha sido indicado en el Convenio de Colaboración, suscrito entre nuestras instituciones, este Ministerio respalda las iniciativas realizadas por la Fundación Escuela Hoy, las cuales se enmarcan en el conjunto de programas y acciones que la gestión educativa 2008-2012 está implementando y muy particularmente las labores desarrolladas por su organización, las cuales están focalizadas en apoyar la labor docente dentro de las aulas del precitado centro, mejorando así la condiciones didácticas y físicas del aula, permitiendo la generación de un ambiente que fomenta y permite disminuir la violencia escolar, la repitencia y la deserción de los primeros años de escolaridad.

Reiterándoles la disposición y el interés de nuestro Ministerio en estrechar los lazos de cooperación de nuestras organizaciones, y seguros de que esta colaboración, contribuirá al establecimiento de un cambio cultural del quehacer educativo en nuestras escuelas, permitiendo así que nuestros Centros Educativos sean Espacios Efectivos de aprendizaje para nuestros niños y niñas.

Sin más por el momento. Me despido con sentimientos de estima y consideración,

Muy atentamente,


LICDA. GUADALUPE VALDEZ
Vice-Ministra de Educación, encargada de la
Oficina de Participación Comunitaria, Gestión y Descentralización

Coordinadora:
C/O LIC. DANIEL CONTRERAS, Director, Regional Educación 10
LICDA. INGRID DURÁN, Directora, Centro Educativo P-13
LICDA. MARIA PAULINA HERNÁNDEZ, Directora Centro Educativo Los Pinos
LICDA. JULIA ELENA GONZÁLEZ, Directora, Escuela ASPL, Sector Privado
LICDA. RITA MONTAÑO CUEVA, Coordinadora de PMAE

Av. Máximo Gómez No. 2, D.N. Rep. Dom. Teléfono: 809-385-9700 - Fax: 809-682-0765 - Web: www.eda.gov.do



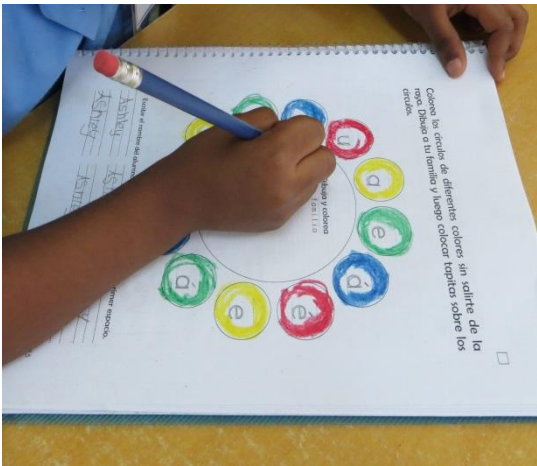
Anexo 2. Formulario utilizado por el Ministerio de Educación para el registro de los alumnos con NEE

La profesora y/o la facilitadora detectan las necesidades especiales que tiene el alumno(a), las cuales se pueden evidenciar en su estado emocional, físico, actitud y aptitud hacia el aprendizaje, así como en el comportamiento, socialización, higiene personal etc. El alumno debe ser observado durante varios días para tener una idea precisa de la situación antes de ser referido a la orientadora, salvo problemas graves de conducta o de salud donde se debe actuar de inmediato.

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Anexo 3. Fotos del Método Tapi, salón de clases y materiales reciclados utilizados

El Método Tapi emplea productos reciclados como recurso didáctico. Las tapitas de plástico además de ser usadas sobre los círculos que incluyen las guías didácticas se utilizan también sobre las mesas de trabajo o pupitres.



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

El Método Tapi emplea productos reciclados como recurso didáctico: Tapitas de plástico, envases de comida, cajas de zapatos, Todos los recursos didácticos son preparados previamente.



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

Fotografías de la implementación del programa con el Método Tapi



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana



Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

Esta investigación no se hubiera podido realizar sin la colaboración, el gran sentido de responsabilidad y entrega del grupo de 14 facilitadoras o ayudantes de profesoras, que durante el periodo escolar 2012-2013 asistieron diariamente a alfabetizar a los alumnos en las aulas donde se impartían los niveles de preprimario, primero y segundo de básica de la escuela pública piloto donde se realizó el programa de implementación del Método Tapi de lectoescritura.



GRACIAS A TODAS

Anexo 4. Contenido de las 10 guías didácticas que componen el Método Tapi

CONTENIDO DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DEL MÉTODO TAPI														
Guías	Letras	I.	Páginas	Cuentos	Dibujos	Glosarios	D.G.	Ins.	F.C.A.	D.A.	F.S.A	Cotejo	L.T.	D.
1	a, e, i, o, u, á, é; í, ó, u, m	x	68	15	50		x	x	x	x	x	x	x	x
2	p, s	x	54	10	27		x	x	x	x	x	x	x	x
3	a, á, l, ll, n	x	84	6	72	3	x	x	x	x	x	x	x	x
4	ñ, t	x	56	4	50	2	x	x	x	x	x	x	x	x
5	r, rr	x	67	5	64	2	x	x	x	x	x	x	x	x
6	c, q, g, v	x	81	6	83	4	x	x	x	x	x	x	x	x
7	b, y, j,	x	78	7	72	3	x	x	x	x	x	x	x	x
8	f, h, k	x	65	5	75	3	x	x	x	x	x	x	x	x
9	z, w, x	x	58	3	59	3	x	x	x	x	x	x	x	x
10	Sílabas inversas, trabadas diptongos, hiatos y triptongos	x	90		117		x	x	x	x	x	x	x	x
			701	61	669	20								
I.	Indice				D.E	Dictados de evaluación								
D.A.	Datos generales de los alumnos				F.S.A.	Ficha de seguimiento del aprendizaje								
Inst.	Instructivo del Método Tapi				L.T.	Letras para pegar en las tapitas								
F.C.A.	Ficha de control de asistencia y observación				D.	Diplomas								

Anexo 6. Pruebas diagnósticas simples realizadas a alumnos de escuelas públicas y colegios privados

Prueba diagnóstica impartida a los alumnos de Pre-primario de escuelas públicas y colegios privados

(30 de mayo de 2012)

Prueba única

a	e	i	o	u	á é í ó ú
mamá	papá	pipí	amo	Pepe mima a mamá	

Prueba Diagnóstica impartida a los alumnos Primero de Básica de escuelas públicas y colegios privados

(29 de mayo de 2012)

1ra. Prueba.

1. amo
2. papá
3. Pepe
4. pipí
5. pipa
6. Amo a mi mamá
7. La casita es azul
8. Mi camisa se rompió
9. Mi papá me da agua
10. Amo a mi perro

Prueba Diagnóstica impartida a los alumnos de Primero de Básica de escuelas públicas y colegios privados

(29 de mayo de 2012)

2da. Prueba

1. amo
2. papá
3. Pepe
4. pipí
5. pipa
6. Pepe mima a mamá

7. Mi sapo me pisó
8. Pisé a mi sapo

**Prueba Diagnóstica impartida a los alumnos de
Segundo de Básica (29 de mayo de 2012)
1ra. Prueba**

1. mamá
2. papá
3. Amo a mi mamá
4. La casita es azul
5. Mi camisa se rompió
6. Mi papá me da agua
7. Amo a mi perro

**Prueba Diagnóstica impartida a los alumnos de
Segundo de Básica (30 de mayo de 2012)
2da. Prueba**

1. amo
2. papá
3. Pepe
4. pipí
5. pipa
6. Pepe mima a mamá
7. Mi sapo me pisó
8. Pisé a mi sapo

Anexo 7. Cuestionario de evaluación del contexto realizado a maestros

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras que imparten docencia en los niveles de preescolar, primero, segundo y tercero de la educación primaria y tiene como objetivo conocer las características del docente, su alumnado y de la institución donde trabaja, así como los métodos y recursos que emplea en la clase con sus alumnos y su percepción de algunas variables que pueden incidir en la calidad educativa.

Solicitamos que por favor nos llene el cuestionario de evaluación cual se utilizará para fines académicos. El mismo puede ser llenado con lápiz de grafito o con bolígrafo y se le pide que marque con una X las respuestas cerradas y complete las abiertas. La respuesta siempre corresponde a la casilla ubicada a la derecha de las opciones. Puede no responder a alguna pregunta si lo desea. Este cuestionario es de carácter anónimo, favor entregar en el sobre en el cual lo recibió y sellarlo.

I) CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA:

- 1.Cuál es su género: Femenino ☐ Masculino ☐
2. Su edad está entre: 18 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ 51 a 60 ☐ 61 o más ☐
3. Su nivel académico es: Bachiller ☐ Técnico ☐ Licenciado ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐
4. Años que lleva impartiendo docencia entre: 0 a 9 ☐ 10 a 19 ☐ 20 a 29 ☐ 30 y más ☐
5. Sabe usted utilizar la computadora/ordenador: Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐
6. Nivel en que imparte docencia actualmente: Preescolar ☐ 1ro. Básica ☐ 2do. Básica ☐
7. Tipo de institución en que imparte docencia: Colegio privado ☐ Escuela pública ☐
Institución semioficial ☐
8. Cómo es la asistencia de sus alumnos(as) a clases: Mala ☐ Regular ☐ Excelente ☐

II) CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1. La escuela está ubicada en: Zona urbana ☐ Zona rural ☐
2. La docencia se imparte en: Español ☐ Inglés ☐ Francés ☐ Bilingüe ☐
3. Nivel socioeconómico del alumnado: Recursos económicos altos ☐ Medios ☐ Bajos ☐
4. Cantidad alumnos as) que hay en su aula: _____

(Continuación)

5. Dispone de asistente en el aula: Una ☐ Dos ☐ Más ☐ Ninguna ☐
6. Cantidad de alumnos con sobre edad que están matriculados en su clase _____
7. Edades que tienen los alumnos en sobreedad: _____
8. Están integrados al aula alumnos con necesidades educativas especiales: Si ☐ No ☐
- 8.1. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
- 8.2. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
- 8.3. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
- 8.4. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
- 8.5. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
- 8.6. Tipo de necesidad _____ ¿Cuántos? _____ Diagnosticado por _____
9. Puede usted atender a sus necesidades especiales: Mal ☐ Regular ☐ Bien ☐

III) CONDICIONES DEL ALUMNADO QUE FAVORECEN LA ALFABETIZACIÓN:

1. Cantidad de alumnos por aula para una mejor alfabetización: _____
2. Cómo se comportan sus alumnos(as) en el aula: Mal ☐ Regular ☐ Bien ☐
3. Siente que puede dar su clase adecuadamente: Nunca ☐ No ☐ A veces ☐ Sí ☐

IV) CONDICIONES FÍSICO-AMBIENTALES DEL AULA

1. Recursos que utiliza en su aula: Televisor ☐ Radio ☐ Computadora ☐ Pizarrón ☐
2. Se percibe mucho ruido en su aula: Poco ☐ Mucho ☐ Silencio total ☐
3. Dispone su aula de ventilador para combatir el calor: No ☐ Sí ☐ Aire acondicionado ☐
4. Hay agua potable apta para consumo en su escuela: No ☐ Sí ☐ Bebedero eléctrico ☐

V) MATERIALES DIDÁCTICOS

1. Cuántos textos usted utiliza para alfabetizar: Ninguno ☐ Uno ☐ Dos ☐ Tres ☐ cuatro ☐
2. Establece el Ministerio de Educación uno o varios textos para alfabetizar: No ☐ Sí ☐
3. Con qué textos alfabetiza usted a sus alumnos: _____
- _____

(Continuación)

4. Sus alumnos(as) tienen textos de lectoescritura en la clase: Ninguno ☐ Algunos ☐

La mayoría ☐ Algunos solo cuaderno ☐ La mayoría solo cuaderno ☐ Todos tienen ☐

5. Usan sus alumnos(as) textos de lengua española en el aula: Nunca ☐ A veces ☐ Siempre ☐

6. En su institución se usa material didáctico fotocopiado: No ☐ Poco ☐ Mucho ☐ Sí ☐

7. En su clase se utilizan caligrafías de las que se venden en librerías: No ☐ A veces ☐ Sí ☐

8. Prepara usted la caligrafía en un cuaderno como tarea para la casa: No ☐ A veces ☐ Sí ☐

9. Prepara material didáctico extraído de Internet: Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐

VI) APRESTOS DE ALFABETIZACIÓN

1. Han recibido sus alumnos(as) educación inicial: Ninguno ☐ Algunos ☐ Todos ☐ Desconozco ☐

2. Qué niveles de educación han cursado: Nido (2 años) ☐ Maternal (3 años) ☐ Kinder (4 años) ☐ Preescolar (5 años) ☐

VII) MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN UTILIZADOS

1. ¿Qué método de alfabetización emplea usted?: Fonética ☐ Silábica ☐ Ecléctica ☐ Temática ☐ Global ☐ Otra ☐Cuál: _____

2. Los alumnos llenan caligrafías en la escuela: Nunca ☐ A veces ☐ Con frecuencia ☐ Siempre ☐

3. Tipo de letra con la cual alfabetiza a sus alumnos: Molde, palo o script ☐ Cursiva ☐ Ambas ☐

4. Utiliza la pizarra en el proceso de alfabetización: Nunca ☐ A veces ☐ Siempre ☐

5. Pone a sus alumnos (as) a copiar cuentos en el cuaderno: Nunca ☐ A veces ☐ Siempre ☐

6. Copian los alumnos lo que usted escribe en la pizarra en los cuadernos: Nunca ☐ A veces ☐ Siempre ☐

7. ¿Qué tipo de letra usted emplea en la pizarra?: Molde o script ☐ Cursiva ☐

8. ¿Pone a sus alumnos(as) a leer en voz alta?: No ☐ A veces ☐ Sí ☐

9. ¿Usan sus alumnos(as) computadoras en el proceso de alfabetización?: No ☐ Sí ☐ Poco ☐

(Continuación)

VIII) NIVEL EN EL QUE ALCANZAN LA ALFABETIZACIÓN LA MAYORÍA DE LOS/LAS ESTUDIANTES

1. Nivel en que se alfabetizan la mayoría de sus alumnos(as): Preescolar ☐ 1ro. De básica ☐
2do. De básica ☐ 3ro. De básica ☐
2. Qué porcentaje se alfabetiza en nivel inicial: -0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80%
90% 100%
3. Qué porcentaje se alfabetiza en 1ro. De básica: -10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80%
90% 100%
4. Qué porcentaje se alfabetiza en 2do. De básica: 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
100%

IX) APOYO EXTERNO AL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

1. Reciben los alumnos con NEE clases especiales de apoyo fuera del aula pero en la escuela:
No ☐ Sí ☐
2. Reciben los alumnos (as) ayuda en casa: No ☐ A veces ☐ Sí ☐ Lo desconozco ☐
3. Asisten sus alumnos (as) a salas de tareas en las tardes: No ☐ Sí ☐ Lo desconozco ☐

Observaciones y sugerencias:

Anexo 8. Prueba final estandarizada para evaluar el nivel alcanzado en lectura y escritura por los alumnos que participaron en el programa empleando el Método Tapi

La información general que aparece al inicio de esta prueba final debe ser llenada en su totalidad por la facilitadora a cargo de pasar la misma al alumno(a). Se realizará en forma individual tanto la parte del dictado como la de escritura. Se debe circular la palabra que el alumno no pueda identificar. Cuando empiezan a aparecer palabras desconocidas para el alumno(a) se suspende la prueba dos oraciones después. El alumno(a) debe ser informado al inicio de la misma que es solo una prueba evaluativa. Favor llenar el espacio de observaciones.

Alumno(a) _____ Fecha _____

Edad _____ Sexo _____ Alumno de nuevo ingreso: Sí ☐ No ☐

Nivel preprimario ☐ 1ro. De Básica ☐ 2do. De Básica ☐ 3ro. De Básica ☐

Profesora _____ Facilitadora _____

Escuela _____ Distrito escolar _____

Última guía alcanzada _____ Iniciando ☐ Por mitad ☐ Terminando ☐

Guía 1	Nivel lectura	Nivel escritura

1. a, e, i, o.	☐	☐
2. Vocales con la tilde: á, é, í, ó, ú.	☐	☐
3. ma, me, mi, mo, mu.	☐	☐
4. mamá, amo, mimo.	☐	☐
5. Amo a mi mamá.	☐	☐

Guía 2	Nivel lectura	Nivel escritura

6. pa, pe, pi, po, pu.	☐	☐
7. pipa, Pepe, sopa.	☐	☐
8. Mi papá pasea a Mimí.	☐	☐
9. Mi papi amasa masa.	☐	☐

Guía 3	Nivel lectura	Nivel escritura

10. la, le, li, lo, lu.	☐	☐
11. loma, mula, ola.	☐	☐
12. Mi mami usa su lima.	☐	☐
13. La paloma sale sola.	☐	☐
14. Ila, lle, lli, llo, llu, pollo, llama.	☐	☐
15. Pásame esa silla.	☐	☐

(Continuación guía 3)

16. na, ne, ni, no, nu, maní, lana.	☐	☐
17. La luna ilumina.	☐	☐

Guía 4	Nivel lectura	Nivel escritura

18. ¿Qué letra es esta?: a	☐	☐
18a. Escribe la a que usan los periódicos.	☐	☐
19. ña, ñe, ñi, ño, ñu, ñame, piña.	☐	☐
20. La niña peina su pelo.	☐	☐
21. Ese niño no usa su puño.	☐	☐
22. ta, te, ti, to, tu, moto, tomate.	☐	☐
23. Su pito no pita.	☐	☐
24. Ella usa mi maleta.	☐	☐

Guía 5	Nivel lectura	Nivel escritura

25. da, de, di, do, du, dedo, nido.	☐	☐
26. La pomada sanó mi dedo.	☐	☐
27. Mi tío no tiene dominó.	☐	☐
28. Pepe usa su dado.	☐	☐
29. ra, re, ri, ro, ru, rosa, araña.	☐	☐
30. La rata me mira.	☐	☐
31. rra, rre, rri, rro, rru, tarro, tierra.	☐	☐
32. Ese perro lame la pelota.	☐	☐

Guía 6	Nivel lectura	Nivel escritura

33. ca, que, qui, co, cu, cuna, quiero.	☐	☐
34. ce, ci.	☐	☐
35. Me cepillo mi pelo.	☐	☐
36. Rosa no come queso.	☐	☐
37. Dame ese caramelo.	☐	☐
38. ga, gue, gui, go, gu, gato, güira.	☐	☐
39. Ana toca la guitarra.	☐	☐
40. Ese camello si corre.	☐	☐

(Continuación guía 6)

41. La cigüeña vuela.	☐	☐
42. va, ve, vi, vo, vu, pavo, ave.	☐	☐
43. La vaca no come avena.	☐	☐

Guía 7	Nivel lectura	Nivel escritura
44. ba, be, bi, bo, bu, burro, bebé.	☐	☐
45. Mira la nube.	☐	☐
46. Ese burro no camina.	☐	☐
47. Voy a la boda de mi tía.	☐	☐
48. ya, ye, yi, yo, yu, yate, yeso.	☐	☐
49. Ella come yuca.	☐	☐
50. Yo desayuno avena.	☐	☐
51. La yola se dañó.	☐	☐
52. ja, je, ji, jo, ju, jugo, ajo.	☐	☐
53. Me picó una abeja.	☐	☐
54. Mira mi ojo.	☐	☐

Guía 8	Nivel lectura	Nivel escritura
55. fa, fe, fi, fo, fu, foca, faro.	☐	☐
56. Esa foca tiene bigote.	☐	☐
57. Mamá usa una faja.	☐	☐
58. ha, he, hi, ho, hu, hola, hilo.	☐	☐
59. Esa herida no sana.	☐	☐
60. Papá ahorra dinero.	☐	☐
61. ka, ke, ko, ku, kilo, kilómetro.	☐	☐
62. Yo soy karateca.	☐	☐

Guía 9	Nivel lectura	Nivel escritura
63. za, ze, zi, zo, zu, tiza, pizarra.	☐	☐
64. Ese zumo se daño.	☐	☐
65. Pepe cepilla su zapato.	☐	☐
66. La taza no tiene café.	☐	☐
67. Yo como pizza.	☐	☐

(Continuación guía 9)

68. Ella come cazabe.	☐	☐
69. wa, we, wi, wo, wu, wiffi.	☐	☐
70. xa, xe, xi, xo, xu, taxi, boxeo.	☐	☐
71. Ese taxi no tiene gasolina.	☐	☐
72. Willy ya no boxea.	☐	☐

Guía 10	Nivel lectura	Nivel escritura
73. as, an, ua, al, az, am, ap, ac, ad, ax.	☐	☐
74. gla, fla, bra, pre, tra, gra, dri, cra, fru.	☐	☐
75. escuela, escoba, mosca.	☐	☐
76. Me caí del patín.	☐	☐
77. La Navidad terminó.	☐	☐
78. La salud es importante.	☐	☐
79. Luis hizo un chiste muy bueno.	☐	☐
80. chica, chapa, chino.	☐	☐
81. pleito, pluma, plomero.	☐	☐
82. Dame tu diploma.	☐	☐
83. Voy a la clínica con mami.	☐	☐
84. Hoy está muy nublado.	☐	☐
85. Mi abuela lee la biblia.	☐	☐
86. El profesor sabe mucho.	☐	☐
87. Mi primo vive en la ciudad.	☐	☐

Observaciones: _____

Aplicado por la facilitadora _____

Revisado por: _____?

Anexo 9. Cuestionario de evaluación de recursos de aprendizaje en el hogar

Las preguntas de este cuestionario han de ser respondidas por los(as) alumnos(as) que utilizaron el Método Tapi en la escuela piloto con ayuda de las facilitadoras, quienes leerán las mismas al alumnado individualmente.

I. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Nombre del alumno(a)

2. Edad ____ Sexo: Niño ☐ Niña ☐

3. Nivel que cursa: Inicial ☐ 1ro. De Básica ☐ 2do. De Básica ☐

4. Institución: Privada ☐ Pública ☐ Semioficial ☐

II. SOPORTE EN EL HOGAR DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

5. ¿Te enseñan a leer en casa?: Sí ☐ No ☐

6. ¿En casa te enseñan a escribir con lápiz? Sí ☐ No ☐

7. ¿Todas los días te enseñan a leer en casa? Sí ☐ No ☐ A veces ☐

8. ¿Los fines de semana también te enseñan? Sí ☐ No ☐ A veces ☐

9. ¿Tienes un cuaderno para usar en casa el cual no llevas a la escuela? Sí ☐ No ☐

10. ¿Quién te ayuda a estudiar en casa? Mamá ☐ Papá ☐ Tío ☐ Tía ☐ Abuelo ☐

Abuela ☐ Vecina ☐ Hermano ☐ Hermana ☐ Prima ☐ Otros ☐

11. ¿Sabes cómo se llama el libro con que aprendes a leer en casa? Sí ☐ No ☐

III. MATERIALES PARA ALFABETIZACIÓN DISPONIBLES EN EL HOGAR

12. Dime el nombre del libro con el que te enseñan a leer en casa

13. En tu casa tienes: Periódicos ☐ Revistas ☐ Libros ☐ Cuentos ☐
Nada de lo anterior ☐

14. ¿Te leen cuentos en casa? Sí ☐ No ☐ A veces ☐

15. ¿Tienes lápices de colores en casa? Sí ☐ No ☐

(Continuación)

IV. APOYO EXTERNO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

12. ¿Vas a una sala de tarea por la tarde? Sí ☐ No ☐

Nombre de la facilitadora que hizo esta encuesta _____

Fecha _____

Revisado por: _____

Fecha _____

Observaciones _____

Anexo 10. Cuestionario para evaluar el diseño del Método Tapi de lectoescritura

Este cuestionario tiene como propósito evaluar el diseño del Método Tapi de lectoescritura que fue creado para ser utilizado en escuelas públicas de la República Dominicana teniendo en cuenta el entorno en el cual sería utilizado.

Los contenidos que se presentan en las diez guía didácticas comprenden una sistematización de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura del idioma español. El Método Tapi ha sido concebido para facilitar el proceso en preprimario y los primeros niveles del primer ciclo de la Educación Básica (primero, segundo y tercero) de las escuelas públicas de la República Dominicana.

Contiene distintas herramientas manipulativas para uso del docente y del alumno, pudiendo ser usado en conjunto con otros recursos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Profesión: ☐ Maestro/a Educación Inicial y/o Básica

☐ Profesor/a universitario/a

☐ Facilitadora

Experiencia profesional: _____ años

A continuación responda las siguientes preguntas a partir de los 10 tomos que integran el Método Tapi que le adjuntamos.

1. ¿Calificaría usted al Método Tapi como un método para la enseñanza de la lectoescritura?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

2. ¿Cree usted que 10 tomos es un número adecuado para la enseñanza aprendizaje de los alumnos, considerando que estos sustituyen al cuaderno tradicional?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

3. ¿Considera usted pertinente la distribución en 10 tomos para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura del idioma español?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

(Continuación)

4. Considera usted que el diseño de los 10 tomos de lectoescritura del Método Tapi es:

Muy malo ☐ Malo ☐ Regular ☐ Bueno ☐ Muy bueno ☐

5. ¿Cómo cree usted que el Método Tapi sistematiza la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura?

Muy mal ☐ Mal ☐ Regular ☐ Bien ☐ Muy bien ☐

6. ¿Mantiene el Método Tapi de lectoescritura una relación coherente con las didácticas educativas?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

7. ¿Considera usted que el Método Tapi de lectoescritura cuenta con la suficiente claridad expositiva?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

8. ¿Tiene el Método Tapi un nivel de dificultad adecuado para los niveles de preescolar en que se va a utilizar?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

9. ¿Tiene el Método Tapi un nivel de dificultad adecuado para los niveles de primero y segundo de básica en los que se va a utilizar?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

10. ¿Considera usted que el Método Tapi cuenta con la suficiente viabilidad para su implementación?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

11. ¿Contienen los 10 tomos de lectoescritura del Método Tapi recursos didácticos adecuados a la población a quienes van dirigidos?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

12. ¿Considera usted novedosa la inclusión de tapitas de plástico recicladas como recurso didáctico manipulativo para utilizarlas en los tomos del Método Tapi?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

13. ¿Considera usted que el Método Tapi podría facilitar el proceso de enseñanza por parte del maestro?

(Continuación)

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

14. ¿Considera usted que el Método Tapi podría facilitar el proceso de aprendizaje por parte del alumno?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

15. ¿Considera adecuados los instrumentos de evaluación incluidos en cada tomo?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

16. ¿Qué le mejoraría usted a los 10 diez tomos?

17. ¿Qué eliminaría de los 10 tomos?

18. ¿Qué errores encontró y en que páginas?

19. ¿Considera usted adecuada la prueba de evaluación de final de curso que ha sido diseñada para aplicar a los alumnos que han utilizado el Método Tapi?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

20. ¿Considera usted que el Método Tapi pudiera ser útil en las escuelas públicas dominicanas?

No ☐ Parcialmente ☐ Sí ☐

Observaciones: _____

Nombre: _____

Fecha: _____

Anexo 11. Registro individual de seguimiento del alumno durante el programa de lectoescritura.

REGISTRO INDIVIDUAL DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE LECTOESCRITURA MÉTODO TAPI			
Período escolar 2012-2013			
1. Nombre de la escuela pública piloto			
2. Nombre de la profesora del curso			
3. Nombre de la facilitadora			
4. Nombre del alumno o alumna			
5. Nivel que cursa		6. Edad	
		7. sexo	
		8. idioma	
9. El alumno presenta necesidades educativas especiales	si		no
10. Total días asistencia al aula durante el período escolar		D. lectivos	
11. Total de días de inasistencia del alumno al aula durante el período escolar			
12. Total de días que el alumno trabajó con el método de lectoescritura			
13. Total días que el alumno no quiso trabajar con el método de lectoescritura			
14. Guía a la que llegó el alumno cada mes:			
Nov. ____ Dic. ____ Enero ____ Febrero ____ Marzo ____ Abril ____ Mayo ____			
15. Número de guía didáctica a la que llegó al finalizar el período escolar			
16. Número de la guía didáctica alcanzada en la prueba de <u>lectura</u>			
17. Número de la guía didáctica alcanzada en la prueba de <u>escritura</u>			
18. Anecdótico del alumno realizado por la facilitadora. (Observaciones)			
Continuar al dorso			

Anexo 12. Cuestionario a las docentes que participaron en el programa

Cuestionario para llenar por las docentes Participantes en el programa de intervención para recoger sus experiencias y opiniones acerca del Método Tapi

1. ¿Fue profesora durante la implementación en el 2012/13 del Método Tapi? Sí ☐ No ☐

2. ¿En qué nivel impartía usted la docencia? Pre primario ☐ Primero ☐ Segundo ☐

3. ¿Qué opinión le merece el Método Tapi? Terrible ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐
Muy buena ☐

4. ¿Qué fue lo que más le gustó del Método Tapi?

5. ¿Qué fue lo que menos le gustó del Método Tapi?

6. ¿Eran útiles las guías didácticas que se utilizaban en el Método Tapi?: No ☐ Poco ☐
Mucho ☐

7. ¿Le gustó tener facilitadoras que la ayudaban con las clases?: No ☐ Poco ☐ Mucho ☐

8. ¿Le gustaría tener facilitadoras de nuevo con autorización del Ministerio?: Sí ☐ No ☐

9. ¿Le gustaría utilizar el Método Tapi de nuevo en lugar del que usa ahora?: Sí ☐ No ☐

10. ¿Qué método de lectoescritura usa usted en este año escolar?:

11. ¿Utiliza para dar la clase de lectoescritura a sus alumnos **uno o varios** textos?

Uno ☐ varios ☐

12. Señale los recursos o textos que utiliza para alfabetizar:

Mi amigo ☐ Manuel y María ☐ Lengua. Española I ☐ Lengua Española II ☐
Colorín ☐ Sinfonía ☐ Tucusito ☐ Periódicos ☐ Cuentos infantiles ☐ Nacho ☐
Textos integrados ☐ Mi Amigo ☐ Otros ☐

(Continuación)

13. ¿Poseen sus alumnos en este año escolar textos dispuestos por el Ministerio de Educación para utilizar en la clase de lectoescritura?: Sí ☐ No ☐
- 13a. ¿Qué recursos didácticos utilizan sus alumnos en la clase de lectoescritura?:
Un texto de lectoescritura ☐ Una Tableta ☐ Un ordenador ☐ Una caligrafía ☐
Un cuaderno ☐ Un silabario ☐ Otro ☐
14. ¿Cómo se están alfabetizando sus alumnos este año escolar?: Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐
Bien ☐ Excelente ☐
15. ¿Qué le pediría al Ministerio de Educación que le permitiera impartir sus clases en forma más adecuada?:

16. ¿Qué dificultades, si las hay, tiene para usted el método de lectoescritura que está utilizando actualmente para alfabetizar?

17. ¿Qué ventajas tiene el método que utiliza en la actualidad para alfabetizar?:

18. ¿Tiene usted que preparar material de trabajo en los cuadernos de los alumnos para completar el proceso de enseñanza?: Ninguno ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐
19. ¿Utiliza la pizarra en su clase de lectoescritura?: No ☐ Poco ☐ Regular ☐ Mucho ☐
20. ¿De dónde procede el contenido para la enseñanza de la lectoescritura que escribe en la pizarra?: _____
21. ¿Preferiría usted disponer de material didáctico prefabricado para uso de los alumnos y poder aprovechar más el tiempo?: No ☐ si ☐

Entrevista realizada por _____ En Fecha _____

Revisada por _____ En Fecha _____

Anexo 13. Cuestionario evaluativo del Método Tapi por parte de las facilitadoras

Este cuestionario debe ser respondido por las facilitadoras que utilizaron el Método Tapi en la escuela piloto durante el programa de implementación. Dada la similitud en algunas preguntas, este cuestionario debe ser leído completo al iniciar el proceso de llenado.

I. DATOS GENERALES DE LAS FACILITADORAS

1. Edad que tenía usted mientras colaboraba con el programa de implementación del Método Tapi:
Entre 15 y 18 ☐ Entre 19 y 22 ☐ Entre 23 y 26 ☐ Entre 27 y 30 ☐ 31 o más ☐
2. Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐
4. ¿Tenía usted hijos? Sí ☐ No ☐
3. Nivel educativo que cursaba mientras se desempeñaba como facilitadora del programa:
a). Educación básica ☐ b). Educación técnica ☐ c). Bachillerato ☐ d). Universidad ☐
e). Ama de casa ☐ f). Ninguno ☐
4. Tipo de Institución donde estudiaba mientras era facilitadora: Privada ☐ Pública ☐ Semioficial ☐
5. ¿Estudia en la actualidad? Sí ☐ No ☐
5. ¿Qué estudia? _____ b). ¿Dónde? _____
6. ¿Trabaja en la actualidad? Sí ☐ No ☐ ¿En qué trabaja? _____

II. RELATIVO AL MÉTODO TAPI

7. ¿Tenía usted experiencia docente previa antes de ingresar al programa del Método Tapi? Sí ☐ No ☐
8. ¿Fue usted entrenada para utilizar el Método Tapi? Sí ☐ No ☐
9. ¿En qué grado impartía las clases de lectoescritura?
Preescolar ☐ Primero ☐ Segundo ☐
10. ¿Impartía las clases de lectoescritura diariamente usando el Método Tapi?
Sí ☐ No ☐
11. ¿Cuántos alumnos tenía su grupo? 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐
12. ¿Cuántos alumnos en su grupo presentaban necesidades educativas especiales? _____.
13. Indique la cantidad de sus alumnos que presentaban dificultades en:
a). Aprendizaje _____ b). Concentración _____ c). Disciplina _____
d). Visión o audición _____ e). Dificultades motoras _____
f). Problemas del habla _____ g). Socialización _____ e). Otros _____
14. ¿Considera usted que el Método Tapi contribuía al aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales? Sí ☐ No ☐

Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

15. ¿En caso de haber respondido **SI**, indique en qué contribuía al aprendizaje de los N.N.E.?

16. En caso de haber respondido **NO**, indique en qué perjudicaba al aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales.

17. ¿Del total de alumnos de su grupo que trabajaron con el Método Tapi indique el número de ellos que se corresponda con las siguientes opciones:

No le gustó ____ Le gustó poco ____ Le gustó regular ____ Le gustó bastante ____ Le gustó mucho ____

18. ¿Considera usted que en general el Método Tapi facilitó el proceso de aprendizaje de alfabetización en los niños de su grupo que no tenían N.N.E?

Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

19. ¿Podía usted impartir las clases de lectoescritura en forma adecuada con las guías didácticas del Método Tapi?

Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

20. ¿Considera que el Método Tapi contribuía a que usted pudiera disponer de tiempo para atender a los distintos alumnos? Sí ☐ No ☐

21. ¿Considera usted que el Método Tapi es muy extenso y debería reducir el número de páginas?

Ninguna ☐ Pocas ☐ Regular ☐ Bastantes ☐ Muchas ☐

22. ¿Usaban sus alumnos las tapitas de plástico recicladas como recurso manipulativo con el Método Tapi?

Nada ☐ Poco ☐ Regular ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

23. ¿Qué disfrutaban más sus alumnos del Método Tapi?:

a). Usar las tapitas de plástico ☐ b). Los dibujos para colorear ☐ c). Los dibujos para copiar ☐
d). Repasar los grises ☐ e). Hacer la caligrafía ☐ f). Que les leyera los cuentos ☐
g). Colorear los círculos ☐ h). Leer ☐ i). Otros ____

24. ¿Qué era lo que menos le gustaba a sus alumnos del Método Tapi?

a). Usar las tapitas de plástico ☐ b). Los dibujos para colorear ☐ c). Los dibujos para copiar ☐
d). Repasar los grises ☐ e). Hacer la caligrafía ☐ f). Que les leyera los cuentos ☐
g). Colorear los círculos ☐ h). Leer ☐ i). Otros ____

25. ¿Qué le, quitaría o incluiría al Método Tapi?

a). Quitaría lo siguiente:

b). Incluiría lo siguiente:

c). Lo dejaría como está:

III. RELACIONES INTERPERSONALES

26. ¿Cómo era su relación con la profesora titular con quien compartida aula?

Muy mala ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐ Muy buena ☐

27. Mientras usted impartía las clases a su grupo, la maestra titular:

(Puede dar una o más respuestas):

- a). Se quedaba sentada sin colaborar ☐ b). Apoyaba a los alumnos con NNE ☐
c). Se integraba a dar las clases ☐ d). Ayudaba con la disciplina en el aula ☐
e). Empleaba la pizarra como recurso adicional ☐ f). Realizaba actividades ajenas ☐ g). Hacía la
función de coordinadora de la clase ☐ h). Se ausentaba a del aula ☐
i). La apoyaba con sus alumnos cuando usted la necesitaba ☐
j). Otra respuesta _____

28. ¿Cómo era su relación con las demás facilitadoras?

Muy mala ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐ Muy buena ☐

29. ¿Cómo era su relación con sus alumnos?

Muy mala ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐ Muy buena ☐

IV. EXPERIENCIA DE TRABAJO CON EL MÉTODO TAPI

30. ¿Le gustaría repetir la experiencia como facilitadora usando el Método Tapi? No ☐ Si ☐

Tal vez ☐ No sé ☐ Mucho ☐

31. ¿Qué fue lo que más le gustó de la experiencia como facilitadora?

32. ¿Qué fue lo que menos le gustó de la experiencia como facilitadora?

33. ¿El Método Tapi la ayudó a desarrollar alguna competencia en su formación, tales como mejorar su ortografía o redacción? Nada ☐ Algo ☐ Poco ☐ Mucho ☐

Nombre del facilitador(a) que llenó este cuestionario: _____

Revisado por: _____ Fecha: _____

Anexo 14. Escala utilizada durante el proceso de observación a las docentes en las aulas de la escuela piloto

Centro Educativo: _____ Tanda _____

Nombre del maestro /a: _____

Grado: ____ Fecha: _____ Cantidad de niños: _____ niñas: _____

Hora de inicio _____ Hora de finalización _____

Escala de valoración:

5-Excelente

3-Bueno

1-Deficiente

4-Muy bien

2-Regular

NA-no aplica

Aspectos a Considerar en la Práctica Pedagógica:	NA	1	2	3	4	5
1. Dedicar el primer momento de la clase para iniciar, introducir y motivar el tema						
2. Parte de los intereses y saberes previos de los niños /as para propiciar el aprendizaje						
3. Toma en cuenta el proceso en que se encuentran los niños /as en el aprendizaje de la lectura y la escritura						
4. Demuestra dominio de los contenidos conceptuales y favorece el aprendizaje de los procedimentales y actitudinales						
5. Propone y organiza actividades que despiertan su interés y motivación						
6. Organiza actividades y crea situaciones de comunicación, participación y discusión de ideas de acuerdo a sus necesidades.						
7. Utiliza diversas estrategias: trabajos individuales, en grandes y pequeños grupos, de lectura y escritura, lluvia de ideas u otras.						
8. Favorece la integración de los contenidos de diferentes áreas.						
9. Promueve de manera permanente la producción de textos escritos y la lectura en el aula						
(Continuación)	NA	1	2	3	4	5
10. Hace preguntas abiertas y reflexivas para provocar el análisis y la síntesis.						
11. Valora el error como enseñanza para mejorar la comprensión y el aprendizaje						

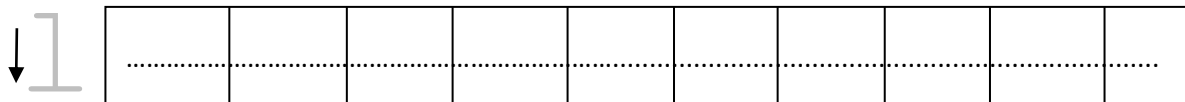
Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República Dominicana

12. Favorece que los niños /as se desenvuelvan con autonomía y en un clima de democracia						
13. Se evidencia el establecimiento previo de rutinas y normas que facilitan la transición entre una y otra clase						
14. Antes de concluir el periodo de clase hace un cierre conceptual de lo tratado.						
15. Hace un uso adecuado del tiempo.						
16. Evalúa de manera continua y utiliza diversas técnicas para evaluar el proceso de aprendizaje.						

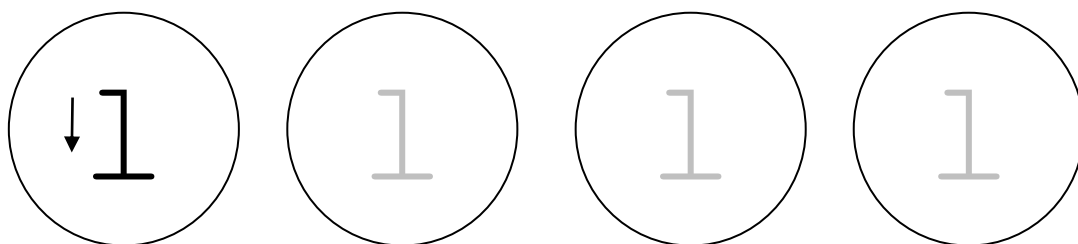
Fuente: Universidad Tecnológica de Santo Domingo (INTEC)

Anexo 15. Ejemplo páginas de guía didáctica número 3 del Método Tapi

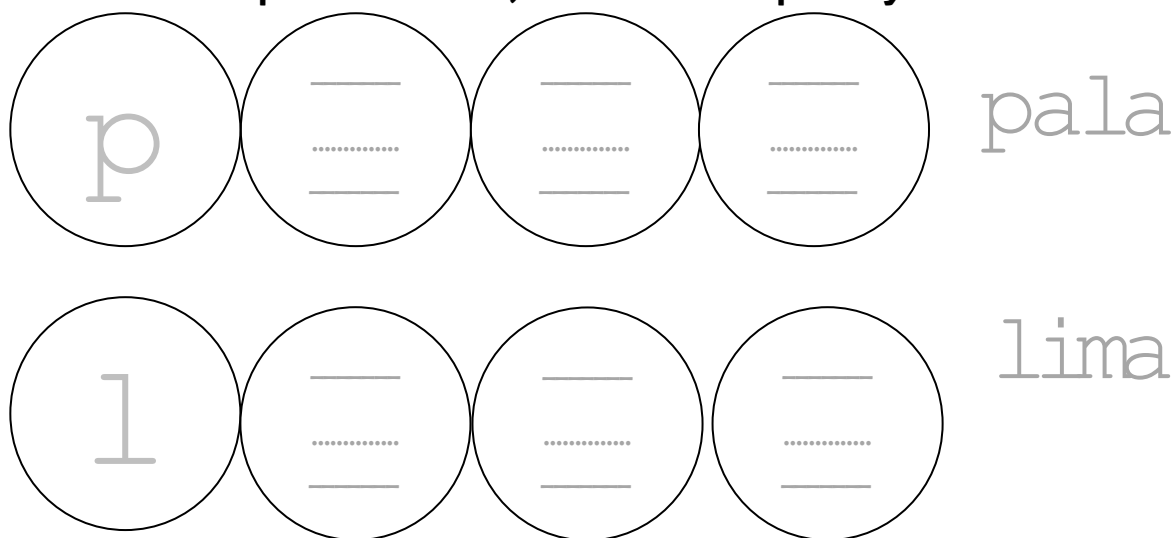
Vamos a conocer la letra consonante 1

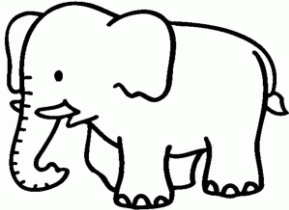


Repasa con un lápiz la letra 1 que aparece en los círculos, coloréalos sin tapar la letra y coloca sobre ellos las tapitas que encuentres con la letra 1. Cuenta las tapitas.



Escribe en los círculos de abajo las letras de las palabras, colorea sin tapar las letras, coloca las tapitas y lee.

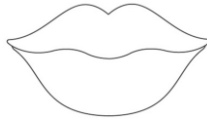


Colorea el elefante	Dibuja y colorea un elefante
	

li lo lu y los alumnos las repiten. Decirles lo que deben dibujar en los cuadros.

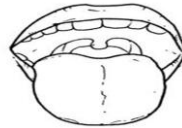
la **labios**, palabra, lazo, ladrar, ladrillo, fila, palacio, lata, lagarto, lago, lágrima, lana, largo, lámpara, latir, lápiz, ala, hola, palo, pala, lástima, alarma.

Dibuja tus **labios**. Colorea.



le leal, lealtad, lección, leche, elefante, lechuga, lector, lectura, leer, elecciones, **lengua**, león, lenguaje, lentes, lentejas, leopardo, lepra, lesión.

Dibuja una **lengua**. Colorea.



li libre, líquido, libra, libertad, línea, , linterna, libro, liceísta, licencia, liceo, licor, líder, lío, liviano, lijar, limonada, **limones**, listo, limpiar.

Dibuja dos **limones**. Colorea.



lo lobo, lobito, local, pelo, locomotora, loco, lodo, lógica, lograr, **lombriz**, lomo, lona, longaniza, longitud, lonja, **loros**, loto, loza, lotería.

Dibuja dos **loros**. Colorea.



lu lucha, lupa, lucidez, lunar, lugar, **luna**, luz, luto, saludo, alúd.

Dibuja una **luna**. Colorea.



Ayudar al alumno con el lápiz y enseñarle el trazo correcto. Pedirle que repase los grises, coloree y lea.

↓ la 

le 

↓ li 

lo 

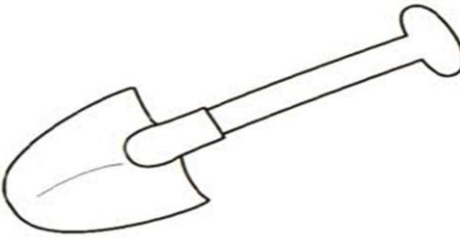
↓ lu 

lila Lola Lulu leo lío

Forma la sílaba la con tapitas y repasa los grises. Lee.

l	a

 le li lo lu
\\ \\ \\ \\ pala \\ \\ \\ \\ pala \\ \\ \\ \\

Colorea una pala	Dibuja y colorea una pala
	

Anexo 16. Principales Siglas utilizadas

ADP	Asociación Dominicana de Profesores
ANJE	Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios
CAD	Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad
CEAL	Consejo Empresarial de América Latina
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y Caribe
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNREE	Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial
CNSIC	Comisión Nacional de la Sociedad de la Información y el Conocimiento
CONESCyT	Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
EDUCA	Acción para la Educación Básica
EPU	Enseñanza Primaria Universal
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IDEA	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
INABIMA	Instituto Nacional de Bienestar Magisterial
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial
INEDI	Instituto Nacional de Educación Inicial
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MESCyT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
MT	Método Tapi
NEE	Niños con necesidades educativas especiales
NJCLD	National Joint Committee for Learning Disabilities,
ONE	Oficina nacional de estadísticas
ONPDE	Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PIB	Producto Interno Bruto
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PUCMM	Universidad pontificia madre y maestra
RAE	Real Academia Española
SEE	Secretaría de Estado de Educación
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UNIBE	Universidad Iberoamericana
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UTESA	Universidad Tecnológica de Santiago.

Anexos en soporte digital

Anexo 17. Soporte digital de las diez guías del Método Tapi.

Anexo 18. Soporte digital de la guía para uso del docente.

Anexo 19. Soporte digital de los anecdotarios de los alumnos.

Anexo 20. Videos y fotos del programa de lectoescritura implementado.

Anexo 21. Salidas de SPSS STATISTICS