



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Influencia de los Enfoques Pedagógicos Utilizados
por los Docentes en el Desarrollo de las
Competencias Básicas de la Lengua Oral y Escrita
en los Niños/as de Primero y Segundo Grados,
Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana

D^a. Ramona Aristide Saldaña Cid

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Programa de Doctorado

“La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”

Tesis Doctoral

Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primero y segundo grados, Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana

Dirigida por:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Presentada por:

Dña. Ramona Aristide Saldaña Cid

Murcia, España, 2015

*“La lectura hace al hombre completo;
la conversación, ágil y el escribir,
preciso”*

Sir Francis Bacon

DEDICATORIA

A DIOS TODO PODEROSO, por ser mi creador, guía, fortaleza, por darme el don de la perseverancia y ser el sustento de todos mis proyectos de vida.

A mi esposo Johnny Euclides Arvelo, por su apoyo, comprensión y estímulo para mis éxitos, en mi formación profesional y personal. Johnny, mis logros también son suyos.

A mis hijas, Arianna Arvelo Saldaña y Johanna Ariela Arvelo Saldaña, quienes me han proporcionado la oportunidad de consolidar el sentido de la vocación docente.

A mi madre Juana Cid y a mi padre Santos Saldaña Perdomo, de ellos desde muy niña aprendí el valor del estudio y de la superación personal.

A mi hermano Juan Bautista Saldaña Cid, por su apoyo, motivación y por valorar mi esfuerzo en todos los proyectos útiles que he emprendido.

A mis tías: Mariana, Yolanda, Laura, Digna y Mercedes, quienes me han brindado estímulo, apoyo y me han servido de modelo para mi superación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas e instituciones que fueron cómplices y colaboradoras de este proyecto que hoy es una maravillosa realidad. Gracias infinitas.

Agradezco, en primer, lugar a la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, directora de la tesis, por introducirme en esa apasionante tarea de la investigación científica, por su vocación de servicio, competencia profesional, paciencia, colaboración, dedicación, siempre dispuesta a ayudar, por su delicada intervención y oportunas orientaciones. Sobre todo por su cálido mensaje de motivación con el que me despertó el entusiasmo de continuar. Gracias, Dra. Arnaiz, por su bella y sincera amistad.

A la UNIVERSIDAD DE MURCIA, mi gratitud al Dr. Francisco Martínez, por su entrega al proyecto que nos ha brindado la oportunidad de cursar este doctorado. Gracias al honorable equipo que participo en la docencia, al Dr. Juan Manuel Escudero, a la Dra. M^a Paz Prendes, a la Dra. María Teresa González y la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez.

Al Instituto de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM), por haber depositado su confianza en mí al aprobarme la beca para el Doctorado.

A la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, por haber fungido como institución sede y realizar la coordinación local de este programa de doctorado. Mi reconocimiento a la Dra. Amparo Fernández de Mejía, por su orientación y oportunas comunicaciones durante todos estos años de profundo estudio e investigación.

Agradecida estoy de los funcionarios de la PUCMM. Entre ellos el doctor Renzo Rocagliolo, investigador y evaluador de proyectos y al maestro Joel Zapata por su ayuda y útiles aportes en esta investigación. Además, a la Licda. Carmen Bajarán y Huanda Segura por su valiosa contribución a la corrección en la redacción y estilo de este documento. Una

intervención muy especial fue la de mi amiga, la Dra. Sarah González, quien con su acostumbrada solidaridad, delicadeza y esmero intervino en la obtención de los materiales de pruebas para la evaluación de las niñas y los niños.

Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), en representación de su directora de recinto Mtra. Sol Graveley de Mena y a la directora del departamento de educación Mtra. Rosa López de Merette quienes con su competencia profesional y humanística, han servido de apoyo y colaboración durante este proceso de formación, constituyendo un encomiable estímulo para su culminación.

Mtra. Emelania Cid de Rodríguez, ex directora regional de educación por su apoyo en mi desarrollo profesional, por haber depositado su confianza en mí al gestionar la beca para el curso de estos estudios

Una mención especial para mis compañeras de labores de la Regional de Educación, Emeida Santini, Ramona Santana, Miledys Ceballos, María Asunción, María Sánchez, quienes con sus experiencias, vocación y voluntad de servicio se desplazaron a los centros educativos para evaluar a los niños/as, para llevar a cabo el estudio empírico de esta investigación.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO I. TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	11
Introducción	12
1.1. Fundamentos de la alfabetización en el marco de la educación actual.....	13
1.2. La Adquisición de la Competencia Alfabética	16
1.3. Conceptualizaciones de la Lectura.....	20
1.4. Conceptualizaciones de la Escritura	26
1.5. Enfoques de la Alfabetización Inicial	32
1.5.1. Enfoque de la enseñanza directa.....	33
1.5.2. Enfoque constructivista	36
1.5.3. El enfoque del lenguaje integral	39
1.5.4. El enfoque textual, funcional y comunicativo	42
1.6. La Enseñanza de la Lectura y la Escritura	44
1.6.1. Modelos del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura	47
1.6.1.1. Los modelos ascendentes	48
1.6.1.2. Los modelos descendentes	51
1.6.1.3. Modelos interactivos	53
1.6.1.4. El modelo maduracionista	54
1.6.1.5. El modelo psicolingüístico	55
1.7. Métodos para la Enseñanza de la Lectura y Escritura	58
1.7.1. Los métodos sintéticos o métodos basados en unidades no significativas.....	60
1.7.1.1. Método alfabético o deletreo.....	61
1.7.1.2. Método silábico	62
1.7.1.3. Método fonético	63
1.7.2. Los métodos analíticos o basados en unidades significativas	64
1.7.2.1. Método de palabras normales o de la palabra generadora	66
1.7.2.2. Métodos de frases u oraciones	67
1.7.2.3. Método natural	67
1.7.2.4. Método del lenguaje integral.....	69
1.7.3. Método Leer en un Clic	71
CAPÍTULO II. COMPETENCIAS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO	77
Introducción	79
2.1. El Sistema Educativo Dominicano y su Estructura Académica	79
2.2. Propósitos y Contenidos del Área de Lengua Española en los Grados Primero y Segundo del Nivel Básico	85
2.2.1. Propósitos del primer grado.....	86
2.2.2. Propósitos del segundo grado	87
2.2.3. Contenidos previstos en el currículo del nivel básico	88
2.2.3.1. Los contenidos conceptuales	89
2.2.3.2. Los contenidos procedimentales	89

2.1.3.3. Los contenidos de valores o actitudes.....	90
2.2.4. Contenidos del área de Lengua Española en el primer grado	90
2.2.5. Contenidos del área de Lengua Española en segundo grado	91
2.3. Adquisición de las competencias de la lengua oral y escrita en la educación básica.....	93
2.3.1. Concepto de competencia	95
2.3.2. Las competencias básicas de lectura y escritura según el proyecto CETT	96
2.2.2.1. Comprensión oral.....	98
2.2.2.2. Comprensión lectora	101
2.2.2.3. Expresión oral	113
2.2.2.4. Expresión escrita.....	115
CAPÍTULO III. FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	127
Introducción.....	129
3.1. Formación Docente.....	130
3.2. Desempeño y rol de la práctica docente en primero y segundo grados del nivel básico	140
3.3. El rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura	142
3.4. Intervenciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela básica	153
3.4.1. La planificación educativa	154
3.4.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura	157
3.5. Actividades que promueven el aprendizaje de la lectoescritura.....	162
3.5.1 Actividades dirigidas a fortalecer uso de los diferentes tipos de textos literarios	164
3.5.2 Ambientación y organización del aula.....	165
3.6. La evaluación en primero y segundo grados de la educación básica	168
3.7. La promoción automática en primero y segundo grados de la educación básica	174
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	179
CAPITULO IV. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
Introducción.....	183
4.1. Planteamiento de la Investigación	187
4.1.1. Objetivo general	189
4.1.1.1. Objetivos específicos	189
4.2. Metodología	190
4.2.1. Participantes	190
4.2.2. Instrumentos	191
4.2.2.1. Docentes.....	192
4.2.2.2. Alumnado.....	194
4.2.3. Procedimiento	197
4.2.4. Variables	200

4.2.5. Diseño	201
4.2.6. Análisis de los datos	201
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	203
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	295
6.1 Conclusiones	297
6.2 Recomendaciones	302
REFERENCIAS	309
ANEXOS	327
Anexos de la investigación	329
Anexo 1. Cuestionario aplicado a los docentes	331
Anexo 2. Prueba de Lectura	341
Anexo 3. Prueba de Lectura	349
Anexo 4. Instrucciones Para Aplicar Prueba de Comprensión Lectora 2012-2013	357
.....	
Anexo 5. Instrucciones Para Aplicar Prueba de Comprensión Lectora, 2014	367
Anexo 6. Comunicaciones de solicitudes de permisos para efectuar la investigación	377
.....	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sub-Competencias de la comprensión literal en primero y segundo grado de la educación básica	107
Tabla 2. Sub-Competencias de la comprensión semántica en primero y segundo grado de la educación básica	108
Tabla 3. Sub-Competencias de la comprensión analítica en primero y segundo grado de la educación básica	109
Tabla 4. Sub-competencias de la comprensión crítica en primero y segundo grado de la educación básica	110
Tabla 5. Sub-competencia pragmática en primero y segundo grado de la educación básica.....	111
Tabla 6. Las competencias y sub-competencias de la expresión escrita en primer grados	117
Tabla 7. Sub-competencias de la expresión escrita en primero y segundo grados de la educación básica.....	117
Tabla 8. Competencias y sub-competencias de la expresión escrita (direccionalidad y linealidad de la escritura).....	119
Tabla 9. Competencias y sub-competencias de la expresión (los elementos de la comunicación escrita).....	119
Tabla 10. Competencias y sub-competencias de la expresión (reflexión y producción de diferentes tipos de textos).....	120
Tabla 11. Competencias y sub-competencias de la expresión escrita: la copia	121
Tabla 12. Competencias y sub-competencias de la expresión escrita (ortografía)	121
Tabla 13. Sub-competencias de la expresión escrita (el dictado)	123
Tabla 14. Competencias y sub-competencias de la amplitud	124
Tabla 15. Criterios de selección muestra de los docentes.....	190
Tabla 16. Distribución de la muestra de los alumnos de primero y segundo grados del nivel básico	191
Tabla 17. Agrupamiento de los ítems según sus categorías.....	193
Tabla 18. Número de ítems por competencia en primer grado.....	195
Tabla 19. Competencias y Sub-competencias de primer grado	195
Tabla 20. Las competencias y sub-competencias de la expresión escrita en primer grado	196
Tabla 21. Número de ítems por competencia en segundo grado	196
Tabla 22. Competencias y sub-competencias de segundo grado	197
Tabla 23. Número de ítems de la expresión escrita en segundo grado	197
Tabla 24. Distribución porcentual de los docentes por sexo.....	205
Tabla 25. Distribución porcentual de los docentes por edad	207
Tabla 26. Distribución porcentual de los docentes según grado de enseñanza.....	208
Tabla 27. Distribución porcentual de los docentes según la zona	208
Tabla 28. Distribución porcentual según años en servicio como maestro/a	209
Tabla 29. Distribución porcentual de los docentes según años trabajando en primero y segundo grados	211
Tabla 30. Distribución porcentual de los docentes por según el turno	211
Tabla 31. Distribución porcentual de los docentes según grado académico	213
Tabla 32. Distribución porcentual de los docentes según área de especialidad.....	214
Tabla 33. ¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?	216

Tabla 34. ¿Qué es leer en los primeros grados?	220
Tabla 35. Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee... ..	221
Tabla 36. ¿En qué momento empieza un niño su aprendizaje de la lectura y la escritura?	224
Tabla 37. Si un niño no logra comprender lo que lee significa	225
Tabla 38. ¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?.....	227
Tabla 39. ¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?.....	229
Tabla 40. Cuando un niño de 1° o 2° escribe “L ma d mia” y quiso escribir” la mano de María” indica que.....	231
Tabla 41. ¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?.....	233
Tabla 42. ¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?	234
Tabla 43. ¿Qué papel juega la enseñanza de la gramática en los primeros grados?.....	236
Tabla 44. ¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?	237
Tabla 45. ¿Cómo enseñarías a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado?.....	240
Tabla 46. ¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática?.....	242
Tabla 47. Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”	244
Tabla 48. ¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?	246
Tabla 49. ¿Qué se debe hacer para que los niños de primero comprendan la intención de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, a través de los textos?.....	248
Tabla 50. ¿Qué harías para alfabetizar en primer grado?	249
Tabla 51. ¿Para qué planificas las actividades de alfabetización?.....	250
Tabla 52. ¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?	251
Tabla 53. ¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar?	252
Tabla 54. ¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?	254
Tabla 55. ¿Para qué colocas cosas y textos en las paredes?	256
Tabla 56. ¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo del nivel básico?	257
Tabla 57. Como resultado de la evaluación: ¿qué opinas sobre la promoción automática.....	260
Tabla 58. ¿Cuál es tu opinión acerca de la repetición de cursos?.....	261
Tabla 59. Distribución de los alumnos, según grados y sexo	263
Tabla 60. Distribución de los alumnos según grados y edad.....	263
Tabla 61. La distribución porcentual con respecto a las turno de los alumnos	264
Tabla 62. Distribución de los alumnos según grados y sección.	265
Tabla 63. Distribución de los alumnos con respecto a si están repitiendo el grado	266
Tabla 64. Estuvo en esta escuela el año pasado	266
Tabla 65. Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general de la comprensión lectora	267
Tabla 66. Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general por grado y tandas (comprensión lectora).....	268
Tabla 67. Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general por grado y sexo (comprensión lectora).....	269
Tabla 68. Análisis de la media general del % de respuestas correctas de la comprensión oral por grado.	270
Tabla 69. Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por turno (comprensión oral).....	271

Tabla 70. Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por sexo (comprensión oral).....	272
Tabla 71. Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por zona (comprensión oral).....	273
Tabla 72. Análisis porcentual de la sub-competencia hipótesis o nivel de escritura por grado	274
Tabla 73. Análisis porcentual de la sub-competencia hipótesis o nivel de escritura por grado y turno	275
Tabla 74. Análisis porcentual de la sub-competencia amplitud léxica por hipótesis o nivel de escritura sexo y grado	276
Tabla 75. Análisis porcentual segundo grado según utilización de elementos convencionales para la escritura	277
Tabla 76. Análisis porcentual de la sub-competencia utilización de elementos convencionales para la escritura por grado y turno	278
Tabla 77. Análisis porcentual de la sub-competencia	279
Tabla 78. Análisis porcentual de la sub-competencia Redacción por grado.....	281
Tabla 79. Análisis porcentual de la sub-competencia de la Redacción por grado y turno.....	282
Tabla 80. Análisis porcentual de la sub-competencia caligrafía 1ro/ ortografía 2do por turno escolar	283
Tabla 81. Análisis porcentual de la sub-competencia caligrafía 1ro. / ortografía 2do.....	285
Tabla 82. Análisis porcentual de la sub-competencia de la amplitud léxica por sexo	286
Tabla 83. Análisis porcentual de la sub-competencia amplitud léxica por tanda y grado	287
Tabla 84. Distribución porcentual de respuesta correcta según el enfoque pedagógico	288
Tabla 85. Respuesta correcta según los indicadores del cuestionario de los docentes estadísticos descriptivos	290
Tabla 86. Coeficientes % de respuesta correcta (a) enfoque (-1 a 1).....	292
Tabla 87. Nivel de correlación el porcentaje de respuestas correctas del enfoque pedagógico en primero y segundo grados.....	293
Tabla 88. Por ciento de respuesta correcta modelo (Bondad de ajuste).....	293
Tabla 89. Inferencia sobre el modelo. (Significación individual de las variables y de la constante)	294

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Rasgos que definen el lenguaje escrito en comparación con el lenguaje oral	15
Figura 2. El lenguaje escrito es un proceso, afectivo, estratégico, activo, constructivo, social y cognitivo.....	19
Figura 3. Importancias de la enseñanza la lectura y la escritura	32
Figura 4. Ventajas de los métodos, analíticos o globales	70
Figura 5. Estructura académica del sistema educativo dominicano.....	82
Figura 6. Modificación de la Estructura del Sistema Educativo Dominicano (Niveles del subsistema formal a cargo del MINERD).....	85
Figura 7. Estructura de las Competencias Comunicativas	98
Figura 8. Sub-competencias de la Comprensión Oral	100
Figura 9. Las Sub-competencias de la Comprensión Lectora.....	106
Figura 10. Denominación a la Formación de los docentes	131
Figura 11. Los componentes de la práctica docente.	154
Figura 12. Actividades promueven aprendizaje de la lectoescritura.....	163
Figura 13. Tipos de evaluación educativa	172
Figura 14. Docentes por género.....	205
Figura 15. Distribución porcentual de los docentes por edad.....	207
Figura 16. Docentes según grado de enseñanza	208
Figura 17. Docentes según la zona de la escuela	209
Figura 18. Años en servicio como maestro.....	210
Figura 19. Docentes según años trabajando en primero y segundo grados	211
Figura 20. Docentes según la tanda que labora	212
Figura 21. Docentes según grado académico.....	213
Figura 22. ¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?	217
Figura 23. ¿Qué es leer en los primeros grados?	220
Figura 24. Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee... ..	222
Figura 25. Si un niño no logra comprender lo que lee, significa... ..	226
Figura 26. ¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?.....	227
Figura 27. ¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?.....	229
Figura 28. Cuando un niño de primero o segundo escribe “L ma d mia” y quiso escribir” la mano de María” indica que... ..	232
Figura 29. ¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?.....	233
Figura 30. ¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?	235
Figura 31. ¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?	239
Figura 32. ¿Cómo enseñarías a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado?.....	240
Figura 33. ¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática?	242
Figura 34. Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”.....	244
Figura 35. ¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?	246
Figura 36. ¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?	251
Figura 37. ¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar?	252
Figura 38. ¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?	254
Figura 39. ¿Para qué colocas cosas y textos en las paredes?	256
Figura 40. ¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de	

primero y segundo del nivel básico?	258
Figura 41. Como resultado de la evaluación: ¿qué opinas sobre la promoción automática?.....	260
Figura 42. Respuestas correctas en general por grado y tandas (comprensión lectora).....	267
Figura 43. Respuestas correctas en general por grado y sexo (comprensión lectora)	270

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el marco de la Ley General de Educación N° 66/97 (1997, 1), de la República Dominicana dentro de sus principios y fines, se consigna la educación como un derecho irrenunciable del ser humano, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, sexo, credo, posición económica o social. Igualmente, se establece como deber del Estado hacer efectivo el principio de *igualdad de oportunidades educativas*, en calidad y cantidad, para todas las personas, tratando de superar las carencias de tipo social y económico en las familias (Secretaría de Estado, Educación y Cultura, SEEC, 1997).

En este sentido, la educación dominicana ha asumido compromisos orientados a mejorar el acceso, la calidad y la equidad de la educación a través de las diversas reformas educativas. Entre éstas destaca el Plan Decenal de Educación de 1992 a 2002, el Plan Decenal de 2008 a 2018 y el Plan Estratégico de la Educación Dominicana de 2003 a 2012, que no se puso en ejecución como consecuencia del cambio de gestión gubernamental (Centro Bonó, 2013).

De igual forma, para el cumplimiento del segundo objetivo del milenio, en la República Dominicana se pretende “lograr la enseñanza primaria universal” que tiene como meta “asegurar que para el año 2015 toda la población de 15 años haya completado una educación básica de calidad con una duración de 9 años” (Secretaría de Estado y Educación, SEE, 2005, p.4).

En el *Foro Mundial de Educación y Alfabetización Para Todos, Una década de la alfabetización de Naciones Unidas* (UNESCO, 2002), se elaboraron una serie de principios que establecen que la alfabetización es un compromiso de todos (el gobierno y la sociedad civil en general) que trasciende las edades al dirigirse a niños, jóvenes y adultos. La Alfabetización para Todos implica políticas activas y esfuerzos colectivos

para que la niñez, personas y grupos alfabetizados hagan un uso efectivo de ese conocimiento.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2008), a través del *Plan Estratégico de la Gestión Educativa (2008-2012)*, también estableció líneas de acción en sus planes y programas en torno al desarrollo de competencias para la comprensión lectora y la producción escrita en la niñez de primero y segundo grados de la Educación Básica.

Otra iniciativa fue el *Programa Nacional de Lectura, Escritura y Matemática*, diseñado para la educación básica, fue ejecutado en el 2009. Su propósito consistió en lograr un mejor desempeño de los estudiantes en lectura y escritura. Este organismo educativo también se propuso la elaboración de guías pedagógicas y didácticas para docentes, que fueron hechas con el fin de aplicar el currículo y que éste impactara en el desarrollo de competencias de los niños y las niñas.

Por otra parte, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), mediante el *Programa Centro de Excelencia para la Capacitación de Docentes (CETT)*, desde el año 2002 capacita a docentes del sector público del primer ciclo de la Educación Básica. El propósito del mismo es incidir en las competencias de lectura y escritura de los niños y las niñas de los sectores más vulnerables del país. Este programa se está desarrollado en conjunto con el MINERD, gracias a los auspicios de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (ILCE, 2010).

Actualmente en la República Dominicana se realizan diversas acciones orientadas a la promoción de la lectura en la sociedad en general, tales como la Feria del Libro, que se realiza anualmente durante varias semanas; el Plan Nacional de Lectura, que impulsa la Secretaría de Estado de Cultura; el Plan Lea del periódico Listín Diario; el Programa de

Promoción del Libro y la Lectura, del Despacho de la Primera Dama. Otras estrategias propuestas para fortalecer el fomento de la lectura y la escritura en el aula son: Los Rincones de Lectura del nivel inicial y nivel básico, y la Hora del Cuento. Estos programas buscan despertar, tempranamente, el interés por los libros y desarrollar la imaginación en los niños y las niñas.

Dado lo expresado anteriormente, el presente estudio está encaminado a proveer informaciones claves referentes a la influencia del enfoque pedagógico que utilizan los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños de primero y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 02, Regional 11, municipio de Puerto Plata, año escolar 2013-2014. En ese orden, se pretende que la información que se obtenga en este estudio pueda constituir un aporte para los docentes, las autoridades y las comunidades educativas en general del citado distrito.

La conveniencia de realizar esta investigación estriba en varias razones fundamentales. En primer lugar, por la preocupación de determinar cómo se dan los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura y en qué medida los docentes se han apropiado de las estrategias de alfabetización apoyadas en el enfoque textual, funcional y comunicativo. En segundo lugar, por el derecho de los centros educativos de la República Dominicana a que se eleve la calidad de la educación. Estas son necesidades sentidas y expresadas por padres, madres, tutores, tutoras y por la comunidad educativa en general, conscientes de sus deberes y responsabilidad de estimular a sus hijos e hijas para que asistan a la escuela, además de dar seguimiento y apoyo a los programas escolares.

Es importante analizar estas razones, pues los resultados arrojados en la presente investigación permitirán a la gestión educativa tomar decisiones e implementar políticas educativas tendentes a diseñar programas de capacitación que incentiven a los maestros a

mejorar la calidad de la educación en el primer y segundo grados del nivel básico. Así pues, se verán beneficiados los docentes que trabajan en estos grados, al contar con propuestas y estrategias innovadoras para desempeñar su trabajo de manera más eficiente. También repercutirá en el alumnado ya que, al tener docentes mejor preparados, su proceso de enseñanza-aprendizaje será más fructífero. De esta forma aumentará su dominio de la lectoescritura y, por ende, su rendimiento académico, su acervo cultural y sus conocimientos. Se considera de suma importancia promover entre los estudiantes el ejercicio lector en el aula, en la escuela y en la familia, con el fin de desarrollar competencias lectoras que les habiliten para la construcción de un conocimiento amplio. En consecuencia, el presente trabajo se estructuró en dos partes: una donde se presenta el marco teórico y una segunda con el estudio empírico.

La primera consta de tres capítulos, en los que se presenta y argumenta el marco teórico que lo fundamenta. En el primer capítulo se exponen los fundamentos de la alfabetización inicial en consonancia con las realidades actuales. De igual modo, se abordan los distintos enfoques existentes, que posibilitan la alfabetización inicial, al tiempo que se exponen los diferentes modelos que se emplean en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial. Y, finalmente, se estudian los diversos métodos que se usan para la enseñanza de la lectura, la escritura en la etapa inicial.

En el segundo capítulo se presentan las competencias básicas de la lengua oral y escrita, la estructura académica del sistema educativo dominicano y su modificación más reciente. En ese orden se abordan los propósitos y los contenidos del área de Lengua Española en los grados de primero y segundo del nivel básico, así como también la adquisición de las competencias de la lengua oral y escrita en la educación básica.

En el tercer capítulo se expone la formación y el desempeño de la práctica docente en primero y segundo grados del nivel básico. Aquí se abordan temas como: el rol del docente y las intervenciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Se describen, además, los componentes de la práctica del docente como son: la planificación educativa, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las actividades que promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura, la ambientación y la organización del aula, la evaluación y la promoción automática de estos grados.

La segunda parte, formada por tres capítulos, está dedicada al estudio empírico. Se formula en el capítulo cuarto, en primer lugar, el planteamiento de investigación, los objetivos generales y específicos basados en los fundamentos teóricos tratados en los capítulos anteriores. En segundo lugar, se describen la metodología, las técnicas utilizadas para la recogida de información, la evaluación de los alumnos y los docentes, el procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación de la evaluación, además, el diseño y desarrollo de la investigación.

En el quinto capítulo se presentan los resultados y la discusión de los mismos, en relación a la literatura revisada y a los objetivos planteados. Para finalizar, en el capítulo sexto se procede a la exposición de las conclusiones y de propuestas para próximos trabajos de esta índole. Obviamente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación y los anexos correspondientes.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Introducción

Un trabajo de investigación científica requiere una profunda revisión de los diversos puntos de vista de investigadores y expertos en el área objeto de estudio, para de esta forma dar continuidad al camino emprendido por ellos. Con este propósito se consultaron diversas fuentes y se cotejaron variadas opiniones sobre las diferentes hipótesis, teorías y enfoques del proceso de la adquisición de la lectura y de la escritura. Aprender a leer y a escribir es un proceso psicológico y lingüístico, pero también es sociológico y biológico, permitiendo a los seres humanos expresar sus ideas, opiniones y entenderse a sí mismo y a los demás.

1.1. Fundamentos de la alfabetización en el marco de la educación actual

Tradicionalmente, el concepto empleado para definir la alfabetización es éste: la capacidad que el individuo posee para aprender a leer y a escribir correctamente. Hoy la alfabetización se entiende como la capacidad que se tiene para comunicarse en situaciones del mundo real, por medio de destrezas propias como escuchar, hablar, leer, escribir, pensar y observar (Piacente, 2005; Torres, 2007).

Por otra parte, se considera como proceso secuencial, no como una capacidad dicotómica que los individuos tienen o no tienen. Este aprendizaje permite la adquisición de habilidades fundamentales para la inserción adecuada del niño y la niña¹ en el espacio social en el que se desenvuelve, así como el logro de capacidades o competencias necesarias para el desarrollo intelectual y emocional. Por consiguiente, a través de la alfabetización se alcanza el desarrollo de una comunicación efectiva. En ese orden, Atorresi (2005) afirma que:

¹En adelante, cuando se refiera al niño, se incluirá en este término a la niña.

La alfabetización no se define ya simplemente como el alcance de un umbral básico de instrumentos o herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la existencia, a partir de información escrita (p 21).

La alfabetización se puede entender, pues, como la capacidad de conocer las letras del abecedario y el modo de usarlas para leer y escribir. Pero estar alfabetizado es mucho más extenso, ya que este hecho en sí mismo aporta actitudes, creencias y expectativas respecto a la escritura y a la lectura (Kaufman, 2009; Wassick y Hendrickson, 2004). Leer y escribir lleva implícito formas de comunicación capaces de construir y transmitir significados de la lengua escrita que representan mucho más que la sola codificación y descodificación de lo impreso (Solé, 2000). Existen investigaciones en las que se establece una relación implícita entre lectura y escritura. Entre ellas se cita la de Cullinan (2006) quien afirma que “la escritura de los alumnos tiene una profunda influencia del lenguaje que acostumbra a leer” (p. 21). Así, la comunicación escrita estimula el desarrollo del conocimiento, aviva la imaginación y constituye una herramienta del pensamiento. Es el medio más adecuado para la enseñanza y la transmisión de ideas y datos.

Por su parte, Rebello, Fuligni, y Brooks-Gunn (2006) explican que la alfabetización es una noción amplia que incluye la lectura, la escritura y otras habilidades analíticas. De igual forma, la lectura y la escritura son instrumentos que permiten mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto, proporcionando la llave para el acceso a otros aprendizajes. Asumiendo el criterio de que la lectoescritura es un acto de comunicación, se puede considerar que el lenguaje oral y el escrito representan formas de comunicación paralelas entre sí, que poseen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas. Lo que diferencia, principalmente, la lengua oral de la escrita son las

circunstancias de uso: la lengua oral se emplea para la comunicación inmediata cara a cara, mientras que la escrita, es la que se realiza a través del tiempo y del espacio.

Cada una de estas formas tiene dos procesos: uno productivo y otro receptivo. Hablar y escribir son productivos y expresivos, mientras que escuchar y leer son procesos psicolingüísticos, personales o sociales. Y, a través de ellos, se satisfacen necesidades individuales y sociales que posibilitan que las personas se comuniquen entre sí. En consecuencia, leer y escribir son actividades lingüísticas que implican procesos de construcción de significado a partir de lo escrito.

En función a lo anterior, se puede afirmar que el lenguaje escrito está íntimamente ligado a las destrezas del lenguaje oral y se apoya en el conocimiento lingüístico y metalingüístico, mediante los dominios de la semántica, sintaxis, morfología, pragmática y fonología. Aprender a leer es algo más que aprender un sistema que permita pasar de lo oral a lo escrito, requiere aprender a usar el lenguaje de otra manera (Hagtvet, 2011; Sánchez, 1991). Esto explica por qué algunas personas que aprendieron a leer no son capaces de comprender lo leído, al carecer de ciertas estrategias específicamente comprometidas con la interpretación del material escrito.

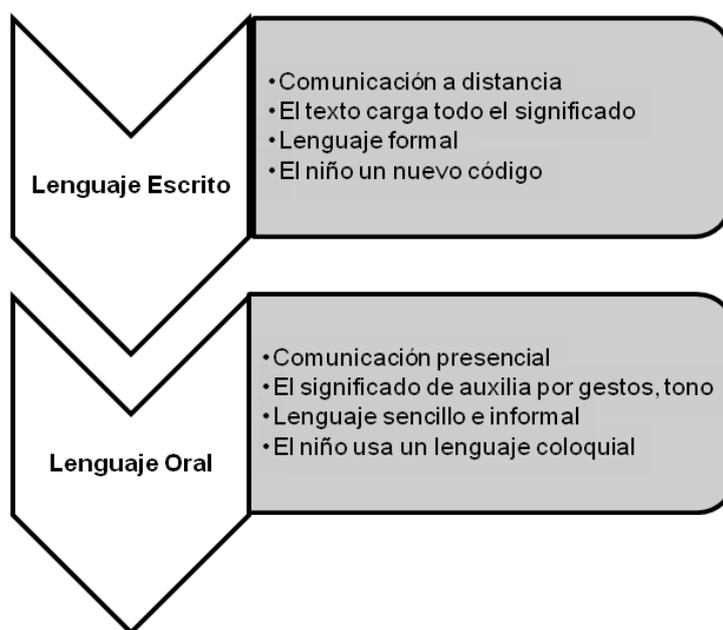


Figura 1. Rasgos que definen el lenguaje escrito en comparación con el lenguaje oral

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores: Hagtvet (2011) y Sánchez (1991)

Los principales rasgos que definen lo escrito frente a lo oral son los siguientes: a) En lo escrito los interlocutores no tienen un contexto situacional compartido. b) El lenguaje escrito exige un estilo más formal puesto que el significado está en el texto mismo. c) Para aprender a leer, un niño no sólo necesita dominar un código que le permita pasar del lenguaje oral al escrito, sino que debe aprender una nueva forma de usar el lenguaje (Sánchez, 1991).

En ese sentido, se puede decir que lo que diferencia, principalmente, la lengua oral de la escrita son las circunstancias de uso. La primera se utiliza para la comunicación inmediata cara a cara y la segunda para la comunicación a través del tiempo y del espacio (ver Figura 1).

1.2. La Adquisición de la Competencia Alfabética

El aprendizaje de la lectoescritura es una tarea ardua, sobre todo, hasta alcanzar la competencia alfabética que se requiere. En tal sentido, las motivaciones por las que se realiza ese aprendizaje están en función de los beneficios que espera alcanzar el sujeto que desea aprender. Desde este punto de vista, la alfabetización es un logro intelectual del individuo y una forma de conocimiento cultural que le permite participar en diversos grupos y actividades que requieren leer y escribir. Las expectativas de la sociedad y el valor otorgado a la alfabetización por sus miembros, son factores determinantes para la adquisición de la lectoescritura. Por tanto, no se puede analizar la alfabetización de un niño o un adulto sin considerar el contexto cultural del que procede.

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es explicado desde un punto de vista perceptivo-visual-motor. La escuela ponía especial énfasis en las experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades como la coordinación óculo-manual, la orientación espacial, el

ritmo, la lateralidad, entre otros (Jiménez y Artiles, 1990). La nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura lleva a sustituir el modelo maduracionista por una concepción constructivista. En ese orden, Rodrigo (1989) realiza una crítica al modelo clásico neuro-perceptivo-motor que considera que para preparar al niño a la lectoescritura es necesario desarrollar habilidades relacionadas con los aspectos que van a aprender, es decir, con la lectura y la escritura.

Actualmente, se enfatizan los aspectos lingüísticos y metalingüísticos. De acuerdo con Gabrieli, Christodoulou, O'Loughlin y Eddy (2010) la lectura combina dos habilidades de la mente humana: la visión y el lenguaje. Ambas habilidades son el resultado de los genes y de la experiencia. Según estos autores, cuando una persona lee debe relacionar palabras impresas con los sonidos de las palabras y facilitar la relación rápida de las palabras impresas con su significado. Jiménez y O'Shanahan (2008) afirman que el reconocimiento de estas dos rutas tiene implicaciones didácticas fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura.

Los métodos tradicionales de enseñanza de la lectoescritura se clasificaban en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego. Para lograrlas, el niño debía pasar por un período de aprestamiento que en lo didáctico derivó en propuestas de actividades que ponían el énfasis en los componentes neuro-psicomotores de los procesos de la lectura y la escritura (Daviña, 2003). En cambio, hoy el aprendizaje de la lectoescritura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento que se da entre la información del texto (a partir de la percepción visual) y una serie de procesos que el lector lleva a cabo para su comprensión.

De acuerdo con Defior (1996), son cuatro los rasgos que, básicamente, caracterizan el proceso de aprendizaje:

Proceso constructivo. El aprendizaje de la lectura y la escritura no es un simple reconocimiento de un código, el sujeto tiene que elaborar el significado.

Proceso activo. Como en todo aprendizaje, implica una participación activa por parte del sujeto. Los alumnos no deben verse a sí mismos como meros receptores de la información, sino como agentes de la tarea.

Proceso estratégico. Para el aprendizaje de la lectura y la escritura hay que poner en práctica una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas de acuerdo con la demanda de la tarea y las situaciones que se plantean.

Proceso afectivo. En todos los aprendizajes, el deseo de aprender, la estabilidad emocional, el auto-concepto y el interés por aprender van a influir en los logros del alumno.

A estas características hay que añadir la dimensión social del proceso, ya que en él intervienen tanto el objeto de conocimiento, como las conceptualizaciones que de ese objeto tienen los que aprenden y los que enseñan (ver Figura 2). Los garabatos, las omisiones de letras y las escrituras incompletas pueden ser interpretados en términos de un saber no convencional, pero pertinente a la naturaleza del sistema de escritura, y pueden atribuirse a los diferentes niveles de conceptualización de los niños. Estos ya no indican carencias, faltas, errores, sino indicios de un proceso en marcha hacia el dominio real de la escritura normativa (Ferreiro y Teberosky, 1997; Acosta, 1998; Ortega Segrera, 2014).



Figura 2. El lenguaje escrito es un proceso, afectivo, estratégico, activo, constructivo, social y cognitivo
Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores, tales como: Acosta (1998), Defior (1996), Ferreiro y Teberosky (1997) y Ortega Segrera (2014)

De ahí la necesidad de que los maestros/as se planteen el papel que juegan y el que pueden desempeñar en la construcción que los niños realizan del sistema escrito. Evidentemente, ya no es posible seguir pensando que aprender a leer y a escribir es recibir desde fuera una habilidad acabada, sino que se trata de un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita.

Los niños que viven en medios de abundancia de textos y personas que los utilizan construyen más fácilmente ideas acerca de la lectura y la escritura (Calero, 2014). El saber que traen a la escuela no coincide frecuentemente con el saber que proporcionan los adultos. Por el contrario, los niños que provienen de un medio que les brinda pocas o nulas experiencias con la lengua escrita llegarán a la escuela con menos dominio de este conocimiento. Siendo así, las consecuencias de estas desigualdades, en términos didácticos, no pueden evaluarse a priori si no se conoce el capital inicial de los niños con sus conceptualizaciones sobre la escritura. Es evidente que el desarrollo de estas

competencias implica mejorar y diversificar los programas educativos y las prácticas pedagógicas.

En cuanto a la estrecha relación que existe entre lenguaje, lectura y escritura, es importante que la escuela realice la tarea de alfabetizar usando el lenguaje que el niño trae, de modo que construya una base de confianza que contribuya al éxito (Acosta, 1998). Entonces, como parte de la transición entre el lenguaje de la casa y el de la escuela, el maestro o la maestra deben entender que los errores que el niño comete son aproximaciones a los intentos para llegar a la respuesta correcta.

1.3. Conceptualizaciones de la lectura

Respecto a la concepción de la lectura, cabe indicar que en los últimos años los investigadores en este ámbito dedican mucho tiempo al estudio de las concepciones teóricas dada la gran importancia que el tema reviste. En tal sentido, existen diversas conceptualizaciones en torno a la lectura que obedecen a distintas teorías psicológicas. Por ejemplo, Solé (1992) señala que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel (p.21).

Por tanto, leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. En tal sentido, Goodman (1994) afirma que la lectura sería uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivas, mientras que escuchar y leer son comprensivos. Es un juego psicolingüístico de adivinanzas en el cual el sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza

las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológicos, sintácticos y semánticos y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito.

Por su parte Lerner (2001) afirma que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.18).

Para Ferreiro (1998), leer es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional. En ese orden de ideas, Atorresi (2005) indica que la lectura es una herramienta fundamental para el acceso a la cultura escrita, la socialización, el conocimiento y la información, entre otros. Es, además, un poderoso instrumento de aprendizaje de todas las disciplinas. La adquisición continua de la escritura implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el análisis, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. Favorece, además, aspectos como el éxito escolar y el grado de autonomía personal y social del ser humano.

Dubois (1993) presenta tres concepciones teóricas que aluden al avance ocurrido en el campo de la lectura. Estas se refieren a la lectura como conjunto de habilidades, como proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, y como proceso transaccional entre el lector y el texto. Los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura y la escritura son: la enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo.

La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes, la comprensión es tan solo una de esas partes; el sentido de la lectura está en el texto; el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquel (Defior, 1996, p.10).

Este autor propone que la lectura se divida en momentos o niveles. Un primer nivel consiste en el reconocimiento de palabras o descifrado mecánico de las estas; el segundo se refiere a la comprensión literal de lo que se lee y el tercero a la asimilación y

evaluación de lo leído. A veces, este último nivel no se alcanza porque es necesario que el lector domine primero todas las habilidades básicas para más tarde integrarlas.

Esta concepción supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo que es la comprensión y de un tercero que corresponde a la evaluación. El lector comprende un texto cuando es capaz, precisamente, de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que su sentido está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del que lee consiste en descubrirlo. En este caso, la persona asume un rol meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega desde afuera hacia adentro, incorporándose al sujeto que lee.

Sobre lo dicho anteriormente, diferentes autores, entre los que se destacan Oakhill, Cain y Bryant (2003) opinan que el desarrollo de la decodificación y de la comprensión oral sigue carriles distintos, pues están apuntaladas por habilidades diferentes. También se toman en cuenta las investigaciones llevadas a cabo por Collins y Smith (1980) y Solé (1987), que revelan que tanto los conceptos de los docentes² sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten una visión de la lectura que se corresponde con los modelos de procesamiento ascendente, según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2013) opina que cuando los docentes tienen claras las concepciones teóricas de aprendizaje y sus decisiones para alfabetizar, reconocen que el niño construye los conocimientos a partir de sus interacciones con la lengua escrita como objeto cultural. En tal sentido, se hace necesario que tenga oportunidad para interactuar con diversos textos

² En lo adelante, cuando se refiera al docente, profesor o maestro, se incluye en los términos al sexo femenino

en contextos comunicativos reales de su entorno, y que su trabajo consista en apoyar al estudiantado para que acceda a niveles más elaborados de comprensión de dicho objeto cultural.

A finales de la década de los años 70 surge la teoría de la lectura como un proceso interactivo. Esta teoría postula que los lectores utilizan los conocimientos que traen de su entorno para interactuar con el texto y construir significados. Es por esto que Goodman (1994) parte del supuesto de que la lectura es un proceso del lenguaje y los lectores son usuarios del lenguaje. Esto significa que nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es consecuencia de su interacción con el texto.

Se considera que la buena lectura es algo más que aprender a descifrar palabras. Es un proceso interactivo entre el lector y el texto en el cual se construye el sentido o los significados. Siendo así, el enfoque de esta concepción señala el papel activo del lector. Al respecto, Dubois (1993) destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar, la comprensión lectora dejó de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél (Dubois, 1993, p.15).

En ese orden de ideas, es preciso enfatizar que este es un proceso activo, en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. En este proceso de interacción, la persona que lee es la

que construye el sentido del texto, el cual no está en las palabras ni en el conjunto de acciones comprendidas en el escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruyen el texto de forma significativa para ellos.

Esto se remonta a la educación *popular y liberadora* de Freire (1992), donde la lectura y la comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático. Para ello se origina un diálogo permanente mediante un proceso interactivo de reflexión-acción que no conduce a la acomodación, sino a la transformación. Esta transacción indica la relación doble, recíproca y mutua que ocurre entre el cognoscente y lo conocido y el lector y el texto.

Esto quiere decir que las informaciones gráficas son captadas por la vista, pero es el cerebro el que procesa dichas informaciones y esto solo se logra por los conocimientos precisos y experiencias que ya posee el lector. De esta forma, en ese proceso de interacción entre el lector y el autor, lo que el primero le aporta al texto en términos de conocimientos, valores, experiencias y creencias es tan importante como lo que el segundo aporta a la creación del texto. El enfoque de esta concepción destaca el papel activo del lector en el proceso de lectura al señalar que éste construye el sentido del texto haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia.

De igual forma ocurre con los niños, ya que antes de que sepan leer de manera convencional, anticipan significados a partir de la experiencia. ¿Qué niño no lee helado, al observar la imagen de un barquillo e igualmente deduce rótulos de supermercados, tiendas, farmacias, marcas de alimentos? De acuerdo con los resultados de investigaciones llevadas a cabo diversos autores (Bennett-Armistead, Duke y Moses, 2005; Burns y Kidd, 2011, Kirkland, Aldridge y Kuby, 2007; Morrow, 2007; Robinson Query, Ceglowski, Clark y Li, 2011), se pudo comprobar que las impresiones que se encuentran en el entorno ambiental del niño, como etiquetas, estampas, letreros, y rótulos son útiles para el

conocimiento alfabético, lenguaje oral, y la conciencia fonológica. Estos componentes son importantes para la alfabetización en edad preescolar

En ese mismo orden, la literatura profesional también refleja la idea de que la capacidad del niño para leer la letra del medio ambiente puede conducir a una opinión positiva de los adultos en el entorno de la niñez. Si están expuestos a este tipo de impresión, se convierte en una parte de su vocabulario (Morrow, 2007).

Lo anteriormente expresado evidencia la relación estrecha existente entre el contexto y el texto. La comprensión de un texto depende de los esquemas de pensamiento que posee la persona que lo lee, de manera que el lector construye el sentido de la siguiente manera: la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente; ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje; la selección, aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevo conocimiento. Así pues, en el enfoque de la lectura como proceso global e ineludible el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector. Por esto, el primero construye el sentido a través de la interacción con el texto y su experiencia previa juega un papel fundamental en la construcción del texto.

Esto significa que se debe respetar la individualidad y el ritmo de cada niño en el proceso y entendimiento de la lectura, y que leer es comprender e interpretar, despertando en el niño el amor y el placer por la lectura como un medio de comunicación que le ayude a mejorar su vida.

El proceso de la lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamó a esta relación una transacción, a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfunción de lector y texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o de un poema (Dubois, 1993, p. 16).

Un autor que coincide con esta teoría es Goodman (1994), quien expresa, desde el punto de vista transaccional, que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo. A medida que se desarrolla y se expresa su significado, el texto es transformado en el proceso así como son los esquemas del autor. El lector también construye un texto durante la lectura a través de las transacciones con el texto publicado y sus propios esquemas.

1.4. Conceptualizaciones de la Escritura

Existen diferentes supuestos en torno a la adquisición de la escritura. Históricamente, la escuela se preocupaba más por la lectura que por la escritura. Esto es, más de la reproducción y de la enseñanza que de la creación y el aprendizaje. “A la escritura se la concibe tácitamente en la escolaridad tradicional como actividad subsidiaria de la lectura” (Teberosky, 2003, p.83).

Para la escuela tradicional, escribir es una habilidad motriz que consiste en reproducir signos gráficos (letras) con sus características propias de tamaño, forma, orden, entre otras. Como bien afirma Concepción Calderón (2009) la escritura es:

Un sistema de representación que no puede ser igual a la naturaleza del lenguaje oral, ya que algunos aspectos de ésta pueden ser representados por la escritura, pero otros no, como por ejemplo las comillas, la diéresis o el tono de voz (p.28).

El MINERD (2013a) señala que la escritura consiste en presentar por escrito las ideas, los pensamientos y las experiencias con coherencia, orden, claridad y corrección. En ese sentido, se puede expresar que escribir es el conjunto de diversos procesos del pensamiento que el escritor regula y organiza mediante actos de composición cuando elabora su significado exacto sobre un tema y lo hace comprensible para una audiencia, usando el código escrito.

En sus primeras investigaciones del sistema de escritura, los niños no suelen escribir de manera convencional. La escritura infantil revela que ésta se desarrolla por

medio de un patrón general, aunque bastante complejo. Siendo así, en diferentes etapas de su desarrollo los niños usan algunas de las estrategias siguientes: dibujos, garabatos, letras escogidas al azar, palabras copiadas de su medio ambiente, ortografía espontánea, ortografía en transición y ortografía convencional. Por ejemplo, cuando en la escuela se hace mención a una escritura “creativa”, se centra la atención en aspectos literarios y lingüísticos. Sólo ahora se empieza a tomar en consideración la escritura como herramienta cognitiva, como ejercicio que exige y promueve procesos de pensamiento, como crecimiento personal. Sin embargo, es todavía una tarea asumida con visible debilidad, no solo en las prácticas escolares, sino también en las investigaciones pedagógicas.

La escritura en la escuela, y en la mayoría de las instituciones, se trabaja desde una perspectiva funcional, social y de utilidad operativa. Relegar el ejercicio de la escritura, e incluso a veces hasta ignorarla, resulta ser una práctica natural, diaria, espontánea y fluida en la escuela. Mientras tanto, los maestros no se dan cuenta de esto, ya que la escuela los ha hecho a su imagen y semejanza. No es gratuito ni ingenuo el tratamiento “de segunda” que se le da a la escritura, como tampoco el énfasis en su uso meramente instrumental y no como medio de creación. Se sospecha que esa subvaloración, que históricamente tuvo en la escolaridad, entre otras razones, sea un propósito explícito u oculto de un orden social que pueda subyacer en la formalidad.

Es preciso aclarar que el lenguaje escrito, desde la perspectiva del enfoque psicolingüístico-cognitivo, se aprecia como un proceso de construcción socio-cultural que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas. De esta forma, el acceso a la lectoescritura no debe ser concebido como un proceso que requiere el desarrollo de un entrenamiento perceptivo-visual y motórico, sino como un proceso sintáctico y semántico que precisa de los procesos de conversión grafema-fonema/ fonema-grafema. A su vez, el

aprendizaje de la lectoescritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo, potenciando el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas (Arnaiz y Lozano, 1996; Arnaiz y Ruiz, 2001; Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007).

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso cognitivo y lingüístico, pero también un proceso social, ya que siempre tiene lugar en un contexto social y culturalmente organizado. Por ello, es necesario tener en cuenta la gran variedad de experiencias que puede tener el niño o la niña en diferentes medios culturales, los cuales están expuestos a una cultura gráfica, especialmente en las zonas urbanas, que les facilita conocer el sistema escrito de su lengua. Observan señalizaciones de las calles, carteles, diarios, escritura en la televisión, personas escribiendo mensajes, leyendo, entre otras, (Scheker, 2000). Estas situaciones les permiten elaborar conceptos sobre las funciones y características de la escritura que generalmente son desarrollados solo parcialmente, y evidencian que no todos los niños están en condiciones de comprender espontáneamente el valor de la comunicación de los signos escritos.

Sobre el particular, Calkins (2010) opina que los estudiantes pueden convertirse en lectores ávidos, reflexivos, críticos y comprender con profundidad lo que leen y escriben por sí mismos dentro y fuera de la escuela. Al respecto, Vázquez, Novo, Jakob y Pelizza (2010) opinan que no puede pasarse por alto la inmensa importancia de brindar a los niños, dentro y fuera de las escuelas, la posibilidad de aprender cada vez más sobre el lenguaje escrito y los conocimientos lingüísticos, si se busca formar ciudadanos con protagonismo activo en la sociedad, reflexivos y sensibles frente al acontecer político, social, cultural y económico. El entorno de lo escrito ayuda a disfrutar del encuentro con el otro para intercambiar pensamientos y sentimientos que hacen la razón de ser de toda comunidad.

A este respecto Ferreiro (1998) opina que el aprendizaje de la lengua escrita es un asunto de procesos cognoscitivos activos. Los niños aprenden de manera activa. No son receptores pasivos de la información acerca de la lengua escrita que les viene de fuera. Su proceso de alfabetización no empieza con el inicio de la escuela. A partir de sus interacciones directas o indirectas con ésta, construyen marcos o esquemas para interpretarla como producto de su interacción con los textos en situaciones de comunicación, ya sea fuera o dentro de la escuela. Esos esquemas o conceptualizaciones se transforman hasta concebir la escritura como un sistema de representación de un lenguaje. Teberosky y Colomer (2003) señalan que la escritura, la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino que actúan de manera interdependiente y desde la más temprana edad.

Del mismo modo, el modelo pedagógico de la enseñanza del nivel primario del MINERD (2013a) indica que:

El aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura se conciben como procesos de interacción con los textos, los contextos, donde las lectoras, los lectores, escritoras, escritores atribuyen sentido a los textos que leen y escriben desde las relaciones, experiencias previas y actividades cotidianas de lectura y escritura. Mediante la lectura y la escritura como procesos del pensamiento complejo las personas construyen representaciones de la realidad social, símbolos que les permiten comprender y conocer su cultura y la cultura de las otras y los otros (p. 33).

Según Teberosky (2003), la función principal de la escuela es propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos: gráficos (ilustraciones, palabras, letras, signos, espacio entre las letras, títulos, formato, portador) y del contexto. Los niños poseen una gran capacidad para expresarse por escrito, primero con trazos, dibujos o signos parecidos a letras, desde antes de saber leer y escribir de forma convencional. Esta capacidad puede ampliarse hasta lograr la escritura y la lectura convencional, por medio de oportunidades para explorar textos escritos y de

situaciones donde puedan usar la escritura para expresar diferentes intenciones comunicativas (narrar, informar, influir, dar instrucciones, entre otros).

Al respecto Aguiló, Florit y Trobat (2013) opinan que la biblioteca de aula es el espacio lector más próximo y cotidiano en el escenario de la enseñanza-aprendizaje escolar, es útil para consultas puntuales, búsqueda de información, lecturas personales y lectura grupal. Los recursos de la lectura satisfacen las necesidades de información, complementan y amplían la curiosidad de los alumnos sobre los temas de estudio, alientan el hábito lector y, además, aportan la posibilidad de innovación en las metodologías del profesorado. En ese sentido, es el maestro y los alumnos quienes se ocuparán de que estén disponibles y el aula, convirtiéndose ésta en un espacio alegre, motivador y muy funcional.

Las investigaciones de Ferreiro (1998) y Teberosky (2003) afirman que los niños van construyendo el sistema de escritura a partir de sus hipótesis, verificaciones e interpretaciones. Así, Teberosky (2003) clasifica el proceso de construcción de la escritura en cinco niveles: escrituras presilábicas, escrituras indiferenciadas, escrituras diferenciadas, escrituras silábicas y escrituras alfabéticas. Sobre esa temática, Ferreiro (1983) señala que desde el momento en que los niños hacen un garabato como respuesta a la petición de escritura, hasta que son capaces de construir una palabra sin tener en cuenta la ortografía, existe toda una evolución que ella divide en cuatro etapas o niveles:

Nivel pre-silábico: Este primer nivel se clasifica en cinco categorías:

- a) Grafismos primitivos, trata de las escrituras menos evolucionadas.
- b) Escrituras unigráficas: para escribir una palabra, los niños hacen una única grafía.
- c) Escrituras sin control de cantidad: ante una consigna de escribir al dictado una palabra, se ponen a hacer grafías y no paran hasta que se les acaba el papel.

d) Escrituras fijas: algunos niños reproducen la misma escritura para cualquier palabra que tengan que escribir.

Nivel silábico: cuando los niños descubren que la tira fónica no es un todo homogéneo, sino que tiene partes más o menos correspondientes a lo que se llama sílaba, y que a cada parte le corresponde una porción de la tira gráfica, acceden a las escrituras silábicas.

Nivel silábico-alfabético: aquí los niños construyen la escritura entre la hipótesis silábica y la alfabética. Acceden al análisis de fonemas, pero sólo parcialmente, de tal manera que resuelven unas porciones de la tira fónica con escrituras silábicas y otras con escrituras en las que tienen en cuenta el análisis fonético.

Nivel alfabético: a este corresponden las escrituras alfabéticas. Los niños acceden plenamente al análisis fonético de las palabras.

Cabe indicar, a manera de conclusión, que la lectura y la escritura son elementos de vital importancia en la sociedad. La persona que no tenga esta herramienta tendrá limitadas las posibilidades de acceso a la cultura, a la educación, al trabajo, a la información y a la expresión en el ámbito de la educación. Se considera que la comunicación escrita es el vehículo más utilizado para la enseñanza y la transmisión de ideas y datos. Estimula el desarrollo cognitivo, la imaginación y es una herramienta del pensamiento (ver Figura 3).

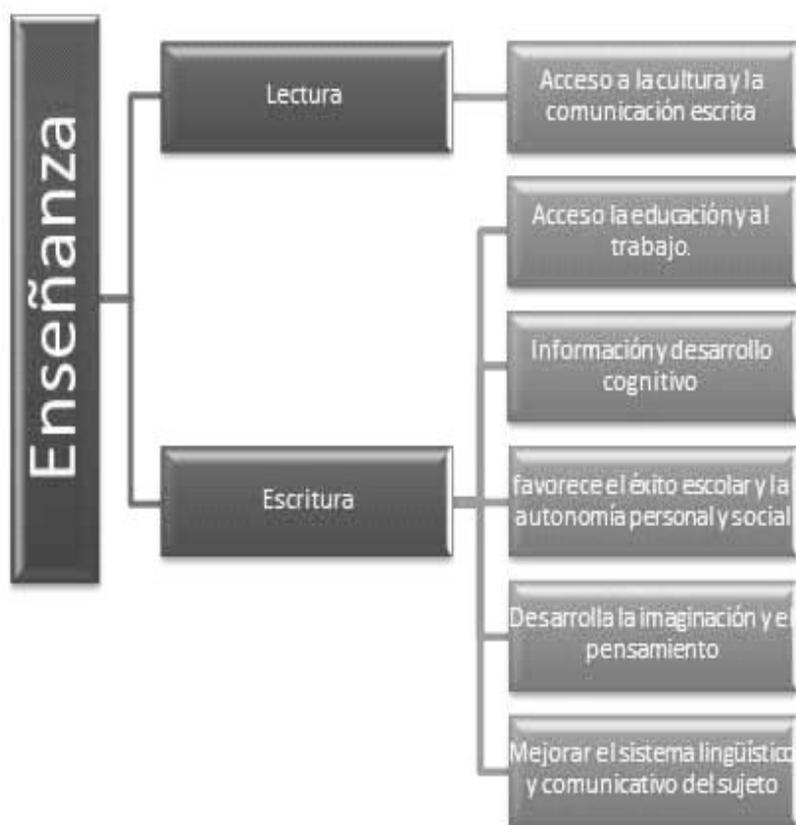


Figura 3. Importancias de la enseñanza la lectura y la escritura
Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores como Defior (1996) y Solé (2001)

Así pues, la lectura y la escritura son los instrumentos que permiten mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto. Estas herramientas le proporcionan la llave para el acceso a otros aprendizajes.

1.5. Enfoques de la Alfabetización Inicial

En las últimas décadas, las investigaciones en torno a la forma en que los niños aprenden y se apropian, tanto de la lectura como de la escritura, cambió substancialmente. Son numerosos los aportes intelectuales en este sentido, entre ellos, la teoría sociocultural de Vigotsky (1885-1934) y la teoría cognitiva de Piaget (1896-1981). En base a esas teorías se realizaron diversas investigaciones y se hicieron significativas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, destacando las de Ferreiro (1983), Teberosky y Colomer (2003), Tolchinsky (2003) y Goodman (1994).

Actualmente, los enfoques más difundidos en la enseñanza inicial de la lengua escrita son: el enfoque de la enseñanza directa; el enfoque constructivista; el enfoque del lenguaje integral; y el enfoque funcional, textual y comunicativo de la lengua. Considerando su importancia, se detallan a continuación.

1.5.1. Enfoque de la enseñanza directa

El enfoque enseñanza directa es uno de los más conocidos y, posiblemente, el más difundido mundialmente. Está basado en los principios de la psicología cognitiva bajo la denominación ‘conciencia fonológica’. Los defensores de esta postura parten de la hipótesis de que el sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender no es a identificar esos sonidos y a asociar cada uno con la letra correspondiente. Además, enfatizan que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras.

En ese orden de ideas estos defensores insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades. Postulan, además, que el estudiante debe pasar por fases en su aprendizaje. Primero, el aprestamiento para estimular las habilidades perceptuales y motrices; y, en segundo lugar, la enseñanza inicial orientada a la decodificación y representación de grafemas. Sólo cuando se dominan estas habilidades se pasa a la fase final de lectura comprensiva y escritura creativa.

Este enfoque enfatiza enseñar a leer a través de la identificación de palabras antes de comenzar a integrar actividades de escritura. Destaca, además, que es indispensable que los niños puedan comprender cómo funciona el sistema de escritura alfabético. Generalmente, cada letra representa un sonido de la lengua oral, cada niño debe entender que cada letra corresponde a un fonema. Es necesario que puedan manipular (identificar, segmentar, omitir o cambiar de posición) los sonidos de la lengua oral.

Los defensores de la enseñanza directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas sirve de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Sin embargo, este planteamiento es totalmente antinatural ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real, requiriendo una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafía. El principal problema radica en que no es fácil ni natural tener conciencia de los sonidos (fonema) de una lengua, lo que se debe a que en el habla los sonidos están articulados, unidos los unos a los otros.

Estando conscientes de que no hay una articulación física entre los distintos sonidos, se establece que aunque un niño sea capaz de percibir que ‘rata’ y ‘lata’ son entidades distintas y pueda comprender el significado de cada una, no necesariamente es capaz de captar que la diferencia está en el primer sonido (r) y respectivamente. Esta capacidad de identificar y segmentar los fonemas de la lengua no se da, naturalmente, a partir de la maduración. Generalmente, esto ocurre a partir de la enseñanza explícita de la correspondencia letra fonema o a partir de un entrenamiento sobre la lengua oral.

La mayoría de los métodos fónicos, basados en este paradigma parten de la unidad palabra. Lo cierto es que en los textos aparecen las mismas palabras repetidas, reiteradamente una y otra vez, con la finalidad de facilitar su reconocimiento. El vocabulario es controlado y las palabras son introducidas poco a poco, haciendo énfasis en la primera letra, más tarde en la última y luego en las centrales. El control del tipo de palabra por letras iniciales, longitud y frecuencia de uso produce que los textos sean poco reales y poco comunicativos.

La práctica alfabetizadora, desde el punto de vista del enfoque de enseñanza directa se caracteriza por colocar en primer plano la discriminación visual y auditiva. Basado en esto, los programas de alfabetización se centran en el uso de métodos de

lectura con pasos preestablecidos por un autor. La correspondencia entre letras y fonemas es un punto de partida para llegar a la comprensión del sistema.

En esta parte es importante señalar que una de las críticas de la enseñanza directa es que, por lo general, lleva a los maestros a ejercitar solamente la decodificación y las habilidades fonológicas, dejando de lado el trabajo de la lectura de textos, así como otras habilidades importantes al leer y escribir. Este enfoque se fundamenta en la concepción de un sujeto pasivo, que llega a la escuela sin conocimientos y al que el maestro debe transmitirle la información. Su enseñanza se basa en la memorización y repetición.

El aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados se materializa en este enfoque a través de la copia, el dictado, la repetición de grafemas, reduce la escritura al dibujo de las letras y la lectura a la discriminación entre fonemas y grafemas, en una secuencia que va de lo simple a lo complejo. Desde el punto de vista metodológico, existe poca oportunidad para realizar trabajo en pequeños grupos o verificar el avance individual de los niños.

En cuanto a los modelos y métodos derivados de este enfoque y a sus implicaciones en la práctica para la enseñanza de la lectura y la escritura se derivan: a) el alfabético, que enseña los nombres de las letras para luego componer sílabas y palabras; b) el fonético que enseña la relación entre el fonema (el sonido) y su representación gráfica (letra), de manera que los niños puedan aislar los sonidos y establecer correspondencias grafema-fonema; y el silábico cuya unidad mínima para alfabetizar es la sílaba que se combina luego en palabras y frases. Usualmente se elaboran cartillas para la ejercitación mecánica.

En resumen, los modelos y métodos tradicionales se basan en el enfoque de enseñanza directa, que centra su atención en el resultado y no en el proceso. Esto se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es jerárquico, le da prioridad a la

discriminación visual, auditiva y a la habilidad motora fina, como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades, porque este enfoque concibe la lectura como la habilidad de decodificar o descifrar un mensaje y la escritura como la copia de signos convencionales. Desde esta perspectiva, qué se escribe y para qué, pasa a un segundo plano.

1.5.2. Enfoque constructivista

El enfoque constructivista, con el cual se identifica la presente investigación, está fuertemente influenciado por las teorías de Piaget. A diferencia del enfoque anteriormente expuesto, el constructivista no cree que deba enseñarse cada tipo de unidad sonora de manera secuencial (sílabas, fonemas, letras que la representan). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se entienden como procesos de construcción y de expresión de significados.

En ese orden, se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita y se parte desde su unidad fundamental: el texto para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. Entiende el método que la lectura es una práctica social y, por lo tanto, el proceso de lectura se inicia con hipótesis y predicciones provenientes de experiencias social y culturalmente contextualizadas.

La propuesta de intervención pedagógica desde el paradigma o enfoque constructivista no se considera un método en un sentido estricto por su flexibilidad al tomar en cuenta las concepciones y experiencias del sujeto, los procesos que se desarrollan y las estrategias que se ponen en ejecución. Sus ideas coinciden, en parte, con las de los modelos interactivos. En el aprendizaje de la escritura se trabaja la elaboración de textos completos. Los niños escriben de acuerdo a sus posibilidades, dotando de significado a cada texto según la intención comunicativa que desempeña.

Para el aprendizaje de la lectura, se presentan textos reales, literarios o funcionales que merecen ser leídos por su significación. Los niños van interpretándolos en función de diversos indicadores y, gradualmente, ajustan y mejoran su capacidad interpretativa. Así, buscan el sentido en los textos aún antes de ser capaces de descifrarlos. Se proponen actividades con diferentes unidades de texto. Siempre con significado y con un propósito claro de manera simultánea. De esta forma, los niños pueden leer y escribir a lo largo del día, de la semana o del mes, recetas, cuentos, noticias, otros, cada tipo de unidad (palabras, frase, oración, párrafos) y plantea diferentes tipos de problemas que deben resolver para poder volverse lectores y escritores eficientes.

El enfoque constructivista entiende que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto y los invita a buscar formas de solventar dicho reto o problema. Por supuesto, el profesor plantea la actividad con un objetivo específico en mente. Se trata, entonces, de hacer lo posible para que piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, que requieren ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero que pueden adquirir a partir de lo que ya conocen.

Autores pioneros en este tema, como Ferreiro (1998, 2002), Teberosky y Colomer (2003) y Tolchinsky (2004), postulan que la apropiación de la escritura no es un asunto de percepción de letras, sino de desarrollo de conceptos y que durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños atraviesan por diferentes etapas de apropiación, desde la consideración del dibujo como representación del significado, uso de letras o signos para representar sonidos, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura, es decir, que cada letra representa un fonema. Al entender esta construcción, se evidencia que la mayoría de las llamadas dificultades o errores son parte del proceso de aprendizaje.

Desde este enfoque, los docentes deben desarrollar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura de manera que los niños puedan establecer comparaciones entre textos y tener claro lo que se espera de sus producciones. Es sumamente importante que los docentes les lean en voz alta una gran variedad de materiales escritos, puesto que la lectura en voz alta favorece que el niño comprenda la función social y la estructura de los diferentes tipos de textos.

En este enfoque, el objetivo fundamental de enseñanza de la lengua es que los alumnos se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características del sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito. Asimismo, que accedan, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua (Kaufman, 2009; Vernon, 2013).

Escribir con y para los niños les favorece, en el sentido de que este hecho proporciona información acerca de cómo funciona el sistema de escritura, de la diferencia entre la lengua hablada y escrita y da un modelo de interpretación de los materiales escritos. En ese orden, los docentes deben proponer actividades interesantes que puedan ser resueltas por los niños.

Entre estas actividades está reunirlos en pequeños grupos y promover el trabajo en equipo. Esto propicia que los niños interactúen y colaboren para resolver un problema y conflictos cognitivos (escribir o encontrar información a partir del texto), sin olvidar que los errores representan una ventana en sus mentes, por lo que los docentes no deben tener temor de que los pequeños cometan errores. En vez de tratar de eliminarlos es útil ver qué tipo de conocimientos e hipótesis muestran dichos errores para dar las pistas pertinentes que favorezcan el desarrollo.

En ese mismo orden, las actividades educativas deben girar alrededor de textos con significado, con un destinatario y un propósito real que despierte la curiosidad de los

niños dando, además, la posibilidad de plantearse preguntas, explorar y hacer intervenciones, opinar, reconstruir e interactuar activamente. Por todo ello, el enfoque constructivista emplea textos reales con intención comunicativa y funcional, al mismo tiempo que trabaja sobre los elementos fundamentales del sistema de escritura.

Hay que destacar en todo este proceso el rol y la labor del docente. Ya que este enfoque va más allá de cualquier aproximación, se requiere sensibilidad para escuchar y observar a los niños, plantear preguntas y actividades interesantes que les lleven a pensar y a resolver problemas de una manera exigente a la vez que amigable.

En conclusión, el enfoque constructivista le otorga al sujeto el papel activo que le corresponde y a la lengua escrita el carácter social que la identifica. En él se utilizan experiencias y situaciones de la vida cotidiana que despiertan el pensamiento lógico, capacidad de análisis, comprensión e interpretación y no solo la adquisición de palabras sin ningún sentido. En adición, rescata el trabajo colaborativo entre los niños, al tiempo que les permite leer de golpe palabras, frases u oraciones. De esta forma se les proporciona un campo de experiencias al utilizar textos que expresan situaciones vividas por ellos mismos. Son, pues, más fáciles de comprender e interpretar.

1.5.3. El enfoque del lenguaje integral

El enfoque del lenguaje integral se apoya en varios aportes de la teoría constructivista de Piaget (1969) y sociocultural de Vigotsky (1997). Goodman y Goodman (1993) son considerados como los mayores exponentes del lenguaje integral, indicando que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje “natural”. Estos autores afirman que cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe, explícitamente, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse.

De igual forma, el niño que vive en un entorno social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de

las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. En ese sentido, el enfoque del lenguaje integral sostiene que la lengua escrita es una forma alternativa de lenguaje. Así como la lengua oral tiene funciones sociales importantes y bien definidas, la lengua escrita, desde esta perspectiva, se aprende de modo natural, básicamente, con los mismos mecanismos que se usan al aprender a hablar. Esto implica que los niños deben estar inmersos en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

a) Desde el inicio de su aprendizaje debe proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, entre otros. En ningún momento deben usarse escritos realizados solo para enseñar a leer, pues estos usan un lenguaje artificial que no es adecuado para comunicarse.

b) Debe evitarse la enseñanza directa de letras, silabas, palabras y oraciones aisladas ya que se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido.

c) La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector para interpretar un mensaje a partir de los conocimientos previos que posee.

d) Los niños son dueños de sus propios aprendizajes. Son capaces de aprender sin simplificaciones el complejo sistema de escritura actual, así como de regular las actividades que guían sus aprendizajes. Aquí el maestro asume el rol de un guía, facilitador orientador y de ayudar cuando se le solicite. Debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, realizar correcciones, y demás.

e) Y un punto importante es la idea de cooperación, que implica que los niños se ayuden unos a otros para apropiarse del conocimiento.

La alfabetización se desarrolla a través de la inmersión en un ambiente donde se lee y se escribe. Los niños que crecen en sociedades letradas están rodeados de lengua escrita. Desde mucho antes de su ingreso a la escuela, comienzan a darse cuenta de las

funciones de la lengua escrita. Para que los niños aprendan el lenguaje hay que proponer en el aula actividades en las que se lea y escriba dentro de contextos comunicativos, con textos reales, relevantes e importantes en sus vidas. Siendo así, los maestros deberían dedicar bastante tiempo a la lectura en voz alta de distintos textos (cuentos, poemas) y proponer actividades en donde el grupo colabore para leer o escribir textos que sean de su interés, aun cuando no sean capaces de hacerlo (Goodman y Goodman, 1993; Durbán, 2010; Fromm Cea, Martínez, Díaz, Güity y Arellano, 2006; Ratner, 2011).

En este enfoque se rechazan los materiales de lectura preconcebidos para el aula (libros graduados con vocabulario controlado, cartillas y métodos de alfabetización...) que muestran las correspondencias letra-grafema. Los docentes están básicamente para crear un ambiente en el cual los niños se sientan bien al leer y al escribir. No se establece un orden de enseñanza. Por lo tanto, no se sigue un programa determinado de antemano, sino que se van creando actividades que retomen los intereses de los más pequeños.

El maestro hace propuestas de trabajo que contemplan los objetivos curriculares impuestos por la escuela y el Estado, procurando preparar proyectos que mantengan este mismo ambiente letrado. El docente acepta sin críticas lo que los niños dicen y hacen. No fuerza conductas ni impone estándares sino que crea un ambiente estimulante que favorezca el lenguaje natural. Es un 'guía', no un 'instructor'. En ese mismo orden, el docente no se reduce a ser el distribuidor de nociones, sino que estimula y despierta en el alumno no solo conocimiento sino aptitudes y actitudes. El maestro partirá de las propias experiencias y condiciones de adaptación y aprendizaje de los niños, planificando situaciones de aprendizaje y guiando las actividades de los niños.

En conclusión, el enfoque del lenguaje integral parte de la perspectiva de que la lengua escrita se aprende de modo natural, básicamente con los mismos mecanismos que se usan al aprender a hablar. El papel de la escuela es continuar proporcionándoles a los

niños en el aula actividades en las que lean y escriban dentro de contextos comunicativos, con textos reales, relevantes e importantes en sus vidas. En este proceso, el maestro asume el rol de un guía que facilita, orienta y ayuda.

1.5.4. El enfoque textual, funcional y comunicativo

Este enfoque enfatiza la enseñanza horizontal de interacción oral-escrita. Utiliza documentos auténticos adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes mediante la realización comunicativa y cultural del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es textual porque las relaciones sociales se establecen fundamentalmente a través de textos (narrativos, poéticos, dialogados, descriptivos, gráficos y/o simbólicos, entre otros). Es funcional porque prioriza el uso de la lengua por encima del conocimiento formal, y comunicativo porque entre los usos de la lengua, que son de muy diversos tipos, da prioridad a la comunicación con las otras y los otros (MINERD, 2013a).

A su vez, destaca que la lectura es una práctica social y, por lo tanto, el proceso de lectura se inicia con hipótesis y predicciones provenientes de las experiencias pasadas, social y culturalmente contextualizadas, de los conocimientos del lenguaje y del mundo, que posea el sujeto. Luego dichas hipótesis son confirmadas o rechazadas por el/a lector/a a medida que lee. En tal sentido, la teoría sociocultural postula que el desarrollo intelectual se logra mediante la interacción en prácticas comunicativas y en educación a través de las interacciones entre novatos y expertos, y entre compañeros, en la que se reflejan el desarrollo histórico, valores culturales y prácticas sociales de las personas (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2003).

En contraposición con los modelos ascendentes, este enfoque sostiene que las clases sociales de orden inferior no siempre participan del proceso de asignación de sentidos. Esto se afirma en vista de que el significado se encuentra mayormente en la

reconstrucción que el lector hace del texto a partir de su conocimiento previo y sin necesidad de las claves presentes en el texto o usando sólo las más productivas.

Este enfoque permite el desarrollo de la lengua porque favorece las destrezas de autoafirmación de las necesidades y los derechos del sujeto. Además, regula, orienta y da seguimiento al proceso en cada clase. Se evidencia una relación espacio/temporal entre los hechos, las acciones y los escenarios; pero también propicia la proyección identificando sentimientos, necesidades y riesgos, recreando la simulación para proponer hipótesis y predecir acontecimientos. Todas estas destrezas se trabajan por medio de la comprensión de los sonidos, palabras, mensajes de la lengua, la expresión del vocabulario y el uso adecuado de la morfosintaxis, en forma oral y escrita, como plantea el currículo vigente de lengua en República Dominicana (SEEC, 1994).

Desde esta perspectiva, centra la atención en el texto o discurso, reconociéndolo como la unidad real de comunicación que está constituida por los géneros textuales usados en un contexto determinado con una finalidad y dirigidos a un destinatario. El enfoque comunicativo se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Según expresa Nussbaum (1999, p.19): “las lenguas son los medios y objetos de aprendizaje. Así hablando, leyendo, aprendemos nuevos conocimientos; podemos hablar sobre las cosas, acercándonos a cómo lo hacen los expertos en los distintos campos del saber”.

Por tanto, es unánime la opinión de diversos autores (Kaufman, 2009; Solé, 2001; Teberosky y Colomer, 2003) de abordar la lectura y la escritura a partir de contextos en los que aparece el valor funcional de la lengua escrita porque privilegia el uso social de la lengua y el comunicativo puesto que prioriza la comunicación humana (SEEC, 1994).

La enseñanza de la lengua española estaba orientada tradicionalmente hacia modelos de corrección donde se privilegiaban aspectos como la ortografía, las reglas

gramaticales, el empleo de las palabras con apego a la forma y al significado aprobados por la Academia de la Lengua, desfavoreciendo los usos corrientes en la sociedad y las prácticas de la comunicación lingüística (SEEC, 1994).

Esta fragmentación disciplinar constituye un obstáculo para el aprendizaje y para la construcción de conocimientos (Bruner, 2004; la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2005). Por el contrario, la integración de las áreas favorece el acercamiento sociocultural a los contenidos curriculares, además mantiene el rigor metodológico necesario para la adquisición de las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales de las áreas curriculares y agrega la ventaja de plantear al alumno situaciones de aprendizaje auténticas que le permiten vincular el contenido escolar con la vida diaria (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993).

En conclusión, este enfoque está basado en la recepción de la información, de modo que el receptor sea el sujeto activo de la comunicación humana. La formación del receptor pone en el centro del proceso las habilidades lectoras y los contenidos, mientras que en el enfoque comunicativo, el sujeto es activo y construye sus saberes y aprendizajes en la interacción con el contexto para lograr un aprendizaje constructivo y natural. La competencia comunicativa, los actos del habla, la pragmática del significado, el significado intencional, el contexto o situación, la diversidad lingüística, y la actividad reflexiva de mediación generan en el alumno su desarrollo en la comprensión lectora. Es fundamental que si se adopta un currículo con un enfoque textual-comunicativo y basado en competencias, se prioricen los procesos frente a los productos, sobre todo, en lo que respecta al aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.6. La Enseñanza de la Lectura y la Escritura

Como se indicó con anterioridad, la lectoescritura es un proceso analítico, interactivo, constructivo y estratégico. Así, de la misma forma que los niños se rodean de

lenguaje cuando están aprendiendo a hablar, deben rodearse de libros y de conversación sobre los libros existentes en el aula. Los estudiantes necesitan experimentar el uso que los lectores y escritores hacen del texto.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura han sido diseñados como un asunto metodológico. Se discute, pues, sobre las ventajas y desventajas en el uso de los métodos, de tal modo que las alternativas al respecto se han centrado en propuestas metodológicas dilucidadas y adecuadas por los docentes según su conocimiento y experiencia. De esta manera, el encuentro con la palabra escrita se convierte en un procedimiento de enseñanza-aprendizaje repetitivo y mecanicista donde tanto el maestro como los alumnos se convierten en proveedores y consumidores de textos ajenos sin posibilidades de desarrollar actitudes reflexivas, analíticas y críticas. La consecuencia de todo ello es la baja calidad y rendimiento en lectura y escritura en el primero y segundo grados de la educación básica (Scheker, 2000).

Al respecto, De Lima (2002) plantea que en República Dominicana la implantación del enfoque funcional, textual y comunicativo de la lengua establecido en el currículo tiene serios inconvenientes. En ese orden, considera que los docentes necesitan profundizar más en el conocimiento de elementos pedagógicos relacionados con el enfoque psicolingüístico.

Sin embargo, esto no se ha logrado porque la política educativa plantea programas de capacitaciones superficiales y breves, que no permiten a los docentes profundizar lo suficiente en los contenidos del citado enfoque como para poder comprenderlo y aplicarlo con éxito en las aulas. Si bien es cierto que en la práctica se utilizan algunas de las estrategias de estos enfoques, las mismas se usan de manera inadecuada e ineficiente.

Esta afirmación se fundamenta en el primer estudio comparativo realizado por la UNESCO/OREALC titulado *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE-*, en el año 2000, sobre el desempeño de los estudiantes en el primer y segundo grados de la educación básica. Sus resultados muestran que la República Dominicana obtiene una posición inferior a la media de la región del Caribe en Lenguaje y Matemáticas. Demuestran el poco dominio de las competencias de la lectoescritura de los alumnos de primero y segundo grados, diferencias que se acentúan, aún más, en aquellos niños de sectores marginados ya que, generalmente, no tienen las oportunidades de relacionarse con la lengua escrita como los niños de sectores más favorecidos.

Los supervisores de los diferentes distritos educativos manifiestan una gran preocupación por las ideas poco actualizadas que tienen los docentes acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta falta de actualización al parecer, explica, en parte, la ineficacia de algunas prácticas de enseñanza de la lectoescritura que no logran lo que se proponen: que los alumnos y las alumnas aprendan a leer y a escribir. Con frecuencia se explica el fracaso de los niños como un problema de aprendizaje y no como un problema de metodología. Los alumnos de primero y de segundo grados llegan, en su mayoría, al fin del año escolar solo escribiendo palabras sueltas o una oración simple. Se estimula poco su desarrollo del lenguaje oral, de la producción escrita y de la comprensión lectora.

El MINERD, consciente de que a través de la lengua oral y escrita el/la alumno/a no solo construye sus ideas sino también la cultura y los conocimientos acumulados a lo largo de toda su vida, ha invertido millones de dólares en las últimas décadas en la formación del profesorado de los diferentes niveles y modalidades con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Pero estos esfuerzos, además de la inversión de los

recursos del Estado establecidos a través del Presupuesto Nacional, no se corresponden con los resultados de las capacitaciones, y el posicionamiento del país en materia educativa, como lo muestran las evaluaciones realizadas por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE, 2007), compuesto por la Universidad de Albany, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), y los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Experimental (SERCE, 2008). Por consiguiente, se requiere el establecimiento de modelos que precisen cómo llevar a cabo de una manera más efectiva la enseñanza de la lectura y de la escritura.

1.6.1. Modelos del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

En los últimos años, diferentes psicólogos e investigadores, como Ferreiro (1990; 1998), enfatizan la tarea de construir modelos para presentar de una manera organizada y sistemática, los diferentes conceptos relativos al ejercicio de la lectura. A pesar de las diferencias que existen entre ellos, todos coinciden en afirmar que el proceso de lectura incluye los siguientes componentes: identificación de letras, relación de letras con sonidos, identificación de palabras, de oraciones, de estructura gramatical, asignación de significado a palabras y oraciones, establecimiento de relaciones entre las oraciones y el texto, utilización de conocimientos previos para predecir información y adivinar el significado de las palabras desconocidas, realización de inferencias basadas en el contexto y en los esquemas cognitivos del lector.

Antonini y Pino (1991, p.141) presentan los siguientes modelos del proceso de lectura: “los modelos ascendentes o guiados por los datos (Bot-Tom up), modelos descendentes u orientados conceptualmente (*top-down*) y modelo interactivo”. Según estos autores, los ascendentes postulan que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado, comenzando con el análisis del estímulo visual, o lo que es lo mismo, con

el reconocimiento y descodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a unidades superiores como son: frases, oraciones y relaciones entre oraciones.

Los modelos descendentes postulan que el lector no necesita utilizar todos los estímulos presentes en el texto (letras, palabras, oraciones), sino que el proceso se inicia con hipótesis o predicciones provenientes de sus experiencias, conocimiento del lenguaje e hipótesis que el lector confirma o rechaza al interactuar con el texto. El proceso de lectura iría desde los componentes de orden superior (conceptos, experiencias del lector), hasta los de orden inferior, como las claves, los gráficos y los elementos lexicales y gramaticales contenidos en el texto. En cambio, en los modelos interactivos en el proceso de la lectura participan, de manera simultánea, tanto el procedimiento ascendente como el descendente. El tipo de procedimiento que predomina está determinado por factores como la habilidad de la lectura, el dominio lingüístico del lector, el conocimiento que tiene el lector sobre el tema y la dificultad del texto.

1.6.1.1. Los modelos ascendentes

Como bien afirma Dubois (1993), entre los investigadores dedicados al estudio de los modelos ascendentes se encuentra Gough (1972), que fue uno de los pioneros creando el modelo *Letras por letras*. Este modelo establece, en primer lugar, que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado. En segundo lugar, el lector escudriña el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado. Y, en tercer lugar, alude a que la lectura es un proceso serial que se da paso por paso, nivel por nivel, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso sin haber recibido el material o contenido correspondiente de los niveles inferiores. Este modelo de Gough es considerado como uno de los que más contribuye a

la comprensión del proceso de lectura, al presentar con detalle, de manera sistemática, cómo se produce la secuencia de los eventos.

Otro modelo existente es *el modelo de automaticidad*. Este concibe el proceso de lectura como un todo constituido por dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión. Esto implica que el niño que aprende a leer tiene una doble tarea: la actividad de decodificar y la de comprender. De esta forma, el proceso de lectura se da paso por paso, y el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, ya que el lector adquiere esta etapa sin prestarle atención, concentrando el esfuerzo en la comprensión.

Los componentes esenciales del modelo de automaticidad son: la memoria visual, la memoria fonética y la memoria semántica. Las dos primeras pueden automatizarse, mientras que la semántica requiere atención. Estas tres se retroalimentan, existiendo incluso la posibilidad de una ruta alternativa desde la memoria visual directamente a la semántica y viceversa, dependiendo de la habilidad del lector y de la dificultad del texto. La memoria episódica almacena la información de los otros tres componentes y la asocia a experiencias personales en contextos dados; posibilita de la misma forma, la automatización de las dos primeras, de manera que a pesar de ser un modelo serial, el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen. Esto permite que el lector pueda cumplir esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando esfuerzos en la comprensión.

Se puede inferir que estos componentes son fundamentales en el procedimiento de la lectura, ya que la memoria visual busca detectar y procesar los rasgos gráficos correspondientes a las letras, patrones ortográficos y la configuración de las palabras; la memoria fonológica examina la representación acústica y la articulación abstracta que permiten la asociación de las letras y palabras, la memoria semántica es la que centra su

atención en la comprensión. En estos procesos se organizan las palabras en oraciones y otras unidades gramaticales para determinar las relaciones del significado (Antonini y Pino, 1991).

Otra de las investigaciones realizadas por Tolchinsky (2004), en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, sostenía que, para enseñar a leer y a escribir, primero había que romper tres prejuicios epistemológicos distintos que actuaban concomitantemente:

Prejuicios conductistas o reduccionista: la habilidad para la lectura y la escritura puede ser descompuesta en componentes más simples ya que aprendemos de lo más simple a lo más complejo. Escribir consiste en dos componentes simples: deletreo (habilidad de descomponer palabras en sus componentes fonológicos) e ideación (habilidad de organizar ideas en oraciones y estas en textos).

Prejuicios de origen piagetiano: se refiere a la concepción de que la lectura y la escritura eran asignaturas escolares y no dominio de desarrollo a ser investigado. Se sostenía hasta esta investigación que hasta que el niño no conservara la noción de cantidad no tenía sentido empezar con la enseñanza de la lectura. Los supuestos subyacentes a la concepción piagetiana eran: pensar no está involucrado en la lectoescritura, ni en la aritmética y se reduce a habilidades específicas cuya enseñanza requiere de automatismos y rutinas; pensar se reduce al procesamiento de la información experimental y se excluye del procesamiento de la información textual; y una preparación general en resolución de problemas y no necesariamente una preparación específica en actividades de lectoescritura constituiría la base para abordar el aprendizaje del código escrito.

Prejuicios de origen lingüístico: la escritura no tenía ninguna ciencia básica que se ocupara de ella porque la lingüística sostenía que su objeto de estudio era el lenguaje oral

que es el natural, primario y universal. A diferencia del mensaje piagetiano, toma como punto de partida tres postulados básicos: el sujeto es activo busca y selecciona qué y cómo aprende; el conocimiento no comienza en cero, la mejor manera de entender un conocimiento es estudiando su historia genética; y todo conocimiento, incluido el de sistemas convencionales, debe ser reconstruido por el sujeto que conoce que en este proceso se producen transformaciones o desvíos del sistema que deben ser correspondidos como errores constructivos ya que sirven para entender cómo funciona la escritura.

1.6.1.2. Los modelos descendentes

También llamados *top-down*, destacan el procesamiento serial descendente y dan gran importancia a los procesos de alto nivel de comprensión que influyen en los de bajo nivel, al imponer una organización a las sensaciones que van llegando. También es un proceso secuencial y jerárquico que comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión. Lo importante es el lector. El procesamiento descendente influye en la extracción de la información visual, en el reconocimiento de palabras y en el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto. Con este tipo de procesamiento encontramos diversos modelos que exponemos a continuación.

Modelo de Goodman (1994). Este autor considera la lectura como un juego psicolingüístico de adivinación, la comprensión depende que el lector sepa poner en juego estrategias cognitivas, que son definidas por este autor como el conjunto de esquemas amplios para evaluar y utilizar la información: muestreo, pruebas de hipótesis, predicción e inferencia. De esta forma, leer supone obtener un resultado de la interacción que se da entre el lector y el texto y una interacción entre pensamiento y lectura. El lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y

contrastar hipótesis y para crearse expectativas. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito.

El postulados de Smith (1983). Este autor destaca tres puntos fundamentales en su trabajo: a) El lector experto no necesita pasar por la información gráfica para acceder al significado; b) existen dos tipos de información: visual que se refiere a la contenida en el texto y no visual referida a categorías y reglas que están en la memoria o en la mente del lector y que permiten leer rápidamente y con facilidad. “Mientras más información no visual posea el lector menos información visual se necesita” (Antonini y Pino, 1991, p.151); y c) la redundancia en el lenguaje es un aspecto básico para el uso de información no visual y para disminuir incertidumbres.

Este modelo surge como reacción o superación de los errores presentados por la perspectiva ascendente (Solé, 1987). Se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento en niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior. Siguiendo este modelo, se postula un procesamiento unidireccional pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al lector que cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales ya que el significado no reside en el texto, sino en el lector o la “cabeza” del que lee.

Introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora este modelo: la pone en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura y le otorga al lector un papel fundamental en relación a ésta. En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego llegar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos).

En este modelo se encuentran actividades específicas de enseñanza de la comprensión lectora (Goodman y Goodman, 1993; Smith, 1983; Solé 1992) actividades diseñadas específicamente para instruirla. Sobre éste, las críticas se hicieron escuchar prontamente puesto que se demostró, mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura, que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente *bottom-down* (Alonso y Mateos, 1985).

Por las razones anteriormente descritas, se puede afirmar sin lugar a dudas que los dos modelos anteriormente expuestos presentan indudables dificultades para adaptarse a lo que ocurre en situaciones reales de lectura.

1.6.1.3. Modelos interactivos

Proponen estos modelos que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento (conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico) y asume que existe un procedimiento paralelo entre los diferentes niveles, además de una comunicación bidireccional entre ellos: de abajo arriba y de arriba abajo. Sostiene que la reconstrucción del significado del texto durante la lectura resulta de consideraciones iterativas sobre los dos tipos de información que se presentan en el curso de la lectura: la que proviene del texto y la que posee el lector.

Estos modelos establecen que ambos tipos de información son importantes, por lo que afirman que para comprender la lectura es necesario hacer uso simultáneo de ellos, (modelo ascendente y modelo descendente). Es preciso destacar que los modelos interactivos de lectura presentan dos características fundamentales.

a) Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido de forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los anteriores conciben la lectura como un proceso secuencial, éste entiende el

proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

b) E interpreta la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Están integrados por los aspectos positivos de los dos modelos anteriores, participan tanto del procesamiento ascendente como el descendente simultáneamente. El tipo de procesamiento no es serial sino que se da en paralelo al estar dirigida la comprensión simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector.

1.6.1.4. El modelo maduracionista

Desde hace años los estudiosos del tema de la educación coinciden al afirmar que en la base de un desarrollo intelectual eficiente se encuentra un correcto inicio de la lecto-escritura. Esto explica el gran interés de los que se dedican a la investigación sobre los procesos de adquisición del lenguaje escrito, por aportar nuevas ideas sobre tan importante asunto. Así, se ha dejado atrás la conceptualización tradicional de la lectoescritura como un proceso perceptivo visual y motriz en el cual se buscaba que los niños maduraran sus capacidades perceptivas y viso-espaciales, para pasar a un modelo psicolingüístico-cognitivo en el que, para tener acceso a la lectura y a la escritura, es necesario desarrollar habilidades relacionadas con los aspectos que se van a aprender, como son el desarrollo del lenguaje oral (expresivo y comprensivo) y las habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

El modelo maduracionista concibe el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un proceso manual que requiere el desarrollo de algunas capacidades como son: coordinación viso-manual, orientación espacial, ritmo y lateralidad. Debido a ello, el profesor enfatiza el aprendizaje descontextualizado de las habilidades lectoras, utiliza

textos con frecuencia poco significativos y tiene como punto primordial el entrenamiento de las habilidades de descodificación.

1.6.1.5. El modelo psicolingüístico

Este modelo sustenta que el lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del mundo. En este contexto teórico, se entiende que no solo se van a tener en cuenta procesos de conversión de grafema-fonema, sino también los de tipo sintácticos y semánticos.

Al mismo tiempo, se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura como la adquisición de un código cultural con una clara función comunicativa. Se utilizarán textos significativos, partiendo de los conocimientos previos del niño, hasta que se llegue a la construcción del lenguaje escrito. Siendo así, se consideran tres aspectos: el desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo de los procesos grafo-motores y el desarrollo del proceso lecto-escritor.

Para este enfoque tradicional y mecanicista, lo importante no es que comprenda (lea) y se exprese (escriba) según sus avances, sino que relacione letra con sonido y automatice el reconocimiento de palabras, pues asume que la lectura y la escritura son un asunto de la percepción (visual, auditiva y táctil) y que es necesario ejercitar la relación ojo-oído y ojo-mano. En este enfoque se privilegia la repetición como estrategia para el aprendizaje a través de lecciones de un libro, copias, y dictados sin vincular estas actividades a un contexto comunicativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una sumatoria de percepciones directas de la realidad. El sujeto cognoscente la “copia” pasivamente (Ferreiro, 1998; Teberosky, 2003).

Para Rius (1989), el iconograma se refiere al signo icónico con mayor índice de referencia y representa un momento inicial de operaciones perceptivas que revelan la

traslación del momento real al plano. La evolución ontogénica ayuda a descubrir que el proceso filogénico del hombre se va a repetir en la evolución filogenética del niño con un paralelismo extraordinario. Así, en la adquisición del lenguaje, el niño pasa por varias etapas como son la logográfica (el niño se expresa a través de representaciones gráficas de símbolos), la alfabética y la ortográfica.

En este orden, el niño comienza a expresarse a partir de representaciones gráficas de símbolos manifestados a través de pictogramas. No se puede afirmar que el lenguaje oral y el escrito sean idénticos, aunque estén relacionados a través de los procesos de evolución filogenético y ontogenético. Entre ellos existen diferencias que es importante aclarar.

De acuerdo con Saussure (1979), el signo lingüístico es una combinación del objeto que representa y la imagen acústica subyacente. Por tanto, el significado sería el concepto que representa y el significante estaría en la imagen acústica. Si se acepta que el significante remite siempre al significado, se puede afirmar que el significante del lenguaje escrito es un conjunto material registrado en un soporte variable llamado grafema. Los significantes (grafemas) presentan dos rasgos esenciales: son de naturaleza visual y están registrados en un soporte fijo que confiere a sus elementos un carácter simultáneo y no sucesivo. El lenguaje oral está constituido por signos auditivos y el lenguaje escrito por signos visuales.

Para Vigotsky (1984), el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado, desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos. Por tanto, este autor reconoce que aprender a leer en un sistema alfabético supone elaborar representaciones

fonémicas, así como establecer un sistema de correspondencia fonema grafema, lo que exige un nivel de abstracción que no es necesario en el lenguaje oral.

Tal y como señala Mata (1997), el lenguaje escrito no es una copia gráfica del lenguaje oral, sino la conjunción de dos formas de expresión (oral y gráfica), e implica la sustitución de la palabra (signo oral) por un signo visual, da importancia a la necesidad de correspondencia de fonema-grafema. Al niño le resultará un tanto complejo integrar las significaciones del lenguaje escrito, sin representar las palabras y los fonemas del lenguaje hablado que le sirven de soporte, por lo que hay que desarrollar aspectos metalingüísticos en el ámbito sintáctico, semántico, pragmático y fonológico.

Por otra parte, Menéndez (2006) opina que las acciones relacionadas con la lengua escrita son inseparables del contexto del aprendiz. La comprensión lectora y la expresión escrita, como actividades del niño, son inseparables del texto y del contexto situacional y sociocultural. El sistema de escritura permite expresar diferentes intenciones comunicativas, tales como narrar, informar, instruir, influir, entre otros que, en términos de la gramática textual, se utilizan en los diferentes tipos de textos: narrativos, informativos, apelativos, instruccionales.

En conclusión, y después de haber estudiado los diferentes modelos de la adquisición de la lectura y escritura, esta investigación se identifica con el modelo interactivo por considerar que en la intervención pedagógica toma en cuenta los enfoques o paradigmas constructivista y sociocultural en aspectos como: las experiencias del sujeto, los procesos que se desarrollan y las estrategias que se ponen en ejecución. Este modelo, tiene especial influencia en la comprensión de la lectura. Esta concepción no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector. Sin embargo, defiende el postulado de que para poder leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y distintas estrategias que posibilitan la comprensión.

Desde esta perspectiva, el lector es un procesador activo del texto, para el aprendizaje de la lectura, se presentan textos reales, literarios o funcionales que merecen ser leídos por su significación. Éste modelo interactivo, entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas, leer es una actividad cognitiva compleja que implica tanto al texto como al lector, mediante esta se comprende el lenguaje escrito. En el acto de leer intervienen aspectos como: la identificación de letras, la relación entre letras y sonidos (grafema-fonema), la identificación de palabras, la identificación de estructuras gramaticales, la asignación de significado, establecimiento de relaciones entre distintas oraciones, el conocimiento previo y la realización de inferencias.

Con relación al aprendizaje de la escritura se trabaja la elaboración de textos completos, los niños van a escribir de acuerdo a sus posibilidades, dotando de significado a cada texto según la intención comunicativa que cumple. La experimentación va a permitir que esas posibilidades se enriquezcan para ajustarse a las normas del lenguaje escrito. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector. De modo que en este modelo convergen los aspectos positivos de los modelos anteriores (ascendente y descendente).

1.7. Métodos para la Enseñanza de la Lectura y Escritura

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, a esta fecha, suman una cantidad considerable. Ferreiro (1989) define el método como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin (un paso no se puede dar sin la consecución del objetivo del paso anterior). Los métodos parten del supuesto de que el niño lo ignora todo al iniciar su escolaridad. Existe una diferencia notable entre método y propuesta. El método se centra en el proceso que el maestro debe seguir y la propuesta de aprendizaje en el proceso que el niño debe realizar o efectuar. En tal sentido, cada maestro, obedeciendo las

características individuales y conceptuales de cada uno de sus alumnos, establece las actividades pertinentes y adecuadas para cada momento de su tarea. Esta flexibilidad se opone a las implicaciones de un método, por la naturaleza del mismo (Gómez Palacio, 1995).

Es importante determinar hasta qué punto los diferentes métodos desarrollan estas competencias de lectura y escritura. Algunos enfatizan el aprendizaje que proporcionan los libros de texto pero descuidan el significado. Los métodos preferidos por los maestros latinoamericanos son los basados en letras y sílabas aisladas, quizás porque no les dan importancia suficiente a la comprensión lectora ni al contexto en que se realiza la comunicación escrita (SEE, 2005).

En dicho documento se consigna que, a pesar de que esta práctica contribuye al bajo rendimiento de los estudiantes, los docentes privilegian un modelo único para la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual contribuye al fracaso escolar. Además, el Centro de Excelencia de Capacitación de Maestros de Centroamérica y República Dominicana expresa que el maestro prefiere un modelo aislado para la enseñanza de la lengua escrita, ya que le simplifica el trabajo. Sin embargo, este método perjudica el desarrollo de competencias que requiere el niño para leer y escribir de manera funcional (USAID/CETT/CARD, 2009).

Por esto, es importante destacar las opiniones de algunos autores (Antonini y Pino, 1991; Dubois, 1993; Ferreiro, 1990; Solé, 1992), los cuales afirman que ningún modelo de lectura o escritura aisladamente ofrece respuestas satisfactorias a las necesidades actuales de aprendizaje infantil. Pero tampoco beneficia y favorece el diálogo de saberes entre el docente y sus alumnos.

Desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y de la escritura se ha planteado como un asunto de métodos, orientándose hacia la búsqueda del

más eficaz y originando así una polémica en torno a los métodos sintéticos y los analíticos. A pesar de los distintos métodos existentes y probados en las aulas son muchos los niños que tienen dificultades y problemas para aprender a leer y escribir.

Los métodos utilizados para enseñar a leer, al inicio de la educación formal, han sido clasificados históricamente en dos grandes grupos: métodos sintéticos con base fónica o silábica, también llamados métodos basados en unidades no significativas y métodos globales o analíticos. A continuación se describen todos ellos debidamente.

1.7.1. Los métodos sintéticos o métodos basados en unidades no significativas

Los métodos sintéticos han caracterizado la enseñanza de la lectura. Sin embargo, a partir del Siglo XX se comienza a reivindicar la lectura considerando la palabra como unidad mínima de significado, así como la necesidad de tener en cuenta el desarrollo psicológico del niño en el aprendizaje lector.

Los métodos llamados sintéticos son los que parten de unidades que por sí mismas no tienen sentido o significado, o dicho de otra forma, las letras individuales y sílabas no tienen ningún significado por sí mismas, ya que utilizan unidades menores que las palabras: letras, sílabas, fonemas para fusionarlas en estructuras más amplias como son palabras, frases, dan prioridad a los factores lógicos y teóricos del lenguaje al formar sílaba, y no a los resultados. Estos métodos se basan en que el aprendizaje de la lectoescritura se logra a través de un proceso que va de lo simple a lo complejo. Fueron los primeros en aparecer cuando se intentaba sistematizar la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos métodos son: el alfabético, el silábico, el fonético o fónico y el psicofonético (Calvo Fernández, 2012).

1.7.1.1 Método alfabético o deletreo

Desde la antigüedad se ha utilizado el método alfabético para la enseñanza de la lectoescritura. Este enseñaba de memoria las letras del alfabeto en orden. Luego combinaba dos, tres o cuatro letras sin sentido; finalmente, combinaba sílabas y palabras para formar breves oraciones. Las letras se enseñaban por su nombre y se recurría al deletreo. Cuando se aprendía a leer con este método, primero se aprendían los nombres de las letras, luego su forma y después, las palabras y sus propiedades; finalmente se comenzaba a leer y a escribir sílaba por sílaba. Este método consistía en conocer, perfectamente las letras, después se unían unas a las otras, de manera que el aprendizaje resultaba lento pues les ocasionaba confusión a los estudiantes al aprender primero el nombre de la grafía y, posteriormente, sus combinaciones.

Como se puede ver, este método da prioridad al proceso de aprendizaje y no al resultado del mismo. Los autores que defienden este tipo de instrucción sostienen que las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar estas en unidades más amplias con significado (palabra, frase). Los procesos de decodificación adquieren gran relevancia en esta metodología.

El método alfabético presenta más desventajas que ventajas, dado que el alumno, por dedicar especial atención a la forma, nombre y sonido de las letras, desatiende lo principal: comprender el significado de la palabra y analizar la función que desempeña. El niño que aprende a leer con este método se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento. Al respecto, De Lima (2002) expresa que el método alfabético pone énfasis sobre uno de los aspectos de la escritura: los nombres de las letras y la forma de combinarlas. Se trabaja la discriminación de letras y el trazado de las letras sin ningún fin comunicativo. No da importancia al significado ni a los tipos de texto ni tampoco al contexto.

Los niños que son alfabetizados con estos métodos tienen dificultades posteriores para leer y escribir con comprensión. Continúa afirmando la autora que en este método se enseñan los nombres de las letras con la idea de que después la puedan componer palabras. Deben memorizar las letras por medio de la copia y la repetición. Se supone que si se enseñan los nombres de las letras (las partes), el niño podrá tener acceso a la formación de palabras. Este método se caracteriza porque utiliza como recurso un libro de texto único con lecciones predeterminadas por el autor (Viñao Frago, 2002).

1.7.1.2. Método silábico

El método silábico se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura. Por su parte, Freeman y Serra (1997) lo definen como su nombre lo indica: utiliza la sílaba como unidad básica. A medida que las sílabas se introducen y se aprenden, se van combinando hasta formar palabras y oraciones. Usualmente las cinco vocales se enseñan primero, con el fin de articularlas luego con las consonantes y pasar a formar las sílabas y, por último, unen las sílabas para formar las palabras.

En este tipo de método se distinguen las siguientes etapas:

1. El aprendizaje de los nombres de las letras se considera un prerrequisito para la instrucción lectora.

2. Las relaciones letra-sonido no son enseñadas de manera aislada, sino dentro de una secuencia de palabras, comenzando por aquellas en las que existe alta regularidad entre la grafía y el fonema.

3. Y la lectura es considerada como un proceso de trasladar los signos gráficos en sonidos. En estas primeras fases prima, la decodificación sobre el significado.

Este método silábico se utiliza siempre siguiendo una secuencia, cada clave se basa en la anterior y se va añadiendo una consonante, aumentando de esta manera la posibilidad de enseñar más palabras. La unidad mínima para alfabetizar es la sílaba, para

luego combinarla en palabras y frases. La actividad intelectual del niño se limita a la memorización. Este método pone énfasis en el aprendizaje de las sílabas para formar palabras con ellas. Descuida la importancia del significado y el uso de la lengua escrita para la comunicación. Quienes son alfabetizados con este método tienen más dificultades para la comprensión lectora. Se caracteriza por usar un libro de texto único con lecciones predeterminadas por el autor. Usualmente se elaboran cartillas para la ejercitación mecánica (Calvo Fernández, 2012; Infantes y Martínez Pereira, 2003).

1.7.1.3. Método fonético

Uno de los pedagogos precursor del método fonético fue Comenio (1592-1670), al que se reconoce como el padre del método fonético. Dicho método consiste en hacer pronunciar a los niños solo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes. Se puede inferir que este método enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, entre otros, cuyo nombre comience con la letra por enseñar. Por ejemplo, para enseñar la *m*, se muestra una lámina que contenga una mesa o algún otro objeto que produzca el sonido onomatopéyico de la *m*, como es el caso de una cabra mugiendo *m... m...* entre otros.

El método fonético parte de la idea de que la unidad mínima del habla es el fonema. Su interés es lograr que los niños puedan aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema. Las actividades de lectura siguen un orden preestablecido de lo más simple a lo más complejo. Se empieza con las vocales y luego se enseña la relación entre el fonema (sonido de la letra) y su representación gráfica (letra), hasta llegar al aprendizaje de las consonantes (Infantes y Martínez Pereira, 2003; Scheker, 2000).

Este método enfatiza sobre uno de los aspectos del sistema de escritura (la relación letra-sonido), pero descuida la importancia del significado y el uso de la lengua escrita

para la comunicación. Los niños alfabetizados con él tienen dificultades con la comprensión lectora y la expresión escrita

Las ventajas que poseen estos métodos son: la facilidad en su aplicación y enseñanza y que requieren de un mínimo de material, mientras que las desventajas señalan que son demasiado mecánicos y rutinarios puesto que no promueven ni tienen en cuenta la participación del niño como punto de partida, ni tampoco el final del proceso. Enseñan elementos sin sentido, carentes de significado para los alumnos o las alumnas, repiten por el poder del docente que les exige. Parten del elemento y lo asocian solo cuando las condiciones están dadas, creando un espacio inútil; recargan demasiado la memoria, se pierde el interés y no dan paso a la originalidad; por ser abstractos; no dan la debida importancia a la comprensión lectora y a la interpretación. Generalmente, ponen énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia grafema fonema.

1.7.2. Los métodos analíticos o basados en unidades significativas

El método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas, dirigido por el Dr. Ovidio Decroly (1871-1932), es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly. En este método, la lectura no tiene relación alguna con el sentido del oído y, por el contrario, es una función puramente visual. Decroly sostenía que los lectores leían ideas y no símbolos ni gráficos, y que estas ideas estaban relacionadas con algo más allá de los mismos símbolos.

El movimiento de renovación pedagógica conocido con el nombre de “Escuela Nueva”, basado en que el niño solo puede sentir interés por aquello que percibe como una necesidad para él. Esto supuso un nuevo avance en los métodos de marcha analítica y contribuyó para este tipo de aprendizaje lector se extendiera hasta la mitad del Siglo XX

en algunos sectores de enseñantes por diversos países (Bélgica, Italia y países de América, fundamentalmente, Argentina).

Para el método global-analítico, toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización, en los cuales los intereses y las necesidades del niño son vitales, cuando se utilizan los juegos educativos como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Es preciso recordar la influencia que tienen estos métodos en el desarrollo del lenguaje infantil y la lectura ideovisual. El estado sociocultural de la familia y los medios audiovisuales modernos: radio, cine, televisión, revistas, teatro, deben ser tomados muy en cuenta al seleccionar los focos de interés, las oraciones, frases y palabras que servirán para la enseñanza sistematizada de la lectura ideovisual y la escritura simultáneas, ya que debe existir relación entre el entorno donde se desenvuelven los alumnos y las palabras o ideas que se enseñan (Scheker, 2000).

Los métodos analíticos o globales se diferencian en que presentan al niño unidades o elementos con un significado completo aplican el mismo proceso para la enseñanza de la lectura y la escritura que el que se utiliza para enseñarle a hablar. Un niño, al utilizar su memoria visual, identifica frases y oraciones y con ellas las palabras. Espontáneamente, forma conexiones. También, de manera espontánea, relaciona los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea.

El proceso de lectura con el método analítico o global parte de unidades lingüísticas con significado. La enseñanza de la lectura no se centra en sus inicios en la decodificación grafema-fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) en base a la descomposición de esas unidades significativas. Este método se fundamentó en los estudios de psicología que llegaron a la

conclusión de que la inteligencia del pequeño es sincrética y su percepción es de carácter global. Considera que el niño por su experiencia de vida, ya conoce y construye frases con palabras, antes de que le enseñen las unidades mínimas (fonemas) o aprenda a diferenciarlas como sonidos (SEE, 2005; Scheker, 2000).

1.7.2.1. Método de palabras normales o de la palabra generadora

Surge este método de la sistematización del método global y de una variante que lo hiciera más sencillo y que permitiera un dominio más rápido de la lectura. El procedimiento para su aplicación es el siguiente: el maestro o la maestra selecciona una palabra que generalmente ilustra, como base, para iniciar su enseñanza. Previamente, las 5 vocales. Luego se selecciona una palabra formada por vocales y consonante, ejemplo: papá.

El niño es llevado a reconocer las palabras, comprenderlas y a integrarlas relacionándolas con su experiencia, luego discrimina las sílabas y los fonemas identificando el elemento nuevo (consonante p) asociado al elemento conocido (vocal a). Después de analizar la palabra, descomponiendo sus elementos (papá), procede a formar palabra con un fonema nuevo (pipa), (etc.). Al final, construye una oración (amo a mi pipa). En una fase más avanzada, el método permite escoger palabras que incluyan 2 y hasta 3 consonantes distintas (mata, paloma). En este nivel, el proceso de análisis y de síntesis es más rico en vocabulario, aunque más complicado.

De esta manera se asegura una enseñanza graduada y sistemática de la lectoescritura. Este es el método que en la década de los 90 fue adoptado por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura para la enseñanza de la lectoescritura en la escuela pública de República Dominicana.

1.7.2.2. Métodos de frases u oraciones

Es una etapa más avanzada del método de las palabras normales. Se basa en la oración y recomienda material de lectura enmarcado en el contexto y no de forma aislada. Se puede partir de un cuento o de oraciones creadas, basadas en las experiencias.

El mismo reconoce la oración o las oraciones, luego se reconocen las palabras que componen la oración para analizarla, se discriminan las sílabas de las palabras y por último los fonemas. Este método empieza a dar preponderancia al sentido ideológico, por lo que en su base se parece mucho al método global u original.

1.7.2.3. Método natural

Nombrado de esa forma porque su punto de partida radica en la manera natural de aprender a hablar, cuya base es el respeto a la espontaneidad en el proceso de enseñanza de la lectura. Su creador fue Freinet (1979) que postulaba que el niño posee su necesidad de expresión, lo que manifiesta por medio del gesto y de la palabra, el dibujo y el lenguaje escrito; luego, su necesidad de comunicación lo lleva al diálogo verbal para después utilizar el dibujo escrito que le sirve para comunicarse en la correspondencia.

Posee los mismos principios del método global pero estuvo en desacuerdo con ciertas prácticas del mismo. Las críticas que se le hacían al método global, responsable de que los niños leyeran y escribieran peor que antes ya que las técnicas que habían descuidado, fueron enfrentadas, abiertamente por Freinet (1979). Según este pedagogo, el problema radicaba en los métodos híbridos que habían surgido y en que la escuela, en su afán por sistematizar y analizar el proceso le había quitado vida y sentido a lo escrito. Aunque se utilicen palabras y oraciones bien integradas, cuando el niño las encuentra integradas a un texto, como un ejercicio sin motivación, la actividad carece de sentido y su significado le es indiferente. Lo que está escrito no necesariamente representa su pensamiento, experiencia o estado anímico.

En ese momento, la escuela había tomado la mecánica del método global pero había olvidado la vida. Freinet (1979) y sus seguidores estaban convencidos de que los errores cometidos por los niños se debían a que las escrituras y las lecturas carecían de significado para ellos y no posibilitaban la autocorrección ni el uso de su pensamiento lógico. Además, la prisa por enseñar rápido había mecanizado el proceso.

Basados en el principio de globalización, que de ningún modo excluye el análisis ni una atención particular a los elementos constituyentes del conjunto, y tomando en cuenta el interés de los niños, surgió el método global natural. El autor trata de rescatar el elemento que para él faltaba en los demás métodos. Según Freinet (1979):

Un buen método que solo puede serlo si es natural; no debe ser ni exclusivamente global ni exclusivamente analítico; debe ser vivo, con un recurso equilibrado y armonioso de todas las posibilidades que comparta en sí mismo el niño obstinado en superar, enriquecerse y crecer (p.33).

Así, tomando en cuenta al sujeto, y de que a escribir se aprende de la misma manera natural y espontánea con que se aprende hablar, ideó lo que se conoce como *el texto libre de Freinet*. Consiste en que por su iniciativa, el niño dicta lo que desea y la maestra escribe exactamente lo que se le dictó, lo lee y relaciona con la escritura. Así termina con los ejercicios, lecciones, actividades y procedimientos artificiales tan comunes en la escuela.

De la misma manera en que las madres conversan con sus bebés confiadas en que un día aprenderá a hablar, afirman que el niño sentirá la necesidad de escribir y de leer y aprenderá a hacerlo expresándose libremente sin ninguna obligación fastidiosa. Los métodos que enseñan rápidamente a leer y a escribir algunas palabras, como se enseña a un loro a llamar a los transeúntes, lo hacen a expensas del equilibrio de los individuos y de la alteración de su desarrollo.

1.7.2.4. Método del lenguaje integral

Este método surge en oposición a los métodos anteriores. Se fundamenta en que la escritura es lenguaje que se escribe y, por lo tanto, lo importante es propiciar oportunidades que favorezcan el desarrollo del lenguaje y posibiliten la interacción con la lengua escrita. Considera que los aspectos principales son las competencias lingüísticas y las capacidades cognitivas del niño.

Las experiencias del lenguaje no son un método en sí en el sentido que no constituyen una serie de pasos concretos y ordenados para lograr un objetivo específico. Se trata, más bien, de actividades, experiencia y recursos que se utilizan, constantemente, para poner a los niños en contacto con material escrito para ayudarlos a desarrollar el proceso de conceptualización acerca de las características, el valor y la función de la lectoescritura. Como se apreciará, esta acción didáctica se apoya en investigaciones recientes y en las teorías constructivistas.

Teniendo este marco como referencia, se considera que el niño posee conocimientos y conceptualizaciones sobre la lengua escrita al ingresar a la escuela, por lo que la función de ésta consiste en proponer experiencias educativas que por un lado, les permitan descubrir los múltiples propósitos de la lengua escrita: el propósito placentero, de información, de conocimiento, de comunicación, de la memoria y, por otro, actividades que le permitan relacionar el lenguaje hablado con el lenguaje escrito y la conciencia lingüística en sus características léxico-semánticas, fonéticas y morfosintácticas.

Para lograr estas intenciones pedagógicas es necesario introducir experiencias de la vida cotidiana en de la escuela al igual que en la planificación de actividades diarias. Entre ellas se proponen: los carteles en las zonas de juegos de trabajo, los nombres de los niños, las notas que las maestras envían a los padres, los álbumes de intercambio con los hogares, los reglamentos de sala propuestas por los propios pequeños, cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, lectura de libros, dictados a alguien para que escriba o lea aquello

que se considere más importante para establecer relación entre hablar, escribir y leer, los dibujos con sus escritos, la biblioteca y muchas otras situaciones y juego que ayudan al niño a descubrir y poner de manifiesto la función comunicativa de la escritura.

También se aprovechan los recursos del medio (periódicos, recetas, letreros, anuncios, la televisión, etiquetas de alimentos o envases, instrucciones de juegos, revistas, libros), que favorecen la lectura en silencio y permiten leer de golpe, palabras frases u oraciones. En todas estas situaciones, el niño participa activamente porque les resultan útiles y significativas para la vida, además de que se les permite la libre expresión. De esta manera desarrollan la confianza en sus capacidades, amplían y enriquecen su campo de experiencias (Ver Figura 4).

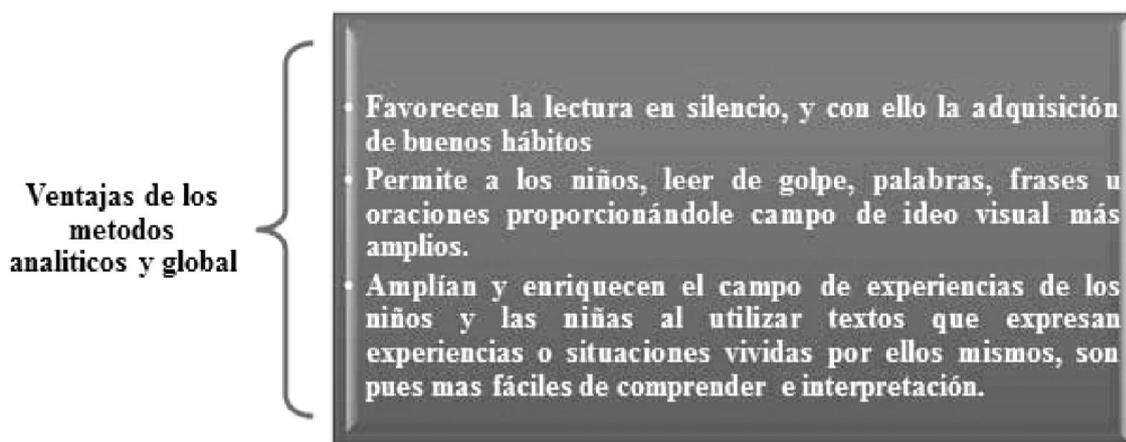


Figura 4. Ventajas de los métodos, analíticos o globales

Fuente: Elaboración propia basada en varios autores, tales como: Calvo Fernández (2012); Scheker (2000); Viñao (2002)

Estas experiencias despiertan la curiosidad de los niños, quienes preguntan: “¿Cómo se escribe mi nombre?”, “¿Cómo se escribe la A B C D E ?” Este contacto frecuente y natural con la palabra escrita provoca también la aparición espontánea de funciones lingüísticas tanto en lo oral como en lo escrito. Además, comienzan a percibir las convenciones de la escritura: orientación de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, la forma de tomar sus libros y pasar las páginas. Todo esto permite el progreso de su conciencia lingüística.

Se puede decir que las situaciones educativas significativas surgidas de vivencias e intereses de los niños, que favorecen y orientan las exploraciones, los descubrimientos, las relaciones y las asociaciones, pondrán en marcha los procesos lingüísticos y conceptuales sin olvidar lo motivacional.

Es importante invitar a los niños a escribir y a leer aceptando sus producciones aunque sean signos sin significación aparente. Se debe enfatizar en el lenguaje propio del infante que parte de su vivencia y le demuestra que lo que él y ella dice, o lo que un compañero dice, se puede escribir y puede ser leído relacionando el lenguaje hablado con el lenguaje escrito.

1.7.3. Método Leer en un Clic

El método *leer en un clic* es innovador para la enseñanza de la lectoescritura de base fonética, creado por los pedagogos García De Castro y Cuetos (2012), expertos en procesos lectores y dislexia. Este método de lectura consiste en la integración de las metodologías tradicionales (global-silábico y el fonético). Se analizan las dos metodologías y se redujo el número de reglas de ambos métodos para 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.

Este método parte de los postulados de que los niños aprenden a leer, los más inteligentes aprenden con cualquier método, hay que elegir el método que enseñe con menos errores y la etapa infantil favorecer el aprendizaje inicial de la lectura. *Leer en un clic* es una metodología para enseñar-aprender a leer y escribir y se caracteriza por ser: temprana, explícita, sistemática e informatizada. Además, integra las áreas del entorno, lectoescritura y artística. Posee las siguientes características:

Es *temprana*: la programación inicia en el primer grado en el que se enseñan los nombres propios en carteles con letras mayúsculas, el uso del ordenador ayuda a aumentar el vocabulario y a aprender. En segundo curso se trabajan los ejercicios de segmentación fonológica y se lee el libro en el ordenador. En tercer grado se leen palabras para mejorar la entonación, iniciarse en los signos de puntuación y conocer diferentes tipos de letra. Cada niño puede leer cuando oye los fonemas dentro de las palabras y esto sucede a lo largo de los tres cursos.

Explícita: el objetivo es aprender a leer y leer correctamente, sin errores, sin silabeo.

Sistemática: la presentación de las letras sigue un orden, los pasos en la escritura, el número de palabras nuevas, los tiempos de lectura están programados y son evaluados, las actividades se repiten a diario, con la finalidad de que algunos niños repasan, otros afianzan y los menos inteligentes, tienen la oportunidad de iniciarse en el aprendizaje.

Informatizada: leer con el ordenador facilita la velocidad de denominación y aumenta la cantidad de palabras. Estas dos ventajas están íntimamente relacionadas con la mejor velocidad lectora y la mejor lectura comprensiva.

Otras características de *leer en un clic* es que trabaja las áreas de lectoescritura, entorno y artística de manera integrada, presenta un amplio programa de vocabulario y temas del entorno, los contenidos se muestran en palabras, frases y textos, se respeta la etapa evolutiva de cada niño, los distintos niveles de lectura son compatibles en el aula en los tres cursos. Cada curso es independiente, se parte de las vocales y las consonantes en el mismo orden en los tres cursos. En *leer en un clic* el acceso a contenidos nuevos tiene forma espiral, siempre se apoya en lo aprendido anteriormente, se repasa y se repite.

Los materiales didácticos utilizados en este método (*leer en un clic*), se fundamenta en un método interactivo y consiste en: un *CD* para cada curso primero,

segundo y tercero, un libro de lectura; cuadernos, fichas; láminas gigantes (temas de entorno), y por último, una guía didáctica desarrolla las programaciones los niveles de lectura: conciencia fonológica, lectura, escritura, entorno-vocabulario, ordenador y artística.

Los objetivos a lograr en la *lectura, escritura, vocabulario y artística fueron los siguientes: en lectura* leer palabras correctamente, con comprensión y velocidad adecuadas e iniciarse en la lectura de pequeños textos, de *escritura* es la correcta escritura de palabras, la orientación en el soporte, la prensión del útil, la ejecución de las grafías y la distribución espacial calidad en cada letra y palabra (movimientos y tamaños adecuados), con los enlaces y separando correctamente unas palabras de otras y de escribir al dictado palabras sin errores, omisión o adición de letras, en el *vocabulario* la adquisición de *palabras nuevas*, considerando los campos semánticos, la enumeración de palabras y la adjetivación y por último en *artística* expresarse a través de la arte plástica, favorecer la precisión, fuerza de la mano, en el dibujo, partiendo de formas y iniciarse en el mismo.

García de Castro Valdés y Cuetos Vega (2012) muestran los resultados de un estudio hecho por la Universidad de Oviedo con este método. En el mismo participaron niños de 3, 4, 5 años que no se habían iniciado en la lectura. Dicho estudio revela resultados en la adquisición de la lectura sorprendentemente buenos. Se comprobó que, al finalizar el primer curso el 80% de los niños conocen el sonido de todas las letras y un 25% se ha iniciado en la lectura de pequeñas palabras. En segundo curso, un 75% sabe leer palabras y pequeñas frases y en el primer semestre del tercer curso el total de los alumnos leen palabras y pequeñas frases teniendo muchos meses por delante para mejorar la entonación, iniciarse en los signos de puntuación, conocer diferentes tipos de letra.

Luego de revisar y analizar los diferentes método del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, se puede inferir que la presente investigación se identifica con el

método del lenguaje integral, se ha apoyado con varios aportes de la teoría constructivista de Piaget (1969), la sociocultural de Vigotsky (1997) y la de Goodman y Goodman, (1993). Su postulado sitúa al sujeto como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se basa en los intereses inmediatos de los estudiantes y en el principio de que el aprendizaje va del todo a las partes. La globalidad es lo que va a proporcionar el contexto necesario para entender las partes. Se utilizan materiales auténticos de lectura y libros que interesen a los estudiantes.

El método integral, en el proceso de enseñanza estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía del lenguaje integral planean un currículo que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La lectura es vista como experiencia enriquecedora no como un proceso de dominio de habilidades.

Al cierre de este capítulo se puede decir que, después de revisar y analizar las diferentes teorías, enfoques, modelos y métodos, es de fundamental importancia que los docentes conozcan, asuman y apliquen el enfoque textual, funcional y comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura vigente en el currículo del Nivel Básico de la República Dominicana. Este enfoque lo consideramos efectivo por diversas razones: se fundamenta en las teóricas constructivista y sociocultural al entender que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos. Prioriza los procesos de construcción y de expresión de significados; y reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita. Este enfoque no se considera un método, por el contrario, desde su flexibilidad, toma en cuenta de una manera especial la experiencia del alumno, los procesos que desarrolla y las estrategias que se ponen en marcha.

Otros criterios por los que los docentes deberían asumir este enfoque son los siguientes: en la enseñanza la lengua enfatiza el que los alumnos se apropien

adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura: Ellos son el eje central del proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras que el docente es el guiar, el facilitador; es quien ayudar, y crear un ambiente áulico estimulante y con significado para los alumnos; y propone variedad de textos y de actividades educativas que facilitan la comunicación y la comprensión lectoras.

De esta manera, estas intervenciones pedagógicas permitirán que al finalizar el primero y el segundo grados el alumno estará alfabetizado y habrá logrado las competencias básicas de la escritura y la lectura. En este sentido, un niño de 8 años debería poder escribir diferentes tipos de mensajes con la intención de comunicarse, y comprender diferentes de textos (cartas, textos instructivos, cuentos, poesías, entre otros) ya que este enfoque utiliza la diversidad textual como unidad fundamental, para desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños.

En conclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de la lectura y la de escritura, de los niños de primero y segundo grados, del Nivel Básico de la República Dominicana, debería estar fundamentado en el enfoque textual, funcional y comunicativo. Este paradigma está cimentado en conocimientos científicos del enfoque constructivista y sociocultural, en el que subyace una concepción de sujeto activo e inteligente. Su centro de atención son los aprendizajes, los procesos y el respeto a la diversidad, los cuales son coherentes con el currículo del nivel básico.

El conocimiento y aplicación de este enfoque por parte de los docentes garantizaría la calidad del aprendizaje de los alumnos, la mejora de la calidad de la educación, el progreso de la sociedad y un futuro más promisorio. Es lo que se pretende conseguir con la presente investigación.

CAPÍTULO II

COMPETENCIAS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

Introducción

Con la intención de conocer los componentes curriculares del área de Lengua Española, es oportuno considerar dos de los elementos que constituyen el currículo educativo dominicano en primero y segundo grados. Por tal motivo, en este capítulo se describen los propósitos curriculares y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de dicha área. Del mismo modo se explican los cambios que se dieron en el área de Lengua Española, hasta adoptar el enfoque funcional textual y comunicativo para la enseñanza del español como lengua materna.

Este enfoque busca promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, entendidas como la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y en la activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el individuo, de manera efectiva, pone en evidencia o manifiesta al actuar en una situación real y concreta. Dichas competencias están estructuradas en grandes bloques denominados dimensiones y se concretan en una serie de sub-competencias. Las dimensiones son: la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, que permiten a los alumnos y alumnas desenvolverse exitosamente en su entorno. Se explicará todo ello a lo largo de este capítulo.

2.1. El Sistema Educativo Dominicano y su Estructura Académica

En República Dominicana, el sistema educativo se divide en los subsistemas formal y no formal. El primero está regido por el MINERD (2013b), que es la institución responsable de conducir el proceso de educación desde el nivel inicial hasta el nivel medio, mientras que el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) se encarga de la formación a nivel superior.

El subsistema no formal lo encabeza el Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP). Esta institución brinda educación gratuita a jóvenes y adultos a nivel técnico.

En cuanto al MINERD, su estructura orgánica está conformada de la siguiente manera: una estructura central que abarca el ministerio, los subministerios, las direcciones generales, direcciones, departamentos, divisiones, secciones, áreas y unidades. Una estructura regional que abarca las direcciones regionales de educación, las direcciones de distritos educativos y las direcciones de centros educativos. Y diversas estructuras descentralizadas adscritas que abarcan institutos descentralizados, juntas de educación regionales y de distrito, y juntas de centros educativos.

La estructura académica del sistema educativo dominicano está organizada de la siguiente manera: niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas. Los niveles son inicial, básico, medio y superior. Estos se subdividen en períodos formativos intermedios denominados ciclos que, a su vez, se dividen en grados. Cada grado se corresponde con un curso y se desarrolla en un año escolar que abarca los meses de agosto a junio (SEE, 2003c).

El primer nivel educativo en la educación dominicana es el *Nivel Inicial*, organizado en tres ciclos, que son: párvulo o maternal de 0 a 2 años, kínder de 2 a 4 años y preprimario de 5 a 6 años. La obligatoriedad del nivel es el grado de preprimario. En los colegios privados se ofrecen todos los ciclos del nivel. Sin embargo, en las instituciones del Estado la escolarización se inicia a partir de los 5 años de edad (preprimario). Según la Ley General de Educación N° 66/97, este último nivel se ofrece gratuitamente, aunque no en todas las escuelas públicas existen aulas del nivel inicial. Las funciones primordiales de este nivel son: contribuir al desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético, estético y espiritual de los educandos (SEEC, 1997).

El segundo nivel, básico se inicia ordinariamente a los seis años de edad. Es obligatorio y el Estado lo ofrece de manera gratuita. Tiene una duración de 8 años y está dividido en dos ciclos, ambos con una duración de 4 años: el primero abarca de 1º a 4º grados y el segundo de 5ª a 8ª grado. Entre las funciones de este nivel está el desarrollo integral de los educandos, las dimensiones intelectuales, socio-afectivas y motrices; formar sujetos con capacidad para expresarse de diferentes maneras (verbal, corporal, plástica y gráfica), desenvolverse en la vida democrática, organizar su vida y vincularse al trabajo productivo. Además de todo esto, establece también el nivel básico que debe: “propiciar una educación comprometida en la formación de sujetos con identidad personal y social que construye sus conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia, el arte y la tecnología” (SEEC, 1997, p.14).

El nivel medio tiene una duración de 4 años y está dividido en dos ciclos, de dos años cada uno. Ofrece una formación general e integral para responder a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los estudiantes, para que puedan insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y/o en estudios posteriores. La primera es común a todas las áreas y la segunda contiene carga académica específica. Está organizado en tres modalidades: general, técnico profesional y arte (Ver Figura 5).

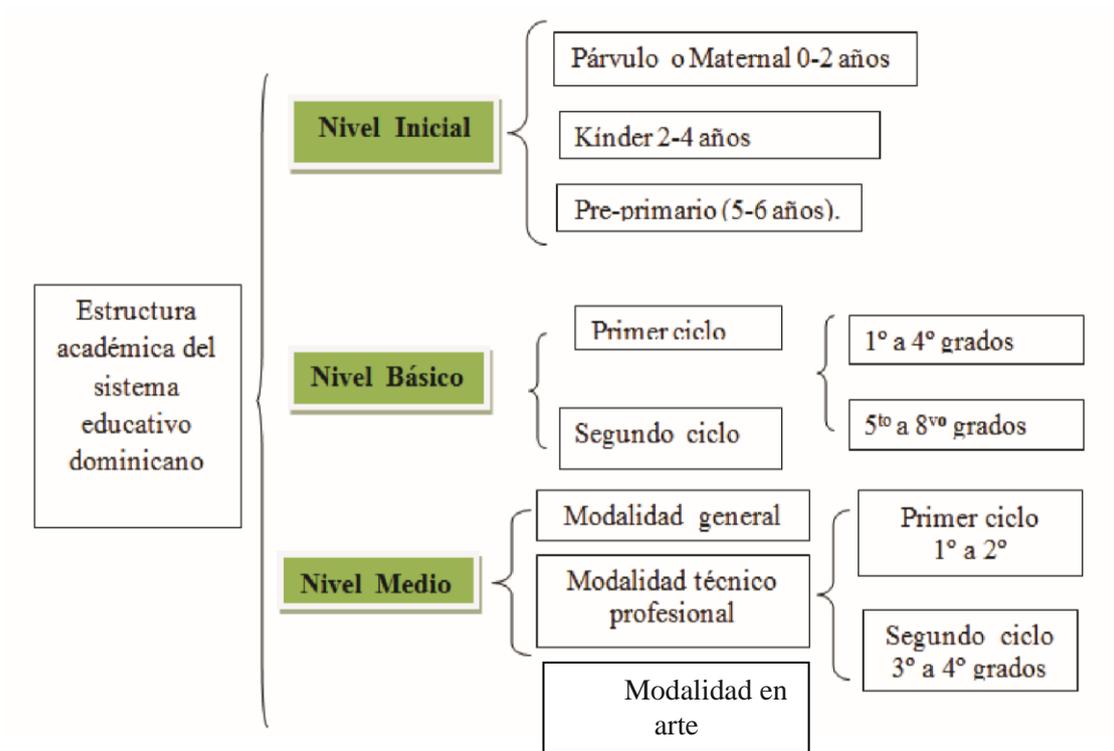


Figura 5. Estructura académica del sistema educativo dominicano
Fuente: SEEC (1997), *Ley General de Educación No. 66'97*

Aparte de los niveles antes detallados, existen dos subsistemas: educación especial y educación de adultos. El subsistema de educación especial, que funciona tanto de manera formal como no formal, abarca todos los niveles del sistema educativo, atendiendo a la población que presenta necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad.

La educación especial se ofrece desde el nivel inicial. Es obligatoria a partir de los 5 años. Antes de esa edad, existen servicios de atención temprana. Solamente aquellos niños con 5 años o menos que presentan discapacidades múltiples o trastornos profundos de desarrollo se escolarizan en unidades de educación inicial en centros especiales, los demás considerados con necesidades educativas especiales son incluidos en los centros de educación infantil regular.

La enseñanza básica obligatoria de los alumnos que asisten a centros especiales está organizada en dos ciclos de 4 años cada uno. El segundo ciclo de la enseñanza básica

enfatisa el desarrollo de capacidades vinculadas a la inserción laboral y social de estos alumnos. La edad límite de escolaridad para permanecer en un centro de educación especial es de 20 años.

El subsistema de educación básica para personas jóvenes y adultas es el proceso integral y permanente, destinado a lograr tanto la formación de de las personas adultas que por diferentes motivos no pudieron recibir la educación sistemática regular, como la de aquellas que, habiéndola recibido en los niveles básico y medio, deseen adquirir formación en el campo profesional para integrarse al desarrollo laboral productivo del país y para su autorrealización.

Dentro de este subsistema se reconocen las siguientes áreas: alfabetización, educación básica (a partir de los 14 años), educación media y capacitación profesional. La estructura académica de la educación de personas jóvenes y adultas comprende un nivel básico de 5 años, dividido en tres ciclos, los dos primeros de 2 años cada uno y el tercero de un año, además un nivel medio de 4 años. El año lectivo se divide en dos semestres.

Es preciso aclarar que durante el desarrollo de esta investigación la estructura académica del sistema educativo dominicano anteriormente expuesta fue modificada por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2013). Dicha modificación sustenta la educación preuniversitaria en los niveles inicial, primario y secundario. Cada nivel tendrá una duración de seis años divididos en dos ciclos de tres años. Esta modificación, se aplicará de manera gradual. La misma está fundamentada en dos líneas argumentativas: a) la importancia de hacer coincidir los niveles educativos con las etapas de desarrollo de los estudiantes; b) las tendencias internacionales y la necesidad de facilitar la comparación de estadísticas y resultados educativos.

El nivel inicial se organiza en dos ciclos; el primero abarca desde el nacimiento hasta cumplir los 3 años y se clasifica de la siguiente forma: maternal (45 días a 11

meses), infantes (1 año a 1 año y 11 meses) y párvulos (2 años a 2 años y 11 meses). Mientras que el segundo ciclo comprende desde los 3 años cumplidos hasta los 6 años, así: pre-kínder (3 años a 3 años y 11 meses), kínder (4 años a 4 años y 11 meses), pre-primario (5 años a 5 años y 11 meses), correspondiente a la etapa denominada sensorio motriz.

El nivel primario atiende a la población estudiantil de 6 a 12 años, correspondiente con la etapa denominada operaciones concretas. Actualmente, el nivel se organiza en dos ciclos: el primero comprende 1º, 2º, y 3º grados, y el segundo abarca 4º, 5º y 6º grados, con una duración de 6 años en total.

Finalmente, el nivel secundario aglutina la población adolescente (de 13 a 18 años). Está dividido en dos ciclos: el primero comprende los grados 7º, 8º y 1º, mientras que el segundo cubre a 2º, 3º y 4º grados. En ese orden, el segundo ciclo contiene tres modalidades: académica, artes y técnico profesional. Tiene además dos subsistemas: educación de personas jóvenes y adultas, y el subsistema de educación especial (ver Figura 6).

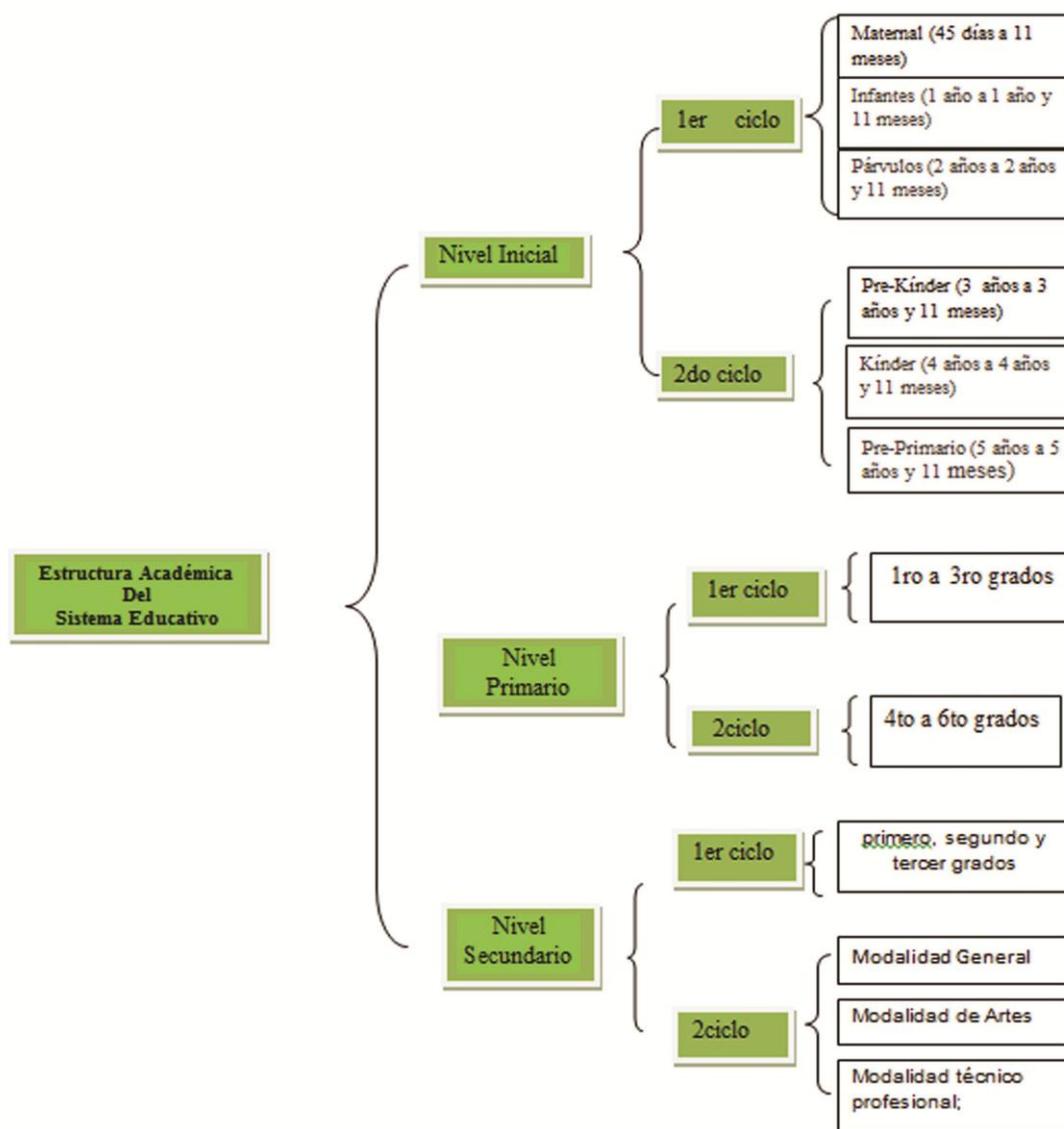


Figura 6. Modificación de la Estructura del Sistema Educativo Dominicano (Niveles del subsistema formal a cargo del MINERD)

Fuente: MINERD (2013b). *Ordenanza No.03-201, República Dominicana*

2.2. Propósitos y Contenidos del Área de Lengua Española en los Grados Primero y Segundo del Nivel Básico

El Nivel Básico persigue garantizar la base cognitiva, la referida a los valores, actitudinal y procedimental, de manera que los niños puedan alcanzar el desarrollo de las competencias deseables, además las metas de aprendizaje previstas en el currículo. En este nivel se crean las condiciones y los espacios hacia el desarrollo de aprendizajes que fomenten el sentido de pertenencia a una cultura y el crecimiento personal y ciudadano

para participar en la sociedad. Esto es posible si desde la infancia se aprende a analizar, interpretar y valorar la cantidad de información disponible, aplicando el pensamiento crítico.

Para que todo lo anterior sea una realidad, es imprescindible que los niños desarrollen las habilidades de la lectura y la escritura en la lengua materna, como herramientas básicas para la construcción de conocimientos, comprensión de la realidad natural y social, autoestima y relaciones significativas. Todas ellas, condiciones necesarias para continuar el desarrollo de las demás competencias.

Al examinar los propósitos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura Lengua Española de primero y segundo grados, establecidos en el currículo del nivel básico (SEEC, 1994), se puede percibir, sin lugar a dudas, que son bastantes competentes para el desarrollo de habilidades, facultades cognitivas y comunicativas, lo que permitirá a los niños desenvolverse en diferentes situaciones de su vida cotidiana a nivel de la lengua oral y escrita. Para tales fines, se plantean una serie de propósitos y contenidos para estos dos grados, objeto de estudio.

2.2.1. Propósitos del primer grado

Se exponen a continuación los propósitos del primer grado.

1. Comprender y producir diversos actos de habla, tanto orales como escritos, en situaciones de comunicación, conforme a los intereses y las necesidades de los alumnos/alumnas y al entorno natural y social cercanos. Esto incluye, familiarizarse con textos sencillos de literatura oral y escrita (cuentos, canciones, refranes, poemas, entre otros).

2. Comprender el sentido global de textos escritos de forma sencilla mediante procedimientos de interrogación o búsqueda del sentido. Esto se hace para dar respuesta a las necesidades de los niños y para el disfrute de la lectura.

3. Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura en situaciones de comunicación: reales, lúdicas y simuladas.

5. Producir textos asociados a dibujos con intenciones comunicativas diversas como: enviar mensajes, informar, entretener, dar o recibir instrucciones, identificarse o identificar referentes de su entorno (SEEC, 1994).

2.2.2. Propósitos del segundo grado

El segundo grado de la educación primaria, en el área de Lengua Española, se propone lo siguiente:

1. Dialogar en un ámbito interpersonal más amplio, en intercambios grupales en la comunidad y en la escuela: reuniones de amigos, participación en encuentros escolares y realización de trabajos en grupo.

2. Reconocer diversas formas de hablar en su entorno social a través de ejercicios de escucha, de imitación, simulación, entre otros.

3. 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.

4. Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura mediante ejercicios de lectura e interpretación. Uso de mayúsculas y minúsculas, y de tipos de letras: *script* y *cursiva*.

5. Producir textos sencillos asociados o no a dibujos con intenciones comunicativas diversas, entretener, dar o recibir instrucciones, identificarse e identificar referentes de su entorno (SEEC, 1994).

En ese orden, los propósitos curriculares en el área de Lengua Española en el nivel básico están orientados hacia la adquisición de los siguientes logros:

a) El diálogo con interlocutores tanto en situaciones formales como informales de comunicación.

b) Intercambios grupales en la comunidad y en la escuela,

c) La comprensión de textos escritos mediante procedimientos de interrogación, anticipación, identificación de claves y búsqueda del sentido para dar respuesta a sus necesidades.

d) Y conocer las intenciones comunicativas del texto, apreciar y disfrutar la lectura (SEE, 1994).

Otros elementos a tomar en cuenta en la comprensión de textos son las normas de la escritura como: separación de palabras, acentuación, puntuación, el orden lógico de la redacción de textos breves y sencillos asociados con intenciones comunicativas diversas, como explicar, informar, entretener, educar, dar o recibir instrucciones, pedir excusas y opinar. Por último, la comprensión de distintos sociolectos de su entorno, tales como la manera de hablar propia de las personas que pertenecen a un mismo grupo sociocultural (SEEC, 2000).

Para el logro de los propósitos anteriormente expuestos se presentan los contenidos conceptuales, procedimentales, de valores y actitudes concebidas para primero y segundo grados del nivel básico. Cabe recordar que estos grados son objeto de estudio en nuestra investigación.

2.2.3. Contenidos previstos en el currículo del nivel básico

Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias. Además, constituyen una selección del conjunto de saberes o conocimientos cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte de

los niños se considera esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas (SEEC, 1998).

Existen diversas maneras de clasificar los saberes. En este diseño curricular se clasifican en: informaciones sobre hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

2.2.3.1. Los contenidos conceptuales

Un concepto es la forma de representar ideas, situaciones, estructuras o procesos. Las informaciones sobre hechos se refieren a situaciones, acontecimientos, procesos personales, naturales y/o sociales. Los datos son informaciones sobre dimensiones o aspectos cambiantes de la realidad.

Según lo expresado, los componentes que se deben trabajar en los contenidos referidos a los conceptos son: el vocabulario, las características de la comunicación escrita, función y estructura (nombres propios organizados en forma vertical y en orden alfabético); la fonología (que incluye la identificación de los sonidos vocálicos y consonánticos, y de los patrones entonativos básicos: enunciativo, interrogativo y exclamativo, y su respectivo uso); función y estructura (palabras y/o imágenes). Por último está la función del tamaño de las letras (uso de mayúsculas y minúsculas, tipos de letras: *script* y *cursiva*).

2.2.3.2. Los contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales se definen como un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a alcanzar un propósito determinado. Es bien sabido que en todos los campos del saber y del hacer existen procedimientos. Los contenidos encauzados a trabajar los procedimientos desarrollan en el individuo conocimientos y habilidades como son la utilización de las normas convencionales de lectura y la escritura: linealidad (de izquierda a derecha), direccionalidad (de arriba hacia abajo), fluidez en la lectura en voz

alta, decodificación, correspondencia entre letras y sonidos, separación y unión de las letras. Además, segmentación de las sílabas de las palabras, diferenciación de nombres largos y nombres cortos, identificación en el alfabeto de las letras iniciales de los nombres.

Otros elementos que favorecen al desarrollo de los procedimientos consisten en inferir, interactuar con compañeros y transferir información de un código a otro. Esto quiere decir, llevar información de lo oral a lo escrito y viceversa).

2.1.3.3. Los contenidos de valores o actitudes

Los contenidos de valores están orientados hacia las creencias acerca de aquello que se considera deseable. Las actitudes se refieren a disposición interna de las personas a juzgar favorable o desfavorablemente una situación o un hecho. Estos contenidos promueven la comprensión global del texto, aceptan el error y la corrección como algo importante para el aprendizaje y fomentan la creatividad en el uso de los conocimientos. De igual manera, aumentan la confianza en sí mismo y el interés por la lectura; promueven la colaboración, el respeto a las opiniones de los demás y el valor de la comunicación. A continuación se presentan los contenidos del área de Lengua Española en primero y segundo grados.

2.2.4. Contenidos del área de Lengua Española en el primer grado

Los principales contenidos del área en este grado son la comprensión de textos orales y escritos sencillos para la identificación de sí mismo y de su familia mediante nombre, apellido y lugar donde vive. También encontramos la producción oral, escrita y gráfica para relacionarse socialmente (saludar, agradecer, invitar, entre otros). Lectura y escritura de textos sencillos como son narraciones, descripciones, diálogos, poesías, leyendas, entre otros, relacionándolos con el entorno. Escritura espontánea mediante

trazos diversos en etiquetas, tarjetas, rótulos, listas y dibujos, así como reconocimiento de textos, dibujos e imágenes de significados referidos a nombres propios y comunes, masculinos y femeninos.

Otros contenidos importantes del grado son la comprensión y producción de textos sencillos para la identificación de aspectos formales y conceptuales de la escritura (letras, palabras, mensajes, formas y tipos de objetos), la comprensión y producción de textos de la literatura oral (cuentos, adivinanzas, canciones, refranes) y el reconocimiento de las partes de la estructura gráfica de los textos (margen, espacio, mayúscula, minúscula, título, inicio, desarrollo y final). Por último, lectura y escritura de textos para la aplicación de normas de la escritura como son: separación de palabras, correspondencia fonema-grafía, linealidad, trazo de letras y disposición en el papel.

2.2.5. Contenidos del área de Lengua Española en segundo grado

Es importante detallar los contenidos del segundo grado, en el área de Lengua Española:

1. Comprensión de textos escritos sencillos, ampliando los datos de su identidad: dirección de su residencia, ubicación del sector de ésta en la comunidad, procedencia de sus padres, los referentes del entorno cercano.

2. Comprensión del sentido global de textos que evidencien intenciones comunicativas diversas: para informar, entretener, educar, dar o recibir instrucciones, enviar mensajes, opinar.

3. Producción escrita de materiales breves y sencillos: colocar letras y dibujos, completar imágenes con palabras, realizar determinado tipo de letras, comenzando por la letra *script* y continuando con la cursiva en contexto.

4. Reconocimiento en textos de dibujos e imágenes de significados semejantes, referidos a nombres o situaciones concretas, tales como: nombres propios y comunes, masculinos y femeninos.

5. Aplicación de algunas normas de la escritura: separación de palabras, correspondencias fonema-grafía, linealidad, trazo de letras, disposición en el papel.

6. Comprensión global de textos que ofrecen diferentes tipos de información: historietas, cartas, tarjetas, carteles, etiquetas, listas, calendarios, letreros, periódicos, revistas, mediante procedimientos de búsqueda de sentido y lectura discontinua.

7. Comprensión global de textos breves y sencillos propios de la literatura escrita: cuentos, fábulas, poemas, juegos y canciones, de manera individual o en interacción con su grupo y el maestro o la maestra.

8. Escritura espontánea y mediante trazos diversos, dependiendo del nivel de desarrollo de su escritura, de etiquetas, tarjetas, rótulos, listas, cartas, cuentos y afiches.

9. Y reconocimiento de la estructura gráfica del texto: los márgenes, los espacios en blanco para enfatizar el carácter global de la comunicación.

Vistos estos contenidos, y dado el hecho de que son los mediadores de aprendizajes significativos, el criterio fundamental para su selección es su capacidad de mejorar el desarrollo de las competencias. Una vez formulada una competencia, el siguiente paso es preguntarse qué contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son necesarios para su desarrollo.

En este diseño curricular la principal estrategia de integración es su organización alrededor de las competencias. Se considera que éstas constituyen intenciones educativas, cuyo desarrollo requiere la vinculación efectiva entre teoría y práctica, así como la

articulación de saberes de diversas fuentes, tanto de la vida cotidiana, como de las diferentes disciplinas de los conocimientos.

2.3. Adquisición de las competencias de la lengua oral y escrita en la educación básica

La enseñanza de los primeros grados se fundamenta en el enfoque por destrezas. Éste considera el lenguaje escrito como un conjunto de habilidades complejas divididas en destrezas identificadas y secuenciadas. Postula que el estudiante debe pasar por fases en su aprendizaje: en primer lugar, el aprestamiento para estimular las habilidades perceptuales y motrices; en segundo lugar, la enseñanza inicial orientada a la decodificación y representación de grafemas, y sólo cuando se dominan estas habilidades, se pasa a la fase final de lectura comprensiva y escritura creativa.

En 1995 se llevó a cabo una transformación curricular sin precedentes en la República Dominicana. El área de Lengua Española se adoptó el enfoque funcional textual y comunicativo para la enseñanza del español como lengua materna. A través del mismo se busca promover es el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, entendida como el conjunto de conocimientos sobre el sistema de la lengua y los procedimientos de uso que son necesarios para que las personas puedan interactuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales. Este enfoque funcional y comunicativo, adoptado en el 1995, sigue estando vigente en el currículo dominicano.

El MINERD está llevando a cabo un proyecto dirigido al primer ciclo de la escuela básica pública en el campo de la lectura y la escritura, gracias a los auspicios de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, llamado proyecto CETT (ILCE, 2010). Dicho proyecto tiene el propósito de elevar la calidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en el país. No persigue que los docentes adopten una herramienta, una técnica, una rutina o un método, sino que pretende innovar junto a estos un enfoque

pedagógico y su práctica educativa en el aula. Además, que comprendan los procesos de desarrollo del lenguaje en su expresión más amplia y sean capaces en el futuro de trascender la práctica pedagógica.

En efecto, esta iniciativa se focalizó en el desarrollo de competencias en los estudiantes del primer ciclo de la escuela básica, para tratar de enfrentar la crisis que en este ámbito del saber acontece en el país. El programa creó un modelo de profesionalización de docentes en servicio y también elaboró materiales pedagógicos y conceptuales específicos para ellos (guías de lectoescritura, libro de capacitación, fichero para la atención diferenciada, evaluaciones diagnósticas y formativas y recursos tecnológicos).

Este modelo parte de la concepción del aprendizaje como proceso social y cultural de carácter permanente. Se basa en conducción del conocimiento, enfoque por competencias, constructivismo y enfoque textual y comunicativo de la enseñanza de la lengua. Busca desarrollar las competencias de la lectura y la escritura, como son: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, que permiten a los alumnos desenvolverse exitosamente en su entorno y en los grados de la educación básica.

Sobre estas competencias, la comprensión oral implica la capacidad para entender los mensajes y significados de lo que las demás personas comunican al hablar. Mientras que la expresión oral denota la habilidad para transmitir las ideas y mensajes propios al hablar con los demás, la comprensión lectora se refiere a la capacidad para entender textos escritos de distinta naturaleza, asimilando el mensaje que el texto contiene, y la expresión escrita, a su vez, hace referencia a la capacidad para ordenar las ideas propias y redactarlas de manera clara, al producir textos auténticos.

A continuación, se define el concepto de competencias y se explica con más detalle las competencias comunicativas y sus clasificaciones (la comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).

2.3.1. Concepto de competencia

Las competencias están definidas como las habilidades, actitudes, valores y saberes que el alumno trae y/o adquiere en la clase de lengua. Implica el desarrollo de aprendizajes integrales intencionados y situados en los alumnos, basados en desempeños que permitirán una formación integral.

Al referirse a la competencia de la lengua, Boyer y Col (1995) la definen como el conjunto de aprendizajes que los alumnos construyen a partir de su experiencia con la lengua oral y escrita. Las competencias no pueden ser observadas directamente sino por medio del uso y desempeño. Así pues, el concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo).

En conclusión, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el individuo, de manera efectiva, pone en evidencia o manifiesta al actuar en una situación real y concreta. Cada competencia descansa en una combinación de aptitudes prácticas y cognitivas, de conocimientos, de motivación, de orientación de valores, de actitudes, de emociones y otros elementos sociales y de comportamiento.

2.3.2. Las competencias básicas de lectura y escritura según el proyecto CETT

Aprender a leer y escribir es un proceso complejo, tal y como ya se explicó en el capítulo anterior. Para que los niños aprendan la lectoescritura deben manejar un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas básicas, además de desarrollar y aplicar diferentes estrategias, tener capacidad de utilizar los sistemas lingüísticos y contar con oportunidades para leer y escribir.

Por tal motivo, se hace necesario prestar atención al desarrollo de las siguientes destrezas: capacidad de entender el código alfabético, fluidez lectora, comprensión lectora, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, y el dictado. Esta última destreza permite conocer el dominio de la conciencia fonológica y del código alfabético (Adams, 1990; Burns y Kidd, 2011; Defior, 1996; Ratner, 2011; Villalón, 2008).

Estas competencias comunicativas básicas son fundamentales para la adquisición y el desarrollo de las otras competencias en las demás áreas y disciplinas de la ciencia como matemáticas, sociales y naturales. Si los niños leen y comprenden lo que leen, si son capaces de expresarlo y de relacionarlo con lo que saben y si, además, asumen una posición crítica y argumentada, están demostrando competencia comunicativa. Esto es definitivo para seguir aprendiendo, enfrentarse a conocimientos y desempeños más complejos y abrirse a la integridad del conocimiento. Al respecto, Eleuterio Plata (2014) afirma que:

La adquisición de competencias comunicativas, comprensión y expresión, deben entenderse como motor de la formación personal, de la adquisición de conocimientos, de la autonomía para acceder a aprendizajes futuros y para el desarrollo integral de la persona. Estrechamente relacionadas con estos presupuestos el eje de nuestro currículo se establece en torno a las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar leer (p.2).

Al referirse a competencia comunicativa, Gros y Adrián (2004) identificaron las habilidades de comunicación (oral y escrita) como habilidades básicas para el aprendizaje permanente. La competencia básica constituye un conjunto de destrezas, actitudes y conocimientos que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación.

En ese orden de ideas, se define la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas; adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, contribuyendo al desarrollo de la autoestima y a la confianza en sí mismo (USAID/CETT/CARD, 2009).

Las competencias básicas permiten a los alumnos desenvolverse exitosamente en su entorno y en los grados de la educación básica. Las competencias comunicativas están estructuradas en grandes bloques denominadas dimensiones: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita (Ver Figura 7).

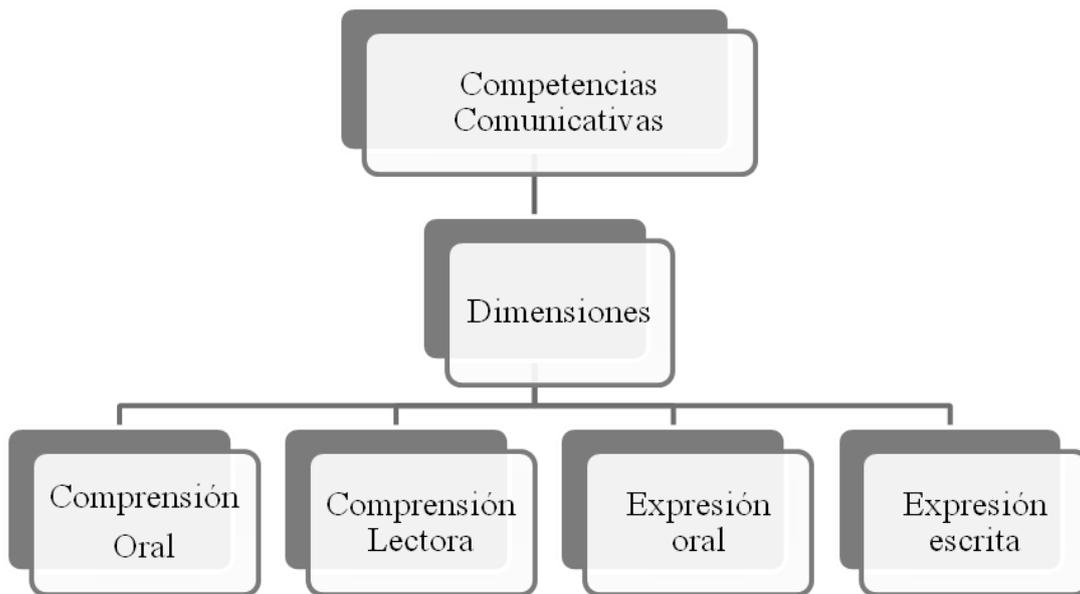


Figura 7. Estructura de las Competencias Comunicativas

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana

2.2.2.1. Comprensión oral

La comunicación oral está presente en la gran mayoría de las acciones e interacciones humanas. Diariamente se usa el lenguaje para expresar, explicar, describir, contar, entender, comprender, defenderse y argumentar, entre otras acciones. Cuando se adquiere la comprensión oral, la persona entiende lo que se le comunica. Este proceso es activo, continuo, atento y diverso. Siendo así, cuando los niños reciben una información oral durante esta operación se activan procesos cognitivos que los llevan a comprender lo que les dicen o comunican las personas y cada uno procesará la información de acuerdo con sus saberes previos, experiencias y su conocimiento del tema de conversación.

Durante el proceso de comprensión oral se deben tener en cuenta algunos aspectos que dificultarán la comprensión al momento de recibir y procesar como son: ruidos o interferencias que dificultan la tarea de escuchar, el timbre de voz, el habla con rapidez, si la entonación es monótona y si la pronunciación no es clara. También pueden presentarse interferencias sociolingüísticas y socioculturales (Fromm Cea, 2009).

El proyecto CETT plantea que la comprensión oral implica saberes como: comprender información y mensajes orales con distintos propósitos e intenciones comunicativas. Entender el significado de las palabras que escucha; apoyarse en sus conocimientos previos para reconstruir oralmente el mensaje de diferentes tipos de textos que escucha; relacionar las ideas e informaciones del texto que escucha con situaciones de la vida real; representar una imagen mental en su pensamiento de lo que escucha y de relacionarla con sus conocimientos previos; percibir fonemas y sílabas (USAID/CETT/CARD, 2009).

En ese orden, el lector deberá reconocer que las palabras están formadas por sonidos y que estos sonidos pueden ser manipulados, ampliar su vocabulario y comprenderlo en situaciones diferentes, valorar las fórmulas sociales de tratamiento en la conversación y valorar la tradición oral de su comunidad. La comprensión oral persigue el desarrollo de las siguientes sub-competencias: seguimiento y producción de instrucciones, comprensión literal, comprensión analítica, comprensión crítica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica, conciencia fonética y amplitud léxica (Ver Figura 8).

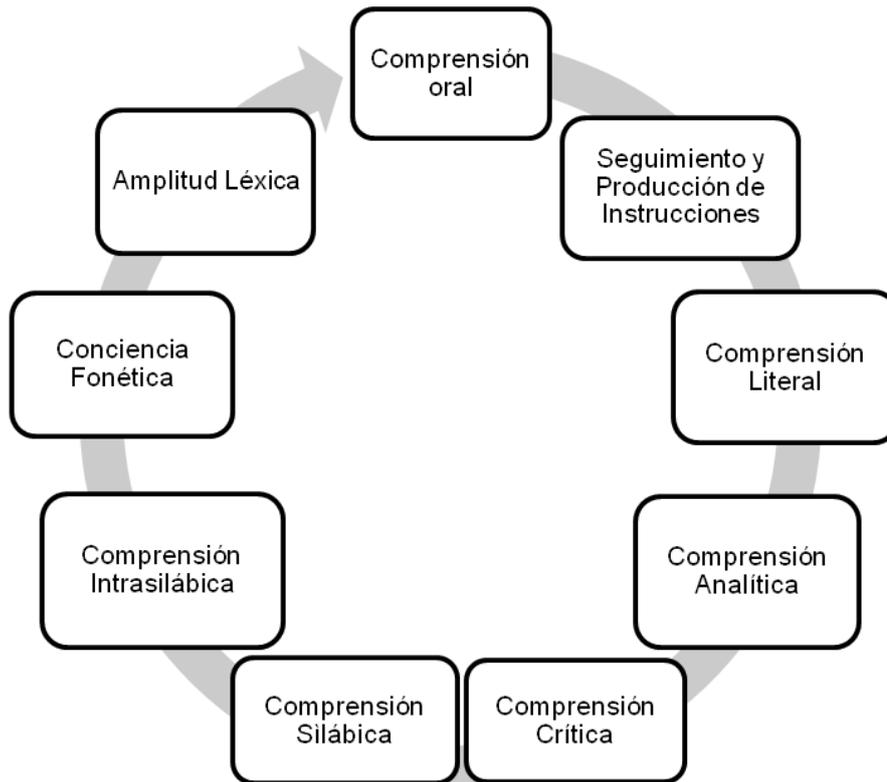


Figura 8. Sub-competencias de la Comprensión Oral

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana

Las sub-competencias de la comprensión oral comprenden el desarrollo de un conjunto de conocimientos y habilidades. Estas se definen a continuación:

El seguimiento y producción de instrucciones. Consiste en responder preguntas con fines comunicativos e interpretación de mensajes de medios de comunicación auditivos.

La comprensión literal. Se refiere a recordar e identificar información de textos que escucha.

La comprensión semántica. Se refiere a interpretar textos orales, parafrasear, inferir y anticipar.

La comprensión analítica. Se refiere a analizar, justificar, explicar: reflexionar sobre los elementos de la lengua oral para mejorar la comprensión de lo que escucha; separa las partes de un texto oral para mejorar la comprensión.

Comprensión crítica. Se refiere al análisis y evaluación de un texto que escucha desde distintos puntos de vista.

La conciencia silábica. Se hace referencia a los saberes que permiten identificar conscientemente las sílabas que componen una palabra.

La conciencia intrasilábica. Son saberes para segmentar la sílaba según (a) sus consonantes o grupos de consonantes (*fl* en flor) y (b) su rima (*or* en flor).

La conciencia fonética. Se refiere a los saberes que implican la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas. Es decir, prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades que pueden ser manipuladas.

La amplitud léxica. Se refiere al incremento en la comprensión del vocabulario, y a la reflexión sobre el significado (desarrollo y aplicación de metacognición).

Y, por último, *la pragmática.* Se refiere a la consideración del contexto para la comprensión del vocabulario.

En síntesis, es importante destacar que la comunicación oral es compleja, pues no solo es una interacción de las palabras para comunicar los significados. También los elementos no verbales juegan un papel fundamental en la comprensión e interpretación de los interlocutores porque complementan lo que se comunica.

2.2.2.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora consiste en entender o interpretar un texto, en transformar las grafías de las palabras y signos de puntuación en significado. Leer equivale a entender o descubrir en el texto lo que su autor quiere comunicar. Leer es establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. También relacionar, criticar o superar las ideas

expresadas, interpretar del mensaje escrito, a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector.

En ese orden, Marina (2012) y Jiménez Pérez (2013) afirman que la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales, emocionales, o su perfil psicológico. Mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva.

Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Estos leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006; PREAL/EDUCA, 2010; Wagner, Herrera, Spencer y Quinn, 2014).

Se considera que la competencia lectora es una capacidad que posee el individuo que consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos. Esto tiene como fin alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad (MEC, 1992; OCDE, 2002).

La comprensión lectora es el intercambio dinámico, donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por quien lee, al enriquecerlo o reformular sus conocimientos (MINERD, 2013a; Reyes, 2007). Siendo así, la esencia de la comprensión está en la interacción entre el lector y el texto, ya que éste no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir múltiples significados, relacionados con todo sus experiencias, motivaciones, actitudes y preguntas. Todo esto en un contexto social y cultural diverso y cambiante.

Del mismo modo, García de Castro Valdez (2012) expresa que la comprensión de la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto. Mientras que Berko y Bernstein (2010), por su parte, afirman que “es la capacidad de entender e interpretar textos” (p.436).

En ese mismo orden, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002), entidad responsable de los Informes PISA, define la competencia lectora como la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos. Esto con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad.

A sabiendas de que la comprensión de la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto, distintos autores como Graesser y Tipping (1998) y Van Dijk y Kintsch (1983) coinciden en expresar que la comprensión de la lectura es un proceso activo. En éste se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto. Además, es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en escena permiten construir el significado de dicho texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida y el conocimiento previo del lector.

En ese orden de ideas, Snow (2010) expresa que la comprensión de la lectura es el proceso de construcción simultánea y la extracción de significado a través de la interacción con el texto. Es por esto que los enfoques de la enseñanza de la comprensión no pueden ignorar las habilidades básicas de lectura de textos y promover lectura de textos variados, en la búsqueda de objetivos de aprendizaje auténticas.

Investigaciones referidas por Cassany (1996) demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. De modo que la

comprensión lectora se refiere a la capacidad que posee cada niño para entender textos escritos de distinta naturaleza, asimilando el mensaje que el texto contiene y recreándolo, haciéndolo parte suya, siendo capaz, luego, de explicar e interpretar, cada uno a su manera, lo que leyó.

Al respecto Mullis et al. (2006) consideran que los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. La comprensión está presente en todos los niveles educativos y es considerada una actividad fundamental para el aprendizaje escolar. Una gran cantidad de datos e informaciones que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Por ende, la comprensión lectora es de suma importancia ya que, como exponen Aceros, Angarita y Campos (2003), las deficiencias en la comprensión de lectura y en la construcción de textos escritos tienen consecuencias directas en la formación académica de los estudiantes y, posteriormente, en el bajo desempeño académico.

Sobre el particular, Cain (2010) considera que la comprensión es el proceso que permite adquirir información, experimentar y ser consciente de otros mundos reales o ficticios, lo cual permite la comunicación y también el éxito académico. Así, el lector aborda el texto a partir de una cultura general, que abarca la cultura de su lengua y de la comunicación escrita. Está comprobado que la experiencia previa juega un papel fundamental en la construcción del significado durante ese proceso de construcción, el lector va anticipando y formulando predicciones sobre diversos aspectos del texto que luego va confirmando a través de la lectura (Goodman, 1994).

La comprensión lectora conlleva el manejo de dos tipos de información: lingüística y no-lingüística o conceptual, que pueden proceder del texto y del lector. De igual manera, la comprensión se puede encauzar desde dos perspectivas: la de la

recepción por parte del lector, siendo entonces un proceso activo y dinámico, centrado en las condiciones de recepción, o la del texto como producto que ha de comprenderse, situándose en ese caso el énfasis en las condiciones de producción del propio mensaje.

Según Rodríguez Diéguez (1991, p.308), “en cualquier modelo propuesto de comprensión lectora están presentes los siguientes componentes: Identificación de letras, relación de letras con sonidos, identificación de palabras; identificación de oraciones, identificación de estructura gramatical, asignación de significado a palabras y oraciones” Así que la definición sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional (Solé, 2001).

Como bien indica McGuinness (2005), son diversos los niveles de desempeño en la comprensión lectora en el primer grado de la educación básica como son: reconstruir el mensaje de diferentes tipos de textos; relacionar las ideas e informaciones del texto que lee con situaciones de la vida real; representar una imagen mental de lo que lee y relacionarla con sus conocimientos previos; leer un texto con rapidez. Además, la entonación, ritmo, exactitud y automaticidad; ampliar el vocabulario y usarlo en situaciones diferentes; reconocer cuándo desconoce el significado de una palabra; valorar los textos escritos como transmisores de cultura, diversión y disfrute; respetar las creaciones propias y de otros autores o autoras. Por último, valorar las creaciones literarias de su comunidad, de su país y del mundo (ILCE, 2010).

Otros autores (Méndez, 2006; Sacristán, 2007) afirman que la comprensión lectora abarca niveles que se direccionan desde la comprensión literal hasta una capacidad crítica o evaluativa. Por su parte Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) clasifican la comprensión lectora en cuatro dimensiones básicas difíciles de separar, como son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica o profunda.

Del mismo modo, el proyecto CETT plantea que la comprensión lectora está compuesta por cinco sub-competencias que son: comprensión literal, comprensión semántica, comprensión analítica, comprensión crítica, comprensión inferencial o interpretación (USAID/CETT/CARD, 2009). Estas sub-competencias se detallan en la Figura 9, a continuación.

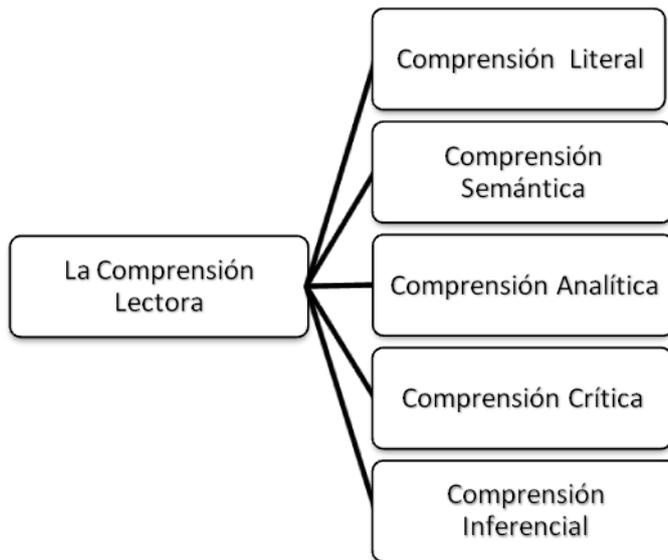


Figura 9. Las Sub-competencias de la Comprensión Lectora

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana

Comprensión literal: se refiere al reconocimiento y al discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto. Este tipo de comprensión es la que comúnmente se emplea en las escuelas para que los niños busquen la idea principal o información más importante de un texto. La comprensión literal implica recordar e identificar información explícita o información expresada claramente en el texto, identifica personajes, objetos y situaciones en textos escritos de una a tres oraciones (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Sub-Competencias de la comprensión literal en primero y segundo grado de la educación básica

Sub-Competencias	Primero	Segundo
Compresión literal (recordar e identificar información).	<p>Recuerda información explícita (información expresada claramente en el texto) de textos sencillos y cortos que lee (escritos con vocabulario sencillo y con 1 a 3 oraciones). Identifica personajes, objetos y situaciones en textos escritos de 1 a 3 oraciones.</p>	<p>Recuerda información explícita de textos cortos y sencillos que lee (escritos con vocabulario sencillo y con 3 a 5 oraciones). Identifica los personajes, los objetos y las situaciones de los textos que lee. Encuentra el orden en que ocurren los sucesos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD. (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

En la comprensión semántica existen dos clasificaciones: la comprensión semántica de imágenes y signos gráficos y la comprensión semántica de textos escritos. A seguidas se detallan.

La comprensión semántica de imágenes y signos gráficos se refiere al nivel de desempeño de los niños cuando interpretan y observan (imágenes, signos, dibujos, fotografías, ilustraciones, símbolos). *La comprensión semántica de textos escritos* se refiere al nivel de desempeño para inferir, anticipar, parafrasear e identificar las ideas principales (ver Tabla 2).

Este es el primer paso para lograr una buena comprensión lectora pues, si no hay comprensión del texto, difícilmente se puede organizar y obtener más información, inferir ideas o conocimientos implícitos en los textos y, menos aún, ejercer la dimensión crítica acerca de lo que se lee. Para que se dé una buena comprensión literal consideran que hay que tomar en cuenta ciertas estrategias o actividades que el lector debe realizar como son: distinguir entre la información relevante y la secundaria, saber encontrar la idea principal, identificar relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, reconocer la secuencia de una acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, encontrar el

sentido a palabras de múltiples significado, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, identificar sinónimos, antónimos, homófonos y dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Tabla 2.

Sub-Competencias de la comprensión semántica en primero y segundo grado de la educación básica.

Sub-Competencias	Primero	Segundo
Comprensión semántica de imágenes y signos gráficos (interpretar, anticipar e inferir)	Interpreta el significado de imágenes que observa (signos, dibujos, fotografías, ilustraciones, símbolos).	Interpreta el contenido de imágenes visuales que observa (signos, dibujos, fotografías, ilustraciones, símbolos) más complejas que las del nivel anterior. Responde preguntas de inferencia relacionadas con ellas (preguntas sobre aspectos de las imágenes que no pueden ser observados directamente, pero que se pueden suponer a partir de la imagen).
Comprensión semántica de textos escritos (parafrasear, inferir, anticipar).	Interpreta, parafrasea y anticipa textos escritos que lee (de 1 a 3 oraciones) y puede suponer otras ideas relacionadas con el contenido (inferir). Identifica las ideas principales.	Interpreta, a través de palabras o de otros medios (dibujos, dramas, plastilina o masilla. etc.), las ideas de textos escritos que lee, de 3 a 5 oraciones y responde preguntas de inferencia relacionadas con su contenido. Identifica ideas principales.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La comprensión analítica se refiere a la capacidad que tienen los niños para analizar, justificar, explicar y reflexionar sobre los elementos de la lengua escrita para hacer uso del lenguaje y mejorar la comprensión de lo que lee; separa las partes de un texto para mejorar la comprensión. Dice y señala en un texto cuál es su estructura, por ejemplo, en un cuento indica el inicio, desarrollo y desenlace; en las cartas dice cuál es el destinatario, cuerpo, despedida y firma; y en las listas menciona los elementos de esa estructura (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Sub-Competencias de la Comprensión analítica en primero y segundo grado de la educación básica

Sub-Competencias	Primero	Segundo
Comprensión analítica (analizar, justificar, explicar: reflexionar sobre los elementos de la lengua escrita para hacer uso del lenguaje y mejorar la comprensión de lo que lee; separa las partes de un texto para mejorar la comprensión).	Dice y señala en un texto cuál es la estructura de: los cuentos (inicio, desarrollo y desenlace); las cartas (destinatario, cuerpo, despedida, firma); informaciones, instrucciones y listas. Menciona los elementos de esa estructura.	Reconoce la estructura de la carta, textos informativos, los instructivos, listas, las narraciones (cuentos, fábulas, historia de vida). Dice cuáles son los elementos de esa estructura y los señala en un texto. Pone ejemplo, reconoce que la fábula incluye una introducción, un desarrollo y una moraleja y señala dónde se encuentran estos elementos.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La comprensión crítica se refiere a la capacidad de analizar y evaluar un texto desde distintos puntos de vista como son: relacionar, comparar y contrastar personajes, situaciones y ambientes en los distintos tipos de textos que lee. Por ejemplo, cuando el niño relaciona el contenido del texto con experiencias personales y expresa su opinión sobre los personajes, hechos, imágenes e ilustraciones del texto (ver Tabla 4).

La comprensión crítica para Catalá, et al. (2007, p.17) “implica una formación de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias”. De modo que cuando el docente diseña actividades en las que promueve la comprensión crítica, desarrolla en los niños un pensamiento analítico, reflexivo y crítico y favorece además, el razonamiento lógico y el desarrollo de su estructura cognitiva.

Tabla 4.

Sub-competencias de la comprensión crítica en primero y segundo grado de la educación básica

Sub-Competencias	Primero	Segundo
Comprensión crítica (Analizar y evaluar un texto desde distintos puntos de vista).	Relaciona, compara y contrasta personajes, situaciones y ambientes en los distintos tipos de textos de primer grado que lee. Relaciona su contenido con experiencias personales. Expresa su opinión sobre los personajes, hechos, imágenes e ilustraciones del texto.	Expresa su opinión relacionando lo que lee con sus propias experiencias personales y con las experiencias de otras personas (por ejemplo, en un cuento, opina sobre los sentimientos de los personajes, la causa del problema y del desenlace y puede inventar otro final posible para la historia).

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD. (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La comprensión inferencial es un componente de la comprensión lectora, en la que el lector se hace presente con autoridad y asuma como suya la lectura, no sólo tiene competencia para entender un texto, de manejar la información recibida y de deducir o inferir sobre datos o ideas que subyacen o trascienden al texto, sino que también es capaz de tomar postura frente al texto y de dar una respuesta correcta a lo leído.

En base a lo afirmado anteriormente, Gómez Palacio (1995) considera que:

Las inferencias son un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan la estrategia de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto (p.27-28).

Así, la comprensión inferencial o interpretación se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, tal y como también expresan Cassany, Luna y Sanz (2000):

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que, por causas diversas, aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía (p.225)

Como bien manifiesta León (2003), las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos corresponden a un tipo especial de inferencias denominadas pragmáticas. Este tipo de inferencias se elabora rápida y espontáneamente durante el proceso de comprensión, se basa en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura y tiene un carácter probabilístico. Las sub-competencias pragmáticas se refieren al reconocimiento de los tipos de textos que lee el alumno, y permiten determinar si el vocabulario empleado en el texto es apropiado a la situación comunicativa que representa (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

Sub-competencia pragmática en primero y segundo grado de la educación básica.

Sub-Competencias	Primero	Segundo
Pragmática (Consideración del contexto para la comprensión del vocabulario adecuado al mismo).	Reconoce en los textos que lee, si el vocabulario es apropiado a la situación comunicativa del tipo de texto (por ejemplo, una noticia no empieza con “Había una vez...”).	Reconoce en los textos que lee, de un nivel más complejo que en el grado anterior, si el vocabulario es apropiado a la situación comunicativa del tipo de texto (por ejemplo, una noticia no empieza con “Había una vez...”).

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD. (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La estrategia primordial del proceso de comprensión lectora está en el manejo de las inferencias, entendidas como la habilidad que tiene el lector para completar, de acuerdo a sus conocimientos previos, la información no explícita en el texto. Dichas inferencias realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar (Gómez Palacio, 1995).

Organismos internacionales, como la OCDE (2002), miden la destreza en lectura utilizando una escala de competencia lectora de cinco niveles. En el nivel 1, los lectores solamente son capaces de localizar un único fragmento de información, identificar el tema

principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; el nivel 2 mide la habilidad de realizar tareas básicas de lectura como localizar información explícita, realizar inferencias de bajo nivel y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderlo; el nivel 3 mide la habilidad de realizar tareas de lectura de moderada complejidad como es localizar fragmentos de información, establecer nexos entre diferentes partes de un texto y relacionarlos con sus conocimientos cotidianos. Mientras que el nivel 4 mide la habilidad de realizar tareas de lecturas difíciles, como localizar información oculta, abordar ambigüedades y valorar un texto de forma crítica; y el nivel 5 mide la habilidad para manejar, de manera eficiente, la información que se presenta en textos con los que no se está familiarizado.

La comprensión lectora es considerada como una habilidad compleja, la cual consta de los componentes: el texto, el lector y la tarea. Este modelo es enérgicamente criticado debido a la forma en que responde al efecto de los niveles. Investigaciones posteriores hicieron posible que los autores del modelo aceptaran que la formación de la macroestructura no se debe, exclusivamente, a la aplicación de las macroreglas, sino a un proceso en el que el lector aplica sus conocimientos y estrategias en el reconocimiento y la selección de las ideas.

Por su parte, García y Caín (2014) subrayan que para comprender la lectura se necesita a) un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas; b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos; c) procesos de comprensión del lenguaje; e d) integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso. Estos procesos son considerados necesarios para comprender un texto, ya que la mente no procesa de una manera estrictamente secuencial, sino que utiliza un proceso interactivo, mediante el cual

el lector genera información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

En ese orden, Adams (1990) opina que la comprensión lectora implica los siguientes aspectos: reconstruir el mensaje de diferentes tipos de textos; relacionar las ideas e informaciones del texto que se lee con situaciones de la vida real; representar una imagen mental en su pensamiento de lo que lee y relacionarla con sus conocimientos previos; leer un texto con rapidez, entonación, ritmo, exactitud y automaticidad; ampliar su vocabulario y usarlo en situaciones diferentes; reconocer cuándo se desconoce el significado de una palabra; valorar los textos escritos como transmisores de cultura, diversión y disfrute; respetar las creaciones propias y de otros autores; y, por último, valorar las creaciones literarias de su comunidad.

2.2.2.3. Expresión oral

El niño domina la expresión oral sin recibir ninguna enseñanza explícita. En torno a esta afirmación, investigadores como Pinker (1994), hablan del *instinto del lenguaje*, en el sentido de que la lengua oral crece en el niño de manera vertiginosa sin que nadie le enseñe a hacerlo bien. También, Linuesa y Domínguez Gutiérrez (1999) plantean que la adquisición del lenguaje oral es un hecho natural del ser humano. Se aprende a hablar escuchando y hablando en su contexto.

Según Báez García (2006), la expresión oral constituye una manifestación del lenguaje oral que emplea el sujeto para comunicarse, empleándose en ella palabras, frases, gestos y entonaciones, entre otros recursos. En este proceso interviene la estructura mental y cognitiva por lo que revela el nivel de inteligencia y creatividad que tiene o puede llegar a tener sobre determinado contenido. Basándose en esta concepción cabe indicar que “la expresión oral ha sido, y quizá lo sea todavía, la habilidad más olvidada en las clases de lengua” (Cassany et al. (2000, p. 134).

Para desarrollar la competencia de la expresión oral en el aula, el docente debe crear las condiciones para que los niños usen el habla para participar en diferentes situaciones comunicativas (cotidianas, sociales, académicas...), con diferentes propósitos (convencer, explicar, solicitar, narrar, persuadir) que, a su vez, implican el uso de ciertos géneros de discurso (expositivo, narrativo, argumentativo, informativo) y unas reglas de interacción (respetar la palabra del otro, asumir roles, respetar turnos en la conversación, responsabilizarse de lo dicho, pedir aclaraciones). Por lo tanto, supone un trabajo intencional y sistemático, con el mismo estatus que aprender a leer y escribir.

Es importante significar que el dominio del lenguaje oral favorece la consolidación del sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). Así, cada estudiante debe estar en condiciones de usar el lenguaje oral para vincularse a diferentes tipos de interacciones sociales y académicas, dentro y fuera del espacio escolar. Esto supone contar con una voz y usarla con seguridad para expresar los sentimientos y pensamientos, y esa voz debe ser construida en las aulas (Pérez Abril, 2007).

El programa CETT plantea que la expresión oral implica diversos saberes. Entre estos están: decir espontáneamente y con claridad sus deseos, emociones, experiencias, en conversaciones con diferentes personas; utilizar expresiones orales adecuadas según la edad de las personas, la familiaridad y su función en la comunidad, el lugar y la situación, sea esta formal o informal; desarrollar conocimientos y destrezas a fin de percibir y expresar fonemas y sílabas; reconocer que las palabras están formadas por sonidos y que estos pueden ser manipulados; reflexionar sobre diferentes tipos de textos; y producir textos de diversas clases con propósitos claros y en situaciones reales de comunicación; reflexionar sobre algunos elementos de la comunicación oral (vocabulario, entonación, pausas, énfasis en palabras o expresiones, turnos de habla, entre otros). Además, manifestarse oralmente con entonación, ritmo, exactitud; ampliar su vocabulario y usarlo

en situaciones diferentes; valorar su lengua materna como elemento que lo apoya para la expresión de su identidad e identificarse como miembro de una comunidad; valorar el diálogo como elemento de consenso, cooperación y convivencia humana; y valorar la riqueza de su lengua para expresarse (USAID/CETT/CARD, 2009).

A su vez, la expresión oral persigue otras sub-competencias entre las que destacan: diálogo, argumentación, opinión, recitación, dramatización, memorización, gesticulación y entonación adecuada, y descripción y creación oral de diversos tipos de textos.

2.2.2.4. Expresión escrita

Es la capacidad de establecer propósitos acerca de lo que se quiere decir, de organizar información y saber manejar recursos y normas de uso del lenguaje para transmitir con precisión y exactitud el mensaje y captar y mantener el interés y la atención de la audiencia a la que se dirige. La coherencia interna y la cohesión del texto son decisivas para que lo comprenda quien lo lee (Ordóñez, 2007).

En el proceso de escritura tanto el lector como el escritor interactúan individualmente con el texto para extraer y proporcionar significado. De esta forma, Cassany (1996) clasifica los escritores en cuatro tipos: el escritor competente, el escritor no iniciado, el escritor bloqueado y el escritor sin código, los cuales se describen a continuación:

Se distinguen cuatro tipos de escritores: el “escritor competente”, como aquel que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto; el “escritor no iniciado”, aquel que no tiene conocimientos del código ni utiliza los procesos característicos de composición; el “escritor bloqueado”, aquel que, habiendo adquirido el código, no ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta; y, en un caso menos frecuente, el “escritor sin código”, que domina las estrategias de composición del texto, pero no ha adquirido el código, como puede ser el caso de personas que escriben en una segunda lengua que todavía no han adquirido debidamente (p.21).

En ese mismo orden, USAID/CETT/CARD (2009), refiriéndose al proyecto CETT, señala que la expresión escrita contiene los siguientes saberes: reflexionar sobre diferentes tipos de textos, escribir diferentes tipos de textos con propósitos claros y en situaciones reales de comunicación, reflexionar sobre algunos elementos de la comunicación escrita (relación letra-sonido, separación entre las palabras, orientación de la escritura, reglas de ortografía fonética, ortografía convencional, sintaxis, entre otros), ampliar su vocabulario y ser capaz de usarlo en situaciones diferentes, sentir satisfacción por producir diferentes tipos de textos, sentir confianza en sí mismo para organizar sus ideas por escrito, valorar las normas para la presentación de trabajos escritos y valorar sus propios escritos, de sus compañeros y compañeras y de las demás personas.

La expresión escrita está compuesta por diversas sub-competencias. En este estudio se analizará el uso de elementos convencionales de la escritura como son: caligrafía; linealidad, direccionalidad de la escritura y segmentación; ortografía, específicamente en el uso de la mayúscula, los signos de puntuación; amplitud lexical y clasificación de la hipótesis o nivel de escritura en la clasificación de la escritura; pre-silábico, silábico, silábico alfabético y alfabético. Esto se puede apreciar con detalle en la Tabla 6.

Tabla 6.

Las competencias y sub-competencias de la expresión escrita en primer grado

Competencias	Sub-competencias
Expresión Escrita	a) Caligrafía b) Linealidad, direccionalidad de la escritura y segmentación, c) Ortografía (uso de la mayúscula, los signos de puntuación) d) Amplitud lexical e) Hipótesis o Nivel de Escritura (la clasificación de la escritura; pre silábica, silábica alfabética y alfabética)

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

Una de la sub-competencias de la expresión escrita es la caligráfica, la cual consiste en el dominio psicomotor del dibujo y el trazado de letras para expresar ideas y escribir palabras relacionadas con el dibujo, en letra cursiva o de imprenta, de manera legible y empuñando el lápiz en la posición correcta (Ver Tabla 7).

Tabla 7.

Sub-competencias de la expresión escrita en primero y segundo grados de la educación básica

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Caligrafía (Dominio psicomotor en el dibujo y el trazado de letras para expresar ideas).	Dibuja para expresar ideas escribe palabras relacionadas con el dibujo, en letra cursiva o de imprenta, empuñando el lápiz en la posición correcta.	Escribe con soltura para expresar ideas y acompaña sus dibujos con oraciones o con 1 párrafo de 3 a 5 oraciones dictadas o copiadas en letra cursiva o de imprenta y empuñando el lápiz en la posición correcta.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

Según Condemarín y Chadwick (1990), el proceso de aprendizaje de la lectura se produce regularmente más pronto que el de la escritura. Esta última dura varios años y pasa por las etapas: pre-caligráfico, caligráfico infantil y postcaligráfico.

La etapa pre-caligráfica se extiende normalmente entre los 6 y 9 años de edad. Su duración es relativa y varía según las características psicológicas de los niños, la cantidad de ejercicios y el contexto general del aprendizaje. Se caracteriza por trazos temblorosos o curvos, la dimensión e inclinación de las letras no son regulares, hay torpeza en el ligado

entre letras y la alineación no se mantiene recta sino que tiende a ser ondulante, a subir o descender.

La etapa caligráfica infantil se inicia cuando el niño manifiesta un dominio de su motricidad fina. Su escritura corresponde al “ideal caligráfico” escolar, las líneas son rectas, bien distanciadas, se respetan los márgenes, las letras y palabras aparecen claramente diferenciadas. Esta etapa se prolonga hasta los 12 años aproximadamente.

La etapa postcaligráfica se presenta cuando la exigencia de la rapidez en la escritura tiene un rol importante.

De modo que la práctica continua de escritura de producción original de textos es lo que dará al alumno la destreza que necesita desarrollar, junto con la comprensión y apropiación de que la escritura es un medio para expresarse. La buena caligrafía es una habilidad que los niños deben desarrollar, se logra poco a poco con el ejercicio permanente. Esto no quiere decir que se deba realizar de manera aislada, en un cuaderno especial, la buena caligrafía debe ser una exigencia que el mismo niño se proponga en todos sus escritos.

Otra de las sub-competencias de la expresión escrita es la utilización de criterios para escribir sobre el papel, tales como direccionalidad y linealidad de la escritura, márgenes, espacio entre las palabras y lugar de las letras sobre el renglón (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Competencias y sub-competencias de la expresión escrita (direccionalidad y linealidad de la escritura)

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Utilización de criterios para escribir sobre el papel (Direccionalidad y linealidad de la escritura, márgenes, espacio entre las palabras, lugar de las letras sobre el renglón).	Escribe respetando la linealidad (de izquierda a derecha) y la direccionalidad (de arriba hacia abajo).	Escribe respetando la linealidad (de izquierda a derecha) y la direccionalidad (de arriba hacia abajo), la separación convencional de las palabras, los márgenes y el lugar de las letras sobre el renglón.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La reflexión sobre los elementos de la comunicación es otra de la sub-competencia de la expresión escrita. Entre estas están las palabras, su forma y su función, su ortografía, la sintaxis, la semántica, así como también, la revisión de los textos simples que escriben los niños para corregirlos y asegurarse de que puedan ser entendidos por otras personas (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Competencias y sub-competencias de la expresión (los elementos de la comunicación escrita)

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Reflexión sobre los elementos de la comunicación escrita (las palabras, su forma y su función, su ortografía, la sintaxis, la semántica).	Revisa los textos simples que escribe para corregirlos y asegurarse de que pueda ser entendido por otras personas.	Revisa los textos que escribe (más complejos que los del nivel anterior). Mejora el trazado, el vocabulario, la ortografía, la morfosintaxis (el orden y función de las palabras en la oración).

Fuente/CETT CA/RD. (2004). *Competencias básicas de lectoescritura, Especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana

La sub-competencia reflexión y producción de diferentes tipos de textos con propósitos claros y en situaciones reales de comunicación. Busca que el niño identifique la estructura de la narración (inicio, desarrollo o nudo y desenlace), de los textos informativos de qué y de quién se habla, de los mensajes y las cartas fecha, destinatario, mensaje y firma (ver Tabla 10).

Por otra parte, la redacción escrita no es solamente un medio de expresión sino también un medio propiciador de razonamientos, relaciones y expresiones lingüísticas muchas veces diferentes de las que se producen en el uso cotidiano de la lengua. La escritura mejora la lectura (Graham y Hebert, 2011).

Tabla 10.
Competencias y sub-competencias de la expresión (reflexión y producción de diferentes tipos de textos)

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Reflexión y producción de diferentes tipos de textos con propósitos claros y en situaciones reales de comunicación.	Identifica la estructura de la narración (inicio, desarrollo o nudo y desenlace) de los textos informativos (de qué y de quién se habla), de los mensajes (fecha, destinatario, mensaje y firma) y las cartas (fecha, destinatario, mensaje y firma).	Escribe diferentes tipos de textos (narrativos, informativos, instructivos, apelativos, historietas, chistes) y se apoya en su estructura para escribirlos (cuando escribe un cuento, considera un inicio, un desarrollo y un desenlace).

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

Otra de las sub-competencias de la expresión escrita es la copia que se utiliza cuando se copian los títulos, palabras o frases cortas de textos contruidos colectivamente (ver Tabla 11). En el proceso de aprendizaje de la escritura, los niños deben aprender a escribir a la copia, al dictado y en producción libre. Se les pide que copien pequeños textos de la pizarra, de un libro; sin embargo, en la práctica se observa que este tipo de ejercicio se usa en exceso y de manera inadecuada. Claro está que si no saben lo que copian, si no entienden el mensaje, se convierte en un ejercicio sin sentido, pues muchos niños incluso copian grafía por grafía de una palabra. En lugar de que el niño lea la palabra completa, la guarda en la memoria y la escribe de corrido; más adelante el ejercicio se debe hacer con frases completas.

En este orden de ideas, Gómez Palacio (1995) expresa que cuando se propone al niño copiar de la pizarra oraciones sin sentido o copiar palabras de su propio libro únicamente para trazar letras, se está presuponiendo que dibujar letras es escribir. Estas no son situaciones reales de comunicación ya que el alumno o alumna no está aprendiendo a

usar la escritura con la intención de representar sus pensamientos por escrito, y por lo mismo, no puede desarrollar adecuadamente su competencia de expresión escrita. En cambio, si la copia es un texto construido entre todos y se copia para conservar el trabajo en sus cuadernos, la copia cumple una función social y comunicativa.

Tabla 11.
Competencias y sub-competencias de la expresión escrita: la copia

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Copia	Copia títulos, palabras o frases cortas de textos contruidos colectivamente.	Copia títulos, palabras, frases cortas y párrafos breves de textos contruidos colectivamente.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La sub-competencia ortografía desarrolla la representación escrita de los fonemas, es decir, el uso de la ortografía fonética (ver Tabla 12). Existe controversia respecto a si se debe corregir o no la ortografía en niños que están aprendiendo a leer y a escribir. Es obvio que al inicio, cuando usan aún sus propios grafismos (inicial), no se debe corregir la ortografía, pero a medida que aprenden las grafías y la escritura de palabras de su vocabulario corriente deben también aprender a escribirlas con la ortografía correcta.

Tabla 12.
Competencias y sub-competencias de la expresión (ortografía)

Sub-competencias	Primer Grado	Segundo Grado
Ortografía	Al representar los fonemas por escrito, usa la ortografía fonética (usa las letras c, s o z para representar el fonema /s/; usa las letras g o j para representar el fonema /x/, entre otras).	Introduce elementos de la ortografía convencional (<i>m</i> antes de <i>p</i> y <i>b</i> , diferenciar <i>ge-gi</i> de <i>gue-gui</i> , diferenciar <i>gue-gui</i> de <i>güe-güi</i> , entre otros elementos del currículo de los países del proyecto CETT).

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

g) *La sub-competencia dictado* representa fonéticamente palabras dictadas por el docente o sus compañeros/as. Por ejemplo, el fonema /k/ puede ser representado por escrito por medio de la c, la qu y la k. Si un alumno escribe *ciero* por escribir *quiero*, el

fonema /k/está representado fonéticamente aunque no con la ortografía convencional. El dictado es una actividad necesaria en el período de aprendizaje de las nuevas grafías. Los niños tienen que practicar el reconocimiento de cada fonema y escribir la grafía que le corresponde, deben discriminar unos fonemas y grafías de otros, por lo que el dictado les ayuda a ejercitarse en ello. El docente debe hacer, en esta etapa, dictados con frecuencia y debe corregirlos inmediatamente.

Es evidente que si el sistema de escritura exige atribuir fonemas a las letras o grupos de letras, para aprender a escribir el alumno tiene que comprender el código alfabético. De esta forma, Lonigan (2006) pone de manifiesto la importancia que la conciencia fonológica tiene al inicio de la adquisición del aprendizaje de la lectura y la escritura, destacando que la conciencia fonológica es la capacidad del educando para segmentar palabras en fonemas e identificar los sonidos iniciales en distintas palabras. La conciencia fonológica contiene distintos niveles, según la unidad fonológica como son:

Conciencia silábica: se refiere a la habilidad para segmentar, identificar las sílabas que componen una palabra.

Conciencia intrasilábica: se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de principio y rima. El principio es una parte integrante de la sílaba conformada por la consonante o el bloque de consonantes inicial (fl/ en flor).

Conciencia fonémica: es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están conformadas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas (Adams, 1990). Por tanto, los niños deben desarrollar habilidades que sirven de base para la lectura y la capacidad para la escritura (Dickinson y Neuman, 2006).

Tabla 13.

Sub-competencias de la expresión escrita (el dictado)

Subcomponentes	Primer Grado	Segundo Grado
Dictado	Representa fonéticamente palabras dictadas por el docente o sus compañeros/as, Por ejemplo, el fonema /k/ puede ser representado por escrito por medio de la c, la gu y la k. Si un alumno escribe ciero por escribir quiero, el fonema /k/ está representado fonéticamente aunque no con la ortografía convencional.	Escribe párrafos cortos de 3 a 5 oraciones dictadas por el docente o sus compañeros/as con un propósito comunicativo, utiliza apropiadamente la ortografía convencional que se introduce en segundo grado.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

La sub-competencia amplitud (utilización e incremento de su vocabulario). Utiliza el vocabulario adecuado al tipo de texto que escribe, usando las palabras que conoce o escucha e introduce nuevas palabras (ver Tabla 14). Wasik, Bond y Hindman (2006) indican que el vocabulario es una parte crucial para desarrollar habilidades de lenguaje oral y uno de los componentes más importantes de la alfabetización. Además, los investigadores encontraron que el conocimiento del vocabulario de los niños es predictor de la tardanza en la comprensión lectora. En consecuencia, el tamaño y la tasa del vocabulario son importantes para la amplitud léxica y están fuertemente ligados a la aparición de la conciencia fonológica (Goswami, 2001).

Autores como Viana, Ribeiro y Santos (2014) comprobaron que la adquisición de nuevo vocabulario se hace mediante el contacto con diferentes medios y la interacción con los demás. Sin embargo, a partir del tercer grado, la mayoría de las palabras nuevas que se aprenden resultan de la actividad lectora. Consideran, además, que las principales vías para promover el enriquecimiento del vocabulario son: la lectura personal, la enseñanza de estrategias que permitan a los alumnos extraer el significado de una palabra a partir del contexto en que aparece escrita y, por último, la enseñanza directa de vocabulario específico.

Tabla 14.
Competencias y sub-competencias de la amplitud

Sub-competencia	Primer Grado	Segundo Grado
Amplitud (Utilización e incremento de su vocabulario).	Utiliza el vocabulario adecuado al tipo de texto que escribe; usa las palabras que conoce o escucha e introduce nuevas palabras.	Utiliza el vocabulario adecuado al tipo de texto que escribe; usa las palabras concretas que conoce o escucha; amplía su vocabulario por medio del diccionario y por medio de búsquedas de adjetivos para ampliar sus descripciones, definición de sinónimos y antónimos, búsqueda de sustantivos diferentes para expresar una misma idea entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de USAID/CETT/CARD (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. PUCMM, República Dominicana.

En resumen, la expresión escrita incluye los siguientes saberes:

1. Reflexionar sobre diferentes tipos de textos.
2. Escribir diferentes tipos de textos con propósitos claros y en situaciones reales de comunicación.
3. Reflexionar sobre algunos elementos de la comunicación escrita (relación letra sonido, separación entre las palabras, orientación de la escritura, reglas de ortografía fonética, ortografía convencional, sintaxis, entre otros).
4. Ampliar su vocabulario y usarlo en situaciones diferentes.
5. Sentir satisfacción por producir diferentes tipos de textos.
6. Sentir confianza en sí mismo para organizar sus ideas por escrito.
7. Valorar las normas para la presentación de trabajos escritos. Y,
8. Y valorar sus propios escritos, las de sus compañeros y compañeras y de las demás personas.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, es de sumo interés que los docentes mejoren sus conocimientos, habilidades teóricas y prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura y que adopten el ingenio, la iniciativa y la creatividad inherentes al enfoque textual, funcional y comunicativo, de forma tal, que logren cambiar

y modificar los modelos pedagógicos tradicionales, aún persistentes en el aula, aplicando un nuevo paradigma de enseñanza.

De esta forma, estarán contribuyendo a que los niños desarrollen las competencias comunicativas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral) con éxito. Además, cooperarán para que los estudiantes lean y escriban con sentido, de manera creativa y para que puedan comunicar sus necesidades, sus ideas, sus sentimientos. Y, sobre todo, conseguirán despertar en ellos el interés por adoptar conductas y actitudes apropiadas hacia el aprendizaje en general.

CAPÍTULO III
FORMACIÓN Y DESARROLLO DE
LA PRÁCTICA DOCENTE

Introducción

Este capítulo aborda tópicos relacionados con la formación y el desarrollo de los docentes, aspectos que merecen especial atención por su incidencia en la calidad de la enseñanza en sentido general. Se estima que el nivel de efectividad del profesor en las aulas y los materiales y recursos utilizados en los procesos educativos, determinan la calidad de la docencia que imparte, ya que la preparación de los docentes está centrada en un conjunto de habilidades que abarcan conocimientos, competencias, aptitudes, valores y disposiciones que atraviesan todo el plan de estudios.

En los últimos años, la formación de los docentes en la República Dominicana impulsa a las autoridades educativas a diseñar y elaborar nuevos planes y programas de estudio, con el objetivo de adecuar la formación de estos a las exigencias de los más recientes descubrimientos, derivados de las teorías y de las investigaciones dentro del área pedagógica. Se organizan licenciaturas, especialidades, cursos, talleres y seminarios para los maestros en servicio, con el propósito de actualizarlos debidamente en la materia.

Se trata de ayudar al docente a construir una base científica sólida que le permita comprender, entre otros, el proceso de la lectoescritura y de su aprendizaje en toda su profundidad. A pesar de los esfuerzos realizados a nivel oficial para la titulación de los docentes del país y de los incontables cursos de formación continua realizados, la realidad es que estas capacitaciones tienen muy poco impacto en las prácticas didácticas y, por tanto, en la calidad de los aprendizajes de los sujetos.

Al respecto Silva-Díaz (2000) opina que si los cursos y la formación no logran preparar como lectores adultos a los docentes para su práctica futura, difícilmente estos formarán a niños/as que en su mayoría no cuentan con un bagaje lector previo. Además, si la formación universitaria que reciben no termina de suplir todas estas carencias, difícilmente podrán despertar en su alumnado el gusto por la lectura, entendida ésta como

una destreza básica que permite al niño ser responsable de su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre, no solo en la etapa escolar, sino a lo largo de toda su vida.

Considerando lo expuesto hasta ahora, creemos que los planes de estudio deberían formar al alumnado universitario en estas tareas docentes. En cambio, los resultados de las pruebas nacionales y de estudios internacionales colocan a la República Dominicana en los últimos lugares entre los países de la zona. Un ejemplo de ello se muestra en el *Informe de Progreso Educativo 2010* donde se afirma que: “República Dominicana es uno de los países con el peor desempeño estudiantil” (PREAL/EDUCA, 2010, p.21.).

3.1. Formación Docente

Huerta (2004) define la formación como el proceso de adquisición de conocimientos, actitudes y conductas asociados a un campo profesional específico. Por su parte, Lella (1999) opina que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de determinada función.

Esto implica que todo proceso educativo debería incluir no solamente una parte académica, técnica e instrumental sino también la formación humana y la educación en valores. Por ello en el ámbito específico de la educación, la ‘formación docente’ se define como preparación adecuada y permanente de las personas que se dedican o van a dedicarse a la enseñanza, de manera que la misma les permitirá desarrollar su actividad profesional como profesores.

A partir de estas consideraciones, debemos tener en cuenta que con el término ‘formación de docentes’ se denominan diferentes conceptualizaciones, como son: la formación inicial, la actualización, la superación, la capacitación y la nivelación de docentes (ver Figura 10).



Figura 10. Denominación a la Formación de los docentes
Fuente: PREAL/EDUCA (2010), *Informe de Progreso Educativo*.

A continuación, se presenta brevemente la descripción de la Figura 10:

1. *La formación inicial*: se define como la preparación profesional para el ejercicio de la docencia especializada en algún nivel o área educativa con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma (educar).

2. *Actualización*: ampliación, profundización y estudio de la formación inicial incorporando nuevos elementos en torno a enfoques curriculares (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, entre otros), sin la necesidad de conducir a la obtención de un grado académico.

3. *Superación*: estudio, perfeccionamiento y desarrollo profesional de la formación inicial mediante programas de postgrado para profesionales de la educación. Esto puede entenderse como una modalidad de la actualización, en la cual se obtiene un título).

4. *Nivelación*: Complementación de la formación inicial a docentes que aún no han obtenido el grado de licenciatura (*Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes*, 2008).

La República Dominicana demanda de profesionales de la educación que posean una formación sólida, un saber científico con capacidad de producir, mediante el desarrollo de conocimiento y de práctica profesional, propuestas académicas curriculares de formación eficaz. Centrando la atención en la formación del profesorado, son preocupantes cada vez más los desequilibrios en la labor docente y en la competencia de los maestros. Esta situación es tan grave, que se considera como uno de los problemas fundamentales en el sistema educativo, sobre el cual se necesita poner sumo interés (Picón, Abreu, y Moreta, 2010; Terigui, 2010).

De la misma manera, la exministra de Educación Superior, Melo de Cardona, cuando participó en el panel sobre *Estrategias de Formación Inicial Docente*, indicó que las dos principales debilidades de los maestros dominicanos, a pesar de estar la mayoría titulada, son la falta de dominio de contenidos y el hecho de que no se les prepara adecuadamente para desarrollar competencias intelectuales en los estudiantes, sino para memorizar y repetir informaciones. Agregó que, a pesar de tantos recursos invertidos en el país en la formación de maestros, éstos no han desarrollado las destrezas necesarias para transformar la educación dominicana (Apolinar, 2008).

Al respecto Colomer (2005) opina sobre la necesidad existente de formar buenos profesionales desde el área de didáctica de la lengua y la literatura infantil. Docentes capaces de despertar el gusto por la lectura en sus alumnos y que hagan de la lectura algo que vaya más allá de la decodificación del lenguaje, para que todas las funciones y actividades de la lectura se articulen y refuercen mutuamente en la escuela y se

aprovechen los conocimientos que se posee sobre la enseñanza, en definitiva, profesores bien formados. Tal como expresan Barone y Morrell (2007), la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura debe estar centrada en conocimientos como ciencia de la lectura, lenguaje oral y escrito, desarrollo del lenguaje, comprensión lectora, etapas en el reconocimiento de palabras y evaluación.

La OCDE (2002) ha manifestado su preocupación ante las limitadas conexiones que existen entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas. Sus consecuencias son: la limitada oferta de profesores de buena calidad dentro del sistema educativo, los cambios en la composición del cuerpo docente (menos competentes, menos jóvenes y menos varones), así como una creciente deserción de los profesores que se inician y cierta inequidad en la distribución de docentes de calidad entre los distintos tipos de escuelas.

En el Seminario Internacional *Docentes en América Latina*, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana, en julio de 2003, salió a relucir que muchos maestros y profesores están muy mal preparados. Además, se expresó que el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de desarrollo profesional continuo (Navarro, 2003).

Según indican los informes de organismos como el MESCyT (2010), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2010) y EDUCA (2010), entre otros, los candidatos a ingresar en el sistema educativo público son los que estudian educación. Éstos provienen, en su mayoría, de los estratos más bajos de la sociedad, con una formación deficiente recibida en los liceos públicos. Los formadores de los centros de formación tienen que enfrentarse a dichas deficiencias (problemas de ortografía, de lectura, escaso desarrollo de habilidades intelectuales como razonamiento lógico, capacidad de síntesis, abstracción...), lo que hace su labor más difícil

Buscando soluciones a esta problemática, Lorente (2011) afirma que sería necesario incluir la literatura juvenil en la formación de los profesores, ya que no es suficiente con leer, hay que saber qué y cómo se lee. Pero esto no siempre sucede así, mientras que los maestros de los niños más pequeños reciben clases de literatura infantil y juvenil, esta materia es voluntaria para los futuros docentes de primaria y prácticamente inexistente en las enseñanzas universitarias.

Según un estudio realizado por la SEEC (2000), el ejercicio docente del nivel básico de República Dominicana carece de condiciones adecuadas de trabajo. Las labores se desarrollan en espacios inapropiados y con muchas carencias de recursos para el aprendizaje. Los docentes, regularmente, trabajan en dos turnos y no tienen tiempo para la planificación y la evaluación del trabajo. Hay poco o ningún apoyo de los padres, no se dispone de redes de intercambio, no existe cultura de colaboración, ni se incentiva el trabajo en equipo para una labor más colegiada del proceso educativo.

Por lo anteriormente expuesto es evidente la necesidad de la formación docente donde se incorporen aspectos tales como: metodología de la enseñanza, didáctica de la lengua y de la literatura infantil, evaluación, selección y manejo de contenidos sobre el entorno social, científico y cultural, así como psicología del aprendizaje y técnicas de enseñanza que fomenten la creatividad, el cooperativismo y la socialización. En ese orden, Cerrillo (2005) señala que:

La formación actual que el sistema universitario da a los maestros, en lo que a lectura se refiere, les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para que creen y formen lectores. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura (p.149).

Si se mejora la formación docente, el logro de los objetivos generales y específicos de las materias se obtendrá con mayor grado de eficiencia. Por tanto, el rendimiento académico del alumnado alcanzará un mayor grado en sentido cuantitativo y cualitativo (Zabala, 1996).

Un profesor competente debe tener el dominio no sólo de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, sino también de metodologías y estrategias de enseñanza constructivista, técnicas didácticas, planificación, evaluación, así como del enfoque curricular de la disciplina que imparte. En esta línea de argumentación, Martínez (1997) opina que la formación del profesorado debe privilegiar la formación de los procesos reflexivos, en lo que se refiere a su vertiente teórica (conocimiento y reflexión sobre la práctica, de su importancia en el ejercicio de la docencia y de cuáles son los procesos, métodos y técnicas que favorecen dicha la reflexión).

Existe una creencia de que el hacer es consecuencia natural del saber y esto, en parte, es verdad. El saber es una condición inevitable para el hacer, pero no es una condición suficiente. En el caso de la lectoescritura se requiere no solo que el maestro conozca el proceso desde fuera, sino que lo sienta y lo viva desde dentro. Para comprender este proceso no se puede permanecer fuera de él, sino introducirse, insertarse en su interior, significa que debemos transformarnos en lectores y escritores (Dubois, 1993).

Una investigación realizada por Jiménez y O'Shanahan (2008) sobre la enseñanza de la lectura, coincide con el planteamiento anteriormente señalado cuando afirma que:

La calidad en la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura, no va a depender únicamente de que los dotemos de conocimientos basados en la teoría y la investigación. Es necesario conocer las prácticas pedagógicas que actualmente los profesores llevan a cabo en el contexto del aula con la finalidad de detectar las más

idóneas y que garantizan un aprendizaje exitoso y aquella que no están fundamentadas científicamente (p.12).

Se estima que el nivel de efectividad del profesor en el aula, y los materiales y recursos didácticos utilizados en los procesos educativos, determinan la calidad de la docencia impartida. El desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diversos orígenes socio-familiares), los recursos materiales, didácticos y curriculares (tamaño del curso, educación inicial y la experiencia del profesor), son componentes esenciales para el logro de la calidad educativa (Ávalos, 2000).

En el *Seminario Nacional de Formación Docente Inicial*, celebrado en la ciudad de Santo Domingo, De Miguel (2003) presentó las competencias profesionales para un nuevo perfil docente de la siguiente forma:

El docente debe saber comunicarse, hablar claramente, de manera ordenada, comprensible, con expresiones lingüísticas correctas, a fin de facilitar la atención, aprendizaje y comportamiento del alumno. Escuchar con atención e interés, empatía, comprensión y tolerancia, a fin de facilitar las relaciones en el aula, la escuela y la comunidad local. Leer comprensivamente, entender y analizar una variedad de textos y temas y tener el hábito de leer frecuentemente con y por placer escribir claramente. Extraer ideas de varias fuentes, sintetizarlas de manera organizada, expresar por escrito ideas propias y originales, dominar los elementos específicos de su especialidad: conocer bien los contenidos de las asignaturas que ofrecen y los métodos de enseñanza. Conocer la forma de aprender de los alumnos y saber escoger como mejor enseñarles. Estar familiarizado con los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en la disciplina que enseña (p.7).

No cabe duda de que los docentes del primer ciclo de básica deben ser personas con altos niveles de competencias cognitivas y motivacionales. Con una sólida formación integral, estudiosos de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Flexibles pero con una visión clara de lo que los estudiantes requieren en cada momento de su proceso de formación. En este sentido, la motivación y el compromiso están

presentes, la literatura infantil no debe quedar aislada en currículos o en listados de contenidos, sino que se debe ofrecer en pequeñas cantidades a estos futuros docentes durante su etapa de formación, se le debe dotar de las experiencias, conocimientos y estrategias que permitan sentar unas bases lectoras sólidas, tanto lingüísticas como literarias, que partan del trabajo reflexivo y crítico con estos textos (Cerrillo, 2005; Malloy y Gambrell, 2008).

Los perfiles académicos y profesionales constituyen un factor primordial que pueden guiar la selección de los conocimientos más apropiados para cada objetivo particular. Las competencias están constituidas por una combinación dinámica de cualidades con relación al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que se ajustan a los objetivos educativos de un programa de estudios, en aquello que los alumnos deberían ser capaces de hacer al final del proceso educativo. A partir de esta reflexión, se puede entender que las aulas universitarias adquieren especial relevancia al ser un elemento clave a tener en cuenta en la formación de personas que transmitan un espíritu adecuado de respeto hacia la lectura y la literatura. Es esencial el papel que éstas tienen en la preparación de los futuros maestros, quienes se enfrentarán en su práctica profesional a funciones para las que muchas veces no se encuentran preparados, como son el fomento de la lectura voluntaria y el hacer de los textos y la literatura infantil un recurso didáctico vinculado a la creación de hábitos lectores (Silva-Díaz, 2000).

El docente es la pieza clave de todo proceso educativo, hasta el punto de que puede ser decisivo para asegurar el éxito escolar. Como profesional, debe encontrar respuesta óptima a la manera de ser y de aprender de cada alumno, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje según sus capacidades y posibilidades.

Interpretando al profesor suizo Perrenoud (2007), Escudero (2008) destaca diez competencias que, en su opinión son claves para la enseñanza de hoy:

Organizar situaciones de aprendizaje estimulantes y culturalmente relevantes, gestionar el progreso del aprendizaje de los estudiantes, establecer y adaptar dispositivos para atender a la diversidad, implicar a los alumnos en el aprendizaje, promover el aprendizaje cooperativo, participar en la gestión del propio centro, informar a las familias y trabajar con ellas para la educación de sus hijos, utilizar las nuevas tecnologías de la información, afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión y gestionar la propia formación continuada (p. 5).

En ese orden, manifiesta Domingo (1992) que el maestro, para conseguir el éxito educativo, deberá crear un clima adecuado para la interacción y cooperación entre los alumnos, motivándolos, formulándoles preguntas y expectativas y utilizando refuerzos de autoestima, aceptando la diferencia como un componente innato al ser humano. Además, fomentando la colaboración de todos los educadores, a través de una actividad abierta, donde tengan cabida los cambios de actitudes.

Al respecto, la apertura textual y el uso del libro con fines educativos promueven, en ocasiones, un uso forzado y obligado de estos textos. De ahí la responsabilidad que tendrá el maestro para guiar por el camino del placer de la lectura, orientando las tareas y proponiendo las estrategias didácticas pertinentes, y realizando una adecuada selección de lecturas que inviten al niño a acercarse a nuevos textos (Yubero y Larrañaga, 2013).

Escudero (2001) plantea un grupo de competencias o estándares profesionales que debe poseer un docente. Entre estas destacan las siguientes: conocimientos sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diversas metodologías para

facilitar los aprendizajes. Señala, además, que debe tener capacidades de aplicación del conocimiento como:

1. La planificación de la enseñanza, tomando decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículo y comunidad.

2. La selección y creación de tareas significativas para los estudiantes.

3. Establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar.

4. La creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal.

5. El uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo.

6. El uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas, demostrar habilidades prácticas y desarrollar su creatividad.

7. Y la evaluación y su integración en la enseñanza aprendizaje, modificando las actuaciones que sean apropiadas al seguir y conocer el progreso o las dificultades de cada alumno.

Además de las cualidades profesionales y académicas anteriormente mencionadas, es importante destacar las cualidades personales, facultades físicas y la agudeza perceptiva y sensorial que debe tener el docente. Sobre el particular, Fernández (1993) señala que:

Al final de los 40's, se tiene conciencia de cambios generados en lo físico y la agudeza visual y auditiva baja lentamente, tales pérdidas afectan y reducen las capacidades perceptivas, la velocidad de reacción o estímulos, la velocidad motora y lo más

importante es que implica la capacidad de transmitir valores, habilidades destrezas, adquiridas por experiencias (p. 41).

Cabe indicar que las facultades físicas y sensoriales son importantes en el docente, ya que tales pérdidas dificultan las habilidades y destrezas físicas para el desempeño eficiente de sus labores. Otra variable personal asociada al profesorado es el sexo, en el cual predomina de manera significativa y relevante el sexo femenino.

El hecho de que en el trabajo docente predomine el sexo femenino es de orden natural, las cualidades que constituyen la personalidad femenina se corresponden con las exigencias de la enseñanza, lo cual evidencia una importancia en el rol de la mujer en los procesos educativos. Atinadamente, en un estudio realizado por Dauhajre y Escuder (2002) sobre los maestros en República Dominicana, carreras e incentivos, se determinó que: “la docencia es una profesión donde predomina la mujer. De cada 100 maestros de escuela, 77 son mujeres, lo cual revela que por cada maestro hay más de tres representantes femeninos” (p.19).

Como se evidencia en lo anteriormente señalado, los docentes desempeñan un rol de gran importancia social como mediadores que facilitan los nuevos aprendizajes que, en términos de competencia, les exige la sociedad. De manera que estos actores del proceso educativo no solo deben ofrecer respuestas a las nuevas exigencias disciplinares y psicopedagógicas, sino que también deben atender las difíciles situaciones relacionales que surgen entre los estudiantes como resultado de su condición social, familiar y económica.

3.2. Desempeño y rol de la práctica docente en primero y segundo grados del nivel básico

La práctica docente consiste en el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del profesorado. En este proceso intervienen múltiples

variables que conforman y caracterizan el accionar de cada uno: la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de planes y programaciones para obtener mejores logros y resultados, proponer actividades y realizarlas de forma que posibilite la participación de los alumnos, crear un ambiente en el que reine la confianza, comprensión, curiosidad y capacidad de los alumnos y evaluar de forma continua y sistemática el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Como bien indica Coll (2007), el profesor debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno pensar, diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, anticipar, deducir, reinventar, comparar, reflexionar, discutir, entre otros. Debe también dedicar el tiempo necesario para estructurar y organizar el aula de modo que facilite el aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico (Priestley, 1996).

Desde esta perspectiva, es necesario que el docente comprenda los contenidos disciplinarios, integrando los elementos teóricos, metodológicos y técnicos a su accionar en el aula, a la vez que los comunica apropiadamente. Esto se hace seleccionando las estrategias y medios apropiados al contenido a enseñar y a las características de los estudiantes (Coll, 2010; MESCyT, 2010; Molina, 2011).

A pesar de los grandes esfuerzos dedicados a la investigación educativa, con el fin de orientar la práctica docente, existe una falta de unidad entre maestros e investigadores. Los modelos instructivos no son capaces de enfrentar las nuevas demandas de la educación, ni la investigación ha logrado profundizar en los problemas de la escuela con la lucidez y seriedad necesarias, para que sus resultados puedan satisfacer las expectativas para un desempeño eficaz del quehacer educativo (Gibaja, 1998).

Con el propósito de cambiar la orientación del rol del maestro, de reproductor a constructor de conocimientos, se propone la investigación de la práctica pedagógica. Este planteamiento procura eliminar la antigua separación entre teoría y práctica, ya que si los

profesores no toman en cuenta las sugerencias de la investigación, se deteriora el marco de los conocimientos que avalan sus decisiones en el aula y, por tanto, bajará la calidad de su enseñanza.

La experiencia indica que el cambio en la práctica docente tiene mayor posibilidad de ser acogido por los maestros cuando la idea surge dentro de las aulas. Si, por el contrario, la innovación viene como una propuesta de las altas esferas, tiene menor posibilidad de ser acogida por los ellos. A través de diversos estudios se ha demostrado que el aprendizaje del alumno va a depender del desempeño del profesor: a mayor calidad en el docente, mejor resultado en el alumno. *La variable desempeño docente* incide, de manera significativa, en el logro de un aprendizaje de calidad.

Según Navarro (2002), existen dos tipos de evidencia: relación entre el desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos. Sin lugar a duda, si se aspira a una educación de calidad, es imprescindible contar con personal capacitado que vincule la teoría y la práctica. El aula es un medio excelente para que el docente reflexione sobre su propia práctica con el fin de mejorarla. La formación debe incluir la metodología de investigación como parte curricular medular.

3.3. El rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura

En la historia de la educación se distinguen dos postulados: la tradición educativa directivista y la no directivista. La primera está sostenida en la didáctica positivista de fines de siglo XIX tiene rasgos claramente autoritarios. El eje del proceso de aprendizaje está dado por la figura del docente que es quien conduce y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Bixio (2003) señala que:

Esponáneamente los alumnos tienden a la pasividad: la acción del maestro debe estar regulada hasta los mínimos detalles y la estimulación debe apelar a todos los sentidos posibles. El autoritarismo docente aparece, de esta forma, fundamentado en el

reconocimiento de que la acción del maestro constituye la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla adecuadamente (p. 268).

El rol del educador en la educación tradicional se caracterizaba por ser autoritario, intolerante, consideraba que el niño llegaba a la escuela sin ningún tipo de conocimiento y que él era el encargado de proporcionarles gradualmente dicho conocimiento. Al elegir un determinado método consideraba que todos los niños debían adherirse al mismo sin tomar en cuenta sus intereses, necesidades, expectativas, ritmo de aprendizaje, nivel de conocimientos, forma en que se aprende, ni la función social y cultural de la lengua escrita (Scheker, 2000).

Continúa expresando la autora que la educadora y el educador, en el enfoque conductista y tradicional, tienen la misión de llevar el proceso, corregir los errores que cometen los niños y evitar los conflictos cognitivos o problemas que se les puedan presentar para facilitar la adquisición de la lectoescritura.

En la corrección tradicional se intenta corregir errores a través de varios medios. En primer lugar, la graduación y la atomización del conocimiento. Es decir, se enseña de a poco, lentamente, de lo más fácil y conocido a lo más complejo y desconocido, no se pasa nada nuevo antes aprender lo anterior. En segundo lugar, el error es algo que habría de evitar porque se fija; por lo tanto, es necesario que además de garantizar su no aparición se asegure que lo considerado correcto permanezca, y que se corrija inmediatamente si aparecen errores (p. 89).

Los errores cometidos por los niños se debían a que la lectura y la escritura carecían de significado para ellos y no posibilitaban la auto-corrección ni el uso de su pensamiento lógico, la prisa por enseñar rápido había mecanizado el proceso. Freinet (1979), Ferreiro y Teberosky (1997) señalan sobre este punto que los errores son prerequisites para encontrar después la respuesta correcta. En otras palabras, los “errores” infantiles no se consideran como tales, sino aproximaciones a la respuesta correcta, ya que es imposible que se pueda aprender sin cometer errores. De manera que,

el maestro enseña poco a poco el complejo sistema de escritura, corrige los errores y se asegura de que se aprenda lo adecuado desde la visión del adulto. Debe permitir que el niño construya su propio conocimiento, que se equivoque y trate de comprender sus errores para establecer las correcciones. Si la acción del profesor se limita a la corrección y a la clasificación de las respuestas, este procedimiento no es suficiente para promover el desarrollo de la comprensión lectora, ya que la actividad es esencialmente de evaluación y no asegura que el alumno mejore en términos de competencias (Giasson, 2000).

Como bien afirma Vázquez et al. (2010), para comprender las maneras que los niños escriben y cómo construyen su conocimiento ortográfico, es necesario buscar estrategias que permitan descubrir la lógica de sus decisiones en lugar de limitarnos a hacer listas de los errores que cometen cuando están aprendiendo a escribir. Un primer paso sería desplazar la atención de la normatividad al de la reflexión, los niños desde sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito interactúan con los componentes de la lengua para comunicarse. Esto debe ser motivo para orientarlos a que hagan cada vez más cotidiano el uso de la ortografía al servicio de la enunciación de mensajes de calidad, en términos de riqueza textual y no sólo ortográfica.

En cambio, el rol del educador en el enfoque constructivista tiene rasgos democráticos, ya que el eje central del proceso de aprendizaje es el alumno. La acción del docente es una intervención activa e intencional, pero planteada en términos de guía, de orientación, de ayuda pedagógica y no de imposición. Procura ayudar al niño en ese transcurso, respetando sus tiempos personales, y ajustando a la intervención las necesidades propias de cada alumno, partiendo del reconocimiento de que lo que aprenda no será una copia de lo que enseña, sino una reconstrucción original de la misma y, por ende, habrá desajustes y errores propios de dicho proceso (Bixio, 2003).

La relevancia de la labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito, la intervención docente supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía para: promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura, fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual; estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

En las primeras edades, los docentes, como uno de los adultos más próximos y cercanos al niño, se convierten en modelos a seguir, en guías que ayudan al progreso de sus alumnos, estando en sus manos el poder de despertar un futuro hábito lector, además, de descubrir la incógnita y el placer que se esconde detrás de cada texto literario (Arnaiz et al., 2007; Viana, Ribeiro y Santos, 2014).

Esta posición propugna la actividad libre y espontánea del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Basta con presentar un ambiente apropiado, rico en estímulos y posibilidades de actividades adecuadas para que el niño logre desplegar sus potencialidades y realizar aprendizajes significativos, en tanto esté interesante o ajustado a los intereses, características y necesidades personales de cada uno. Cabría decir que la experiencia y el conocimiento de los alumnos son indispensables para la construcción de los conocimientos de una comunidad de aprendizaje, en la que los alumnos se expresan y escuchan las ideas de los demás.

En ese orden de ideas, Rogoff (1993) considera que el alumno es un sujeto social, capaz de trabajar en colaboración y es susceptible de desarrollar gradualmente su autonomía. Es, además, protagonista de múltiples interacciones sociales de los diversos contextos en los que se desenvuelve. Esta concepción de aprendizaje perfila al estudiante

como participante activo, constructor de significado y reconstructor de saberes a partir de los propios y de la interacción con los otros. Ser parte de las prácticas, acciones y capital cultural de los alumnos, como la base para la construcción de saberes relevantes asociados al conocimiento previo de los estudiantes y al contexto sociocultural (Piscitelli, 2006; Posner, 1998).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se considera que la figura del mediador es fundamental. Será de especial interés la formación de la enseñanza que reciba como futuros guías de unas prácticas que tienen un fuerte componente social, así como el hábito lector que posea, pues éste es un medio para superar las ideas y creencias preconcebidas y adoptar otras nuevas que tendrán que poner en marcha con unos niños que necesitan modelos a seguir (Amaya, 2014).

La idea tradicional de que la función de los maestros es de transmisor de conocimiento, de dar información y explicaciones, limita a los/as alumnos/as al papel de espectadores pasivos. Sin embargo, ante el concepto de que todo conocimiento es social y culturalmente construido, el qué y cómo aprenden los alumnos depende de las oportunidades de interacción que el maestro proporcione. En este sentido, el papel del docente debe entenderse como el de un *agente cultural* que enseña en un contexto de prácticas sociales y es un *mediador* entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, 2010).

Desde este enfoque, el profesor crea oportunidades de interacción y colaboración para propiciar la construcción de conocimientos. También diseña andamiajes didácticos para que los estudiantes logren una comprensión más profunda; integra las participaciones de los alumnos para cuestionar y promover el trabajo grupal, observando y atendiendo el

progreso del estudiante, explicando la asistencia o ayudas brindadas para lograr altos niveles de competencia.

Todo conocimiento es social y culturalmente construido, por lo tanto, se promueve la participación de los alumnos y la *interacción* con sus pares y otros agentes educativos para el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos. Es la gran tarea de la escuela y es la forma en que ella puede enseñar (Rogoff, Paradise, Mejía y Correa-Chávez, 2003; Vigotsky, 1997; Wenger, 2001).

Por su parte, Acosta (1998) coincide con este planteamiento al expresar que el rol del maestro es el de facilitar el proceso y a la vez proveer ayuda individualizada. La concepción constructivista del proceso del desarrollo de la lectoescritura en el niño no limita el papel del docente, sino más bien lo destaca, al exigirle algo que está mucho más allá de la correcta aplicación de los métodos ya probados. Se le exige el máximo de atención para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de sus alumnos, el más alto grado de creatividad para propiciar las oportunidades de aprendizaje en el momento requerido y un profundo conocimiento de la etapa del desarrollo de la lengua oral y escrita que atraviesa el niño para saber cuándo y cómo debe brindar su ayuda a fin de colaborar en el proceso.

En la actualidad existen nuevos enfoques y prácticas pedagógicas en torno a la concepción de la enseñanza de la lectura; a diferencia del modelo mecanicista, el impacto de estos enfoques hasta ahora ha sido muy débil. “Los cambios en los paradigmas científicos arrastran cambios de la cultura, los valores, las tradiciones, los hábitos, y estos últimos son más difíciles de aceptar que los primeros” (Dubois, 1993, p.16).

Por otro lado, Henao Mejía (2005), en su tesis doctoral, expresa que el profesor desempeña un papel esencial al aportar su apoyo activo y constructivo, durante todo el

proceso de escritura. Particularmente en esta función, el maestro tiene que desempeñarse como un artista de la enseñanza. “Su rol allí es el de un atento observador de los procesos de aprendizaje en la escritura de sus alumnos, buscando la mejor manera de conducirlos a que conviertan sus intenciones en realidades” (p.90).

El rol del docente no puede limitarse al de mero transmisor de información, sino que debe brindarles a sus alumnos la oportunidad de plantearse problemas, buscar respuestas. Además, debe motivar a sus alumnos a recurrir a múltiples fuentes de información que les permitan construir el conocimiento, sabiendo que la información que damos, puede ser modificada en su proceso de asimilación y sólo será utilizada si les resulta significativa (SEEC, 2008).

Sobre el particular, Perrenuod (2007) expresa que:

El rol del docente es crear situaciones de aprendizaje utilizando experiencias y conocimientos previos de los alumnos y alumnas, ya que son la base para la apropiación y construcción de saberes significativos y coherentes con su propia cultura, además, promueven la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a situaciones particulares (p.10).

El maestro debe buscar todos los portadores de textos que permitan una interacción real con la lengua escrita, muchos de estos son de fácil acceso. Por ejemplo, el periódico, volantes de la calle, etiquetas de productos letreros, carteles, cuentos y revistas (MINERD, 2013a). Los niños que crecen en un contexto con presencia de lenguaje escrito, ya sea en el hogar o en su entorno cultural más amplio, llegan a la escuela con algunas nociones y actitudes relacionadas con la lectura. Estas experiencias de contacto con variados textos que poseen una funcionalidad evidente y con personas que leen frecuentemente constituyen un gran facilitador para el proceso de aprendizaje sistemático

de la lectura que vivirá en la escuela (Aukrust, 2011; Condemarín, Galdames y Medina, 2004; Lerner, 2001; Rogoff, 1993).

Es evidente que el profesor se constituye en agente mediador entre individuo y sociedad y que en sus relaciones con los estudiantes debe primar una actitud de apertura para posibilitar la libertad de expresión y pensamiento de sus alumnos y, por consiguiente, la flexibilidad del trabajo educativo. Al respecto Vigotsky (1984) manifiesta que un concepto fundamental que debe manejar el maestro en su rol de mediador y facilitador es el de la zona de desarrollo próximo. Se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto.

En ese sentido, Vigotsky (1984) señala que el concepto de zona de desarrollo próximo da algunas pautas acerca de las posibilidades de incidir en los procesos cognoscitivos de los sujetos, no sólo ya en términos de construcción de determinada información, sino incluso en el sentido de dar una determinada orientación a dichos procesos cognitivos. El papel del educador o educadora es el de propiciar situaciones de aprendizaje que resulten significativas para todos los miembros del grupo, de tal modo, que todos puedan descubrir algo nuevo a partir de su situación de aprendizaje, aun cuando los descubrimientos realizados por algunos niños no coincidan con los de otros, porque los esquemas de asimilación desde los cuales abordan el aprendizaje son diferentes.

En consecuencia, las actividades pedagógicas no tienen límites. Muy por el contrario, como señalan Lerner y Palacios (1992), es responsabilidad de la institución escolar ofrecer al/la niño/a posibilidades de explorar aspectos de la realidad con los cuales

no haya podido interactuar y de plantearse nuevas interrogantes que lo inciten a progresar en la construcción del conocimiento.

Los enfoques de la lectura que responden al modelo pedagógico de corte constructivista traen cambios profundos no solo en nuevos procedimientos para enseñar a leer, sino también respecto a las nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al niño como participante activo en el mismo. Según Dubois (1993), aceptar que la lectura es un proceso indivisible y como tal, muy difícil de enseñar, y que el lector es el artífice en la creación del sentido del texto, es algo que no puede hacerse sin chocar con la tradición de que la escuela debe enseñar a leer y a escribir.

En República Dominicana, De Lima (2002), y en España, Domínguez y Barrios (1997), opinan por igual que la implantación del enfoque constructivista tuvo serios inconvenientes, ya que los docentes necesitaban profundizar en elementos teóricos relacionados con la psicolingüística. En este sentido, la autora sostiene que en la práctica utilizan algunas de las estrategias de estos enfoques pero de manera inadecuada. Al parecer los docentes desarrollan y sustentan la práctica pedagógica en un tipo de enfoque o de modelo del que no tienen conocimientos y no son tan conscientes, aunque éste dirija y oriente todas sus acciones educativas.

De manera que, si se quieren desarrollar procesos de formación que generen innovaciones y transformaciones en la práctica pedagógica, es necesario que este conocimiento se confronte por medio de un análisis reflexivo de las acciones y estrategias que el docente realiza en el aula para determinar los cambios que deben introducirse. Este análisis reflexivo debe estar presente en toda experiencia y actividad formativa para propiciar la adquisición de conceptos y procedimientos que transformen la enseñanza.

En cuanto a la práctica docente, Ferreiro (1998) afirma que:

Los maestros no dominan teóricamente un amplio abanico de nuevas posibilidades en la enseñanza de la escritura y siguen reiterando en las prácticas las viejas teorías. Con frecuencia los y las docentes no cuentan con oportunidades adecuadas para compartir sus estrategias de enseñanza, ni sus dificultades y sus éxitos. Tampoco tienen condiciones favorables para actualizar sus conocimientos acerca del aprendizaje infantil o las inteligencias múltiples. Además, en ocasiones, el propio docente no ha desarrollado las habilidades de lectura y escritura que necesita transmitir a los niños (p.1999).

El estudio realizado por la SEEC (2000), sobre el ejercicio docente en el nivel básico de República Dominicana, muestra que los docentes carecen de condiciones de trabajo adecuadas. Desarrollan sus labores en espacios inadecuados y con muchas carencias de recursos para el aprendizaje. Regularmente están en dos turnos y no tienen tiempo para la planificación y la evaluación del trabajo. Además, no cuentan con suficiente apoyo de los padres y las madres, no disponen de redes de intercambio y colaboración, ni se incentiva el trabajo en equipo para una labor más colegiada del proceso educativo (Gallegos, 2001; Parrilla y Gallego, 1998).

En la actualidad, la mayor preocupación de la escuela es la enseñanza de la lectura inicial, apoyada en el desarrollo de la habilidad del niño para el conocimiento de palabras. Es una creencia generalizada de que la comprensión se alcanza solo después de lograr dominio de la habilidad para decodificar los signos escritos. La escuela otorgó un énfasis especial a la enseñanza de la decodificación y un énfasis algo menor a la enseñanza de la comprensión.

En este sentido, señala Dubois (1993), es un serio error considerar la decodificación como el camino que conducirá al dominio del acto de lectura. La idea de que la comprensión de la lectura es una habilidad que puede ser objeto de enseñanza es coherente dentro del modelo mecanicista, con la concepción de que el sentido está en el texto y el papel del lector consiste en extraerlo.

La lectura, concebida desde este punto de vista, es un proceso que se da desde el texto hasta el lector, es algo externo a éste, algo que el sujeto recibe y en consecuencia puede ser enseñado. Además, concibe al sujeto cognoscente como un ser pasivo, receptor de todo lo que los demás han decidido depositar en él. Al considerar al alumno como un ente pasivo, la escuela trató de dosificar la enseñanza de la lectura de lo más simple a lo más complejo: de la letra o sílaba, a las palabras y oraciones, de la comprensión literal a la lectura crítica.

Otra consecuencia del proceso de enseñanza de la lectura, desde el punto de vista mecanicista, es que se creaban en la práctica dos tipos de lecturas diferentes: la del texto escolar (obligatorio, formal e importante, la lectura debe ser bien leída, pronunciada con fluidez, entonación y recordada) y la lectura informal (sin importancia que no necesita ser ni bien leída, ni recordada, la que el lector hace si quiere o cuando quiere). La primera se realiza para aprender y la segunda, para recrearse, disfrutar y entretenerse (Dubois, 1993).

Es importante señalar que, ante la realidad de las transformaciones paradigmáticas que vive el mundo, urge que los profesores realicen un cambio significativo, radical de la metodología clásica, por una activa, participativa que promueva en los alumnos un pensamiento y análisis crítico y reflexivo. Es evidente que el maestro debe perseguir en su ejecución docente una metodología activa, centrada en los estudiantes y que sean éstos los actores principales del proceso educativo, propiciando una participación dinámica y activa en un contexto de una construcción de conocimientos permanente.

Por lo dicho anteriormente, es necesario capacitar a los docentes en servicio de la escuela básica para que puedan empoderarse del enfoque textual, funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua, y mejorar sus competencias pedagógicas, curriculares y afectivas para que más niños puedan leer y escribir adecuadamente. Y al

mismo tiempo desarrollar sus propias competencias de lectura y escritura de manera críticas.

3.4. Intervenciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela básica

La intervención docente es fundamental para desarrollar competencias, orientar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas. La relevancia de su labor radica en una ruptura conceptual de la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. La intervención docente requerida en los primeros grados se fundamenta en los avances de la investigación en psicolingüística, psicología cognitiva y pedagogía sociocultural, cuyos postulados llevan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se adscriba a un método específico para enseñar a leer y escribir, sino que permita formar a los niños, como lectores y escritores con el fin de lograr el desarrollo de las competencias que les ayuden a comunicarse afectiva y eficazmente.

Sobre la base de estos hallazgos se desarrollaron planes y programas que parten del reconocimiento de que los niños son capaces de construir sus conocimientos. Para esto, requieren ciertas condiciones que favorezcan su integración a la cultura escrita, como el acceso a materiales impresos de diversa índole, realización de actividades de escritura y lectura que resulten significativas y que respondan a un interés concreto, de los niños.

El modelo pedagógico del nivel primario de la República Dominicana, elaborado por el MINERD (2013a), plantea las orientaciones de intervención pedagógicas que debe asumir el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela básica para tener un desempeño eficiente. Señala que el docente debe ocupar un rol de mediador del aprendizaje de los estudiantes, ser un experto

en el dominio de los contenidos, las estrategias, las técnicas de enseñanzas y la planificación. Además, debe favorecer y evaluar los progresos de los niños, organizando el contexto de tal modo que facilite su interacción con los recursos, materiales didácticos y promover el trabajo colaborativo.

Este modelo pedagógico constituye una herramienta fundamental para que las maestras y los maestros orienten su práctica pedagógica, planifiquen, construyan estrategias pertinentes y oportunas, desarrollen actividades educativas, organicen las aulas, seleccionen y preparen materiales didácticos y evalúen los aprendizajes en procesos sistemáticos, continuos y permanentes (MINERD, 2013a). Los componentes de la práctica docente son: planificación, estrategias de enseñanza, actividades educativas, recursos y materiales didácticos y evaluación (Ver Figura 11).

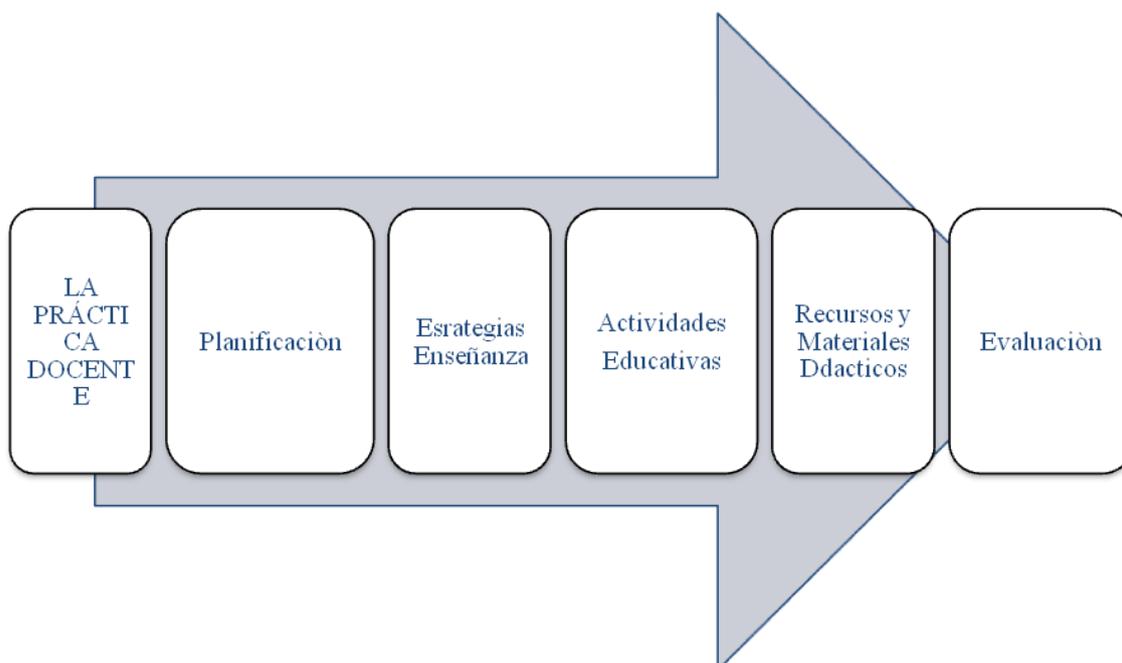


Figura 11. Los componentes de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo pedagógico Nivel Básico. MINERD (2013a).

3.4.1. La planificación educativa

Planificar viene del latín aplanar, allanar el camino. Si el docente planifica, su labor puede ser más eficiente y apoyar mejor a sus alumnos y alumnas. También puede

establecer y fundamentar aquello que los niños necesitan saber en realidad. La planificación es un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana del docente por lo que se hace del todo imprescindible pensarla de manera tal que facilite dicha labor (Bixio, 2003), una actividad con intencionalidad práctica. Planificar es prever, supone una relación de causalidad entre lo programado, lo realizado y los resultados (SEE, 2003a).

La importancia de la planificación consiste en que nos ayuda a eliminar el azar y la improvisación, evita la pérdida de tiempo y la realización de un esfuerzo vano, permite adecuar el currículo a las características culturales y ambientales del contexto, no se puede dejar el currículo a la intuición o al desarrollo de un libro de texto, es un proceso continuo que se preocupa no solo del lugar hacia donde ir sino del cómo llegar a él, a través de los medios y caminos adecuados. La planificación nos permite ver qué, cómo, cuándo y con qué vamos a trabajar los contenidos y, por tanto, nos permite sistematizar los procesos y de esta manera evitamos dar palos a ciegas (SEE 2003a).

Según Acosta (1998), cuando se planifica, deben preverse actividades que integren escuchar, leer, hablar, escribir con las áreas de conocimiento. Los elementos del lenguaje integral deben ser el centro de la planificación, entre ellos destacan la lectura en voz alta, la lectura compartida, la lectura independiente, la lectura dirigida, la escritura compartida, la escritura creativa y las oportunidades para compartir. La buena planificación es la clave para un aula exitosa.

La planificación de actividades debe seguir los niveles de los niños, de manera que el maestro tenga presente la diversidad de respuestas que puede obtener, y sepa que son precisamente esas respuestas las que le van a dar la pauta de las reales dificultades de los pequeños para saber en qué casos necesitan ayuda y hasta dónde podrían llegar. Todo ello sin necesidad de recurrir a propuestas específicas por niveles (Ferreiro, 1989).

En primero y segundo grado el docente organiza su trabajo por proyectos. Es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta. Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda a tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca.

En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. Con los de tipo didáctico se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social.

Es importante señalar que el trabajo por proyectos en la adquisición de la lectura y la escritura se fundamenta en:

1. Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
2. Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
3. Y en generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, a la producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales.

En ese sentido se puede inferir que el docente desempeña un papel fundamental. La manera en que organiza las situaciones de lectura (incluyendo la motivación, la activación de conocimientos previos, la selección de textos y las actividades propuestas durante y después de la lectura) será determinante tanto para la enseñanza de la lectura como para la formación de lectores (Viana et al., 2014).

3.4.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura

Otro componente de la intervención docente son *las estrategias de enseñanza*, consideradas como los procedimientos que el utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Sobre esto, Gallegos (2001) opina que la estrategia es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos.

Abundando sobre el tema, Kennedy et al. (2012) indican que no hay un método mejor que otro. Sin embargo, sí hay diferentes estrategias que los maestros deben conocer muy bien. Refieren además, la importancia de contribuir a que los niños construyan sus capacidades de autoeficacia, por medio de una plataforma de estrategias meta-cognitivas que les permitan resolver problemas exitosamente.

Al respecto, se realizó un estudio a cargo de Rojas-Drummond, Mazón, Littleton y Vélez (2014) con el objetivo de promover las capacidades sociales, cognitivas, psicolingüísticas, tecnológicas y académicas en los alumnos mexicanos de la escuela primaria con énfasis en la mejora funcional de la comunicación oral y escrito donde se aplicó el programa *Aprender juntos*. Este programa se centra en la realización de actividades de aprendizaje colaborativo como son: a) Creación de aprendizaje guiado, entornos ricos en interacciones sociales entre pares, actividades significativas y útiles; b) participación guiada entre expertos y novatos través de estilos dialógicos de interacción; c) aprendizaje colaborativo en proyectos creativos, resolución conjunta de problemas y construir conocimiento y comprensión, y d) estrategias efectivas de comunicación oral y escrita entre pares.

Los resultados revelaron que los niños que participaron en el programa *Aprender juntos*, en comparación con los estudiantes del grupo de control, produjeron mayor

calidad de resúmenes escritos de textos que habían leído tanto en equipos como individualmente. Además, se apropiaron de las estrategias de comprensión y de aplicación en contextos de colaboración, logrando independencia y autonomía.

Por lo anteriormente expuesto es evidente que los docentes han de construir estrategias pertinentes y oportunas, ya que las mismas se conciben como los modos de hacer a través de las cuales se trabajan los contenidos para alcanzar los propósitos esperados. Según Solé (2001), las estrategias se relacionan con la idea de procedimientos, entendidos éstos como un conjunto de acciones ordenadas y con un fin específico. Las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos, que regulan las actividades educativas. Su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. Por lo tanto, Rincón, Rodríguez, Chois, y Niño (2003, p.104) expresan que “si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos”.

A este respecto, Cooper (1997) señala unas estrategias que, aunque no son las únicas que usa el lector, demuestran tener mayor peso al momento de “leer y entender de qué se trata”. Estas estrategias son: hacer inferencias de informaciones incluyendo predicciones, identificar informaciones importantes, vigilar la comprensión (metacognición), resumir y formular preguntas.

El uso de estrategias didácticas por parte del profesorado proporciona a los estudiantes una serie de procedimientos con los cuales puede alcanzar su objetivo o meta de aprendizaje. Éstas permiten planificar de manera consciente la tarea lectora, actividad que el profesor debe considerar y utilizar permanentemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite comprobar y llevar un control de lo que se lee.

Rincón et al. (2003) sugieren una serie de actividades cognitivas que deben ser activadas o fomentadas en los alumnos mediante las estrategias de:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el sentido común.
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Y, por último, trabajar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

De acuerdo a las funciones que cumplen, las estrategias se dividen de la siguiente manera: las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos (previas a la lectura y durante ella); las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión; y las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que, mediante la lectura, se ha obtenido (durante la lectura y después de ella).

A continuación se describen las estrategias más significativas y que el profesor debe conocer para desarrollar la comprensión lectora.

Estrategias antes de la lectura. Según Solé (2001), para encontrar sentido a la lectura, es necesario que el niño sepa qué se va a hacer y por qué, qué se pretende lograr

con su actuación, sienta que es capaz de hacerlo y encuentre interesante lo que se le proponga.

Establecer predicciones del texto. Estas predicciones se realizan antes de comenzar a leer “a partir de la superestructura, de los títulos, las ilustraciones y los encabezados. En estas predicciones son vitales las experiencias propias y los conocimientos sobre cómo los índices textuales dejan entrever sobre el contenido del texto” (Rincón et al., 2003, p. 108).

Por tal razón, es importante que las predicciones estén presentes mientras se lee o después de leer, para contrastarlas y así evaluar qué tan acertadas o no eran. De manera que estas actividades previas a la lectura establecen el propósito de la misma, de forma tal que los alumnos participen y las perciban como actividades auto-iniciales para lograr la motivación al leer. Estrategias específicas para estas acciones son la activación del conocimiento previo y elaborar predicciones o preguntas.

Estrategias durante la lectura. Las actividades que se destacan para trabajar este momento son: tareas de lectura compartida que se consideran como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos, resumir o recapitular, lo cual se entiende por exponer brevemente lo leído, clarificar dudas, y autogestionarse con la finalidad de formular preguntas pertinentes para el texto (Rincón et al., 2003).

Es así cómo el lector trabaja la lectura independiente a su ritmo y de acuerdo a sus fines. Es el momento ideal para evaluar la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Se infiere que las estrategias durante la lectura se utilizan cuando acontece la interacción directa con el texto. La acción autorreguladora más importante durante la lectura es el seguimiento, que es cuando se organizan actividades específicas como: resaltar la

importancia de las partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.

Estrategias después de leer. En esta etapa se realizan actividades para identificar la idea principal y los enunciados más importantes usados por el autor para explicar el tema, así como para señalar la información explícita o implícita.

En un estudio realizado por Fonseca et al (2011) presentó un programa de intervención centrado en la enseñanza de estrategias de lectura activa. El mismo se desarrolló en tres momentos: antes de leer, lectura activa y después de leer. Los resultados revelaron mejoras en la comprensión lectora, poniendo en evidencia la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias y el trabajo sistemático con las habilidades metacognitivas de autorregulación o monitoreo de la comprensión. Los procesos o habilidades inducidas por las estrategias de comprensión lectora se automatizaron con la práctica, ofrecieron los medios para resolver problemas complejos y desarrollaron habilidades más automáticas y rápidas.

Por otra parte, es importante destacar que el modelo pedagógico del nivel primario del MINERD (2013a) propone una serie de estrategias que posibilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados. Siendo una de ellas la estrategia de la exploración e indagación del entorno a través de los sentidos. Esta estrategia se basa en el interés de los niños por entender el mundo natural, por despertar la curiosidad, la capacidad de preguntar y cuestionar su entorno, organizar la información, categorizarla y aplicarla, inferir, contrastar saberes, buscar alternativas, tomar decisiones, desarrollar un pensamiento científico, tener una mirada crítica y transformadora de la vida, tener una mente y actitud despierta ante los diferentes acontecimientos de su vida.

El rol del docente en este escenario es el de mediador que ofrece la oportunidad para que los niños fluyan en este recorrido. Debe tener habilidades, destrezas y una disposición permanente para comprender las inquietudes, estimular la capacidad y la curiosidad, guiarlos, conducirlos y acompañarlos en la libertad del descubrimiento y deseo de búsqueda, valorando los conocimientos de cada una/o, sus ideas y pensamientos. Además de propiciar la expresión de lo que piensa frente a una situación o proceso y discutir cómo obtener información que le permita contrastar sus ideas originales con sus nuevos aprendizajes, estimulando el registro de datos, su análisis y la capacidad de comunicarlos en una reflexión permanente en cada instante del proceso (MINERD, 2013a).

3.5. Actividades que promueven el aprendizaje de la lectoescritura

Otro elemento de la práctica pedagógica son las actividades de enseñanza-aprendizaje. Estas se conciben como una herramienta o componente de acción, modo de proceder y, por lo tanto, deben desarrollarse como formas concretas de poner en práctica las estrategias seleccionadas para abordar los contenidos en una situación particular. Son la forma en que se desarrollarán las acciones para propiciar el aprendizaje de los contenidos.

En las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita se integran: un concepto (lo que debe saber), un procedimiento (lo que debe saber hacer con lo que aprende) y una actitud (los principios y valores relacionados con ese saber y saber hacer) (SEE, 2003b). En ese sentido, De La Vega Galbarro (2004) y Sipe (2008) expresan que las actividades parten de los conocimientos previos que tienen los alumnos, de sus experiencias con relación al lenguaje escrito que le haya proporcionado el medio familiar y la experiencia escolar.

Se pueden observar muchos aspectos en cada tipo de actividad que demuestran el conocimiento que se tiene del lenguaje escrito. Entre ellos cabe destacar: las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el sistema alfabético (codificación y decodificación), la escritura como producción de textos, la lectura como interpretación y comprensión de textos, los textos como unidad básica del lenguaje escrito, análisis y reflexión sobre la propia lengua, sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Todos estos contenidos, que se pueden desarrollar con las actividades de los distintos textos, deberían ser evaluados de tal manera que permitan al alumno ver en qué está mejorando y dónde se encuentra estancado. Esto quiere decir que el alumno debe ser consciente del proceso de aprendizaje y de cómo controlarlo.

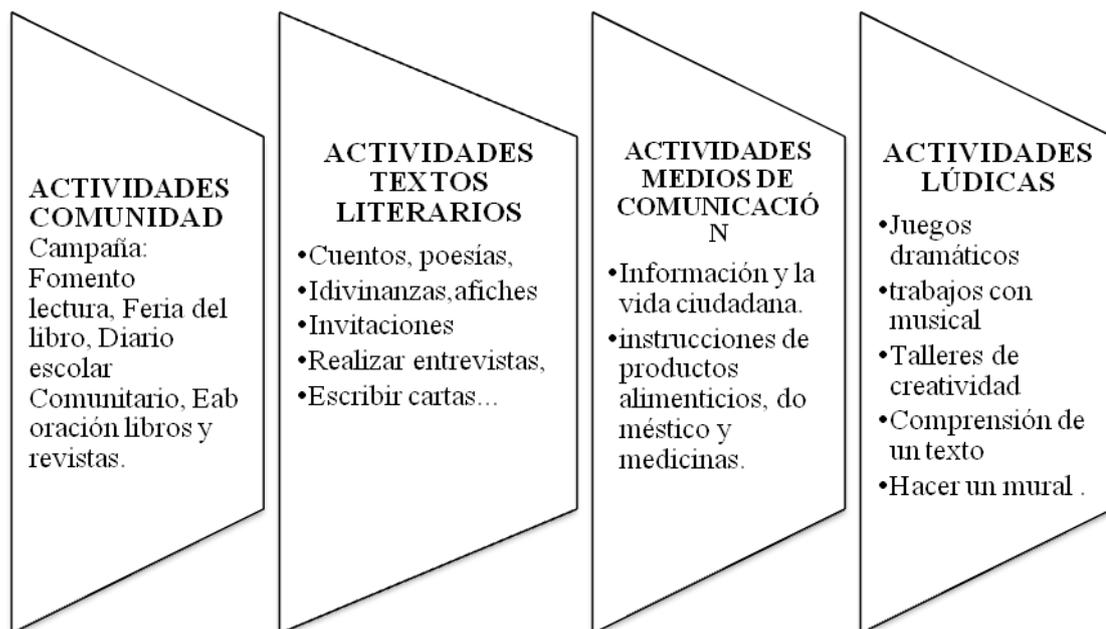


Figura 12. Actividades promueven aprendizaje de la lectoescritura
 Fuente: Elaborado en base al documento Modelo Pedagógico Nivel Básico. MINERD (2013a).

Las actividades educativas están dirigidas a promover en los niños un aprendizaje auténtico que favorece la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, la actitud dialógica y otras capacidades. Algunas de ellas se describen a continuación.

3.5.1 Actividades dirigidas a fortalecer uso de los diferentes tipos de textos literarios

Este tipo de actividades promueven la elaboración de cuentos, poesías, adivinanzas, carteles, invitaciones, la realización de entrevistas, álbumes, la escritura de cartas, búsqueda de información en libros, la realización de tertulias de análisis, de discusión y debate acerca de textos literarios, de concursos literarios y de talleres de lectura y escritura.

Actividades basadas en la utilización de medios masivos de comunicación. Estas actividades están dirigidas a fortalecer el uso de la información para la vida cotidiana y la vida ciudadana, seguimiento de instrucciones de productos alimenticios, de uso doméstico y medicinas.

Actividades basadas en experiencias lúdicas, artísticas y creativas. En este tipo de actividades se realizan dramatizaciones sobre la temática de un libro. Para ello se trabaja un texto mediante juegos dramáticos, se realizan trabajos con el género musical, talleres de creatividad, actividades de comprensión de un texto y juegos de lectura, se elaboran listas para ir de compras o para realizar algunas actividades e instrucciones, se escriben las opiniones en relación a un tema, o se prepara un mural, entre otras.

Actividades dirigidas a la comunidad escolar y a la comunidad en general. En este escenario se organizan campañas de fomento de la lectura, ferias del libro, ferias de la lectura, se elabora el diario escolar o comunitario, así como libros y revistas.

Dada la diversidad de actividades, algunas requieren más tiempo que otras para su realización; asimismo, algunas de ellas se realizan de manera más frecuente que otras. Por ejemplo, se espera que la lectura en voz alta de textos extensos, como cuentos de interés para los alumnos, tome un tiempo breve (alrededor de 15 minutos). Pero se debe realizar diariamente durante el período que lo requiera el texto, mientras que el debate sobre un

tema de interés se realizará en una sesión, aunque a veces sea necesario considerar más tiempo.

Es importante que los docentes tomen en cuenta algunos criterios en el momento de seleccionar o elegir las actividades. Entre estas se pueden destacar: elegir actividades que permitan a los niños trabajar con materiales reales, que obliguen a reflexionar, resolver problemas difíciles, pero posibles y que no subvaloren las posibilidades de los alumnos, que privilegien actividades que tengan sentido, que se puedan realizar entre dos o tres alumnos, y que tengan proyección fuera del aula (De La Vega Galbarro, 2004).

3.5.2 Ambientación y organización del aula

Hablar del proceso de enseñanza aprendizaje sin mencionar la ambientación del aula sería imposible. Para lograr una ambientación funcional se deben aprovechar las producciones de los niños, de tal forma que sean utilizadas como recursos auténticos, que favorezcan y apoyen el desarrollo de competencias comunicativas. El ambiente del aula juega un papel importante, por tanto, éste debe ser agradable y favorecer el desarrollo de la seguridad a los alumnos (MINERD, 2013a).

Un ambiente alfabetizador al contexto inmediato del niño debe promover una actitud positiva hacia la lengua escrita y favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. El aula, con un ambiente alfabetizador, precisa cuatro elementos importantes: a) la rotulación del aula, por ejemplo, nombre del niño, calendario, cuadro de cumpleaños normas de convivencias otros; b) los espacios de aprendizaje; c) los objetos y materiales de lectura y escritura; y d) las producciones de los niños basadas en contextos reales de comunicación (MINERD, 2013a).

Por esto, el uso de este lugar de consulta y de lectura debe priorizarse como espacio de aprendizaje para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares. Todo esto

con la finalidad de que el alumnado se forme como persona autónoma, crítica y constructora de su propio conocimiento a través de la investigación, el trabajo en diferentes fuentes de información y para promover el hábito lector (Durbán, 2010).

Autores como Fromm Cea et al. (2006) y Aranda Cervantes (1993) coinciden con lo anteriormente expresado al señalar que el ambiente alfabetizador puede estar fuera o dentro de la escuela, aunque lo ideal es que se presente en ambas situaciones. Aún en los casos en que exista un ambiente alfabetizador suficientemente rico en el ambiente extra-escolar, no está demás que la escuela incorpore en su seno los aspectos integrales del lenguaje escrito ligados a la vida que se desarrolla fuera de sus muros, para profundizar e incluso acelerar su aprendizaje.

El ambiente físico tiene que reunir características que respondan a las edades, necesidades e intereses de los niños/as. Este es el medio que permitirá la estimulación, las necesidades, exploración y el descubrimiento y debe ser organizado para que proporcione la seguridad que los niños necesitan. La educación debe orientarse a proveer un ambiente y los medios para nutrir la curiosidad del sujeto y la actividad exploratoria que llevan a un aprendizaje significativo. De modo que el ambiente es importante porque contribuye a que se cumplan los objetivos propuestos en el currículo, pero para esto se necesita un espacio amplio y diversos materiales que posibiliten el mismo.

La ambientación de aula es sumamente importante, pues si el espacio donde el niño se desarrolla es afectivo, adecuado, se hizo con cariño, pensando en él y sus necesidades e intereses, si es llamativo, colorido y estimula al niño, entonces, éste genera una influencia positiva. Por el contrario, si éste no es acogedor, no llama la atención del niño y su influencia será negativa (Eleuterio Plata, 2014).

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, en el modelo pedagógico de República Dominicana está plasmado que la organización del aula debe realizarse

planteando estrategias de aprendizaje cooperativo, que propicien los grupos de trabajo según criterios que favorezcan la diversidad de aprendizaje, la equidad de género, la interculturalidad y la diversidad de las competencias que muestran los niños. Para propiciar los diferentes momentos del proceso de aprendizaje propone el uso de las siguientes estrategias de organización: grupo grande, grupo mediano y grupo pequeño (MINERD, 2013a).

Grupo grande: el grupo grande se organiza de forma circular y/o rectangular y cuenta con la participación organizada de todos los niños del aula.

El grupo mediano: está constituido por siete o 10 niños, favorece la construcción de proyectos de trabajo, talleres creativos, círculos de lectura, grupos corales, grupos musicales, literatura creativa, coloquios, debates, entre otros procesos.

Grupo pequeño: constituido por tres o cinco niños favorece los procesos de exploración, investigación, resolución de problemas, construcción y producción, organización de proyectos de trabajo; en parejas: propicia la escucha de unas/os y otras/os, el habla con sentido, la argumentación, la confrontación de ideas, el compartir producciones para procesos de corrección, a partir de cuchicheo, diálogo y la construcción compartida. Si la escuela no proporciona un ambiente alfabetizador pero el entorno sí, o al menos algunos de sus elementos, la enseñanza de las letras puede prosperar y ocurrir una verdadera alfabetización, pero muchos niños no cuentan con ese entorno y de ahí la urgencia de que la escuela se lo proporcione.

Cuando los carteles con las letras del alfabeto y las producciones de los niños se exponen de manera cotidiana en las paredes del aula, se convierten en un buen material de consulta que ellos pueden usar para resolver dudas. Así pueden desempeñar de manera más eficaz algunas tareas de escritura.

En conclusión, el ambiente alfabetizador es un elemento importante que el docente debe crear dentro del aula, con el fin de estimular aprendizajes auténticos y crear un ambiente rico en lenguaje oral y escrito, que invite a la interacción, al dialogo, a la participación activa, al mismo tiempo que pone a su alcance medios para escribir, publicar y exponer. Un ambiente alfabetizador debe construirse a partir del interés de los niños. En este sentido, la rotulación del ambiente, de los objetos, juguetes u otros materiales debe hacerse a partir de la iniciativa de ellos y ellas.

3.6. La evaluación en primero y segundo grados de la educación básica

La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite reflexionar sobre el éxito al enseñar contenidos. Además, velar por la formación de los alumnos y mejorar tanto las formas de enseñanza como la calidad de los aprendizajes.

Esta información posibilita al docente ajustar, fortalecer o cambiar la estrategia del proceso de enseñanza-aprendizaje o los propósitos previamente planteados. La evaluación debe ser un proceso integral, global y holística en el proceso pedagógico. Al respecto, Díaz y Hernández (2006) opinan que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, de manera que no es posible concebir una sin la otra.

Por su parte, Cassany et al. (2000) señalan que la evaluación es una valoración de “los conocimientos iniciales del alumno, los resultados finales conseguidos, el procedimiento utilizado por el profesor, el material empleado, la programación y todos los elementos y factores que intervienen en el proceso educativo” (p. 74). Por tanto, la evaluación no consiste sólo en valorar el rendimiento de los alumnos, sino también en el desempeño de la práctica docente. Esto implica emitir juicios sobre la efectividad de la enseñanza del maestro en el aprendizaje del estudiante. La evaluación debe ser

permanente, continua, sistemática y procesal, lo que permite la continuidad de la experiencia y la atención a los intereses y las necesidades de los niños (MINERD, 2013a).

Con relación al aprendizaje de la lectoescritura, Carlisle y Rice (2004) y Fromm Cea (2009) indican que la evaluación proporciona información sobre las competencias comunicativas de los niños. Por tal razón, ésta debe poner en práctica elementos evaluativos integrales mediante herramientas que favorezcan la ejercitación de actitudes, de reflexión, cooperación, mediación, diálogo, escucha y participación de los infantes.

La evaluación tiene los siguientes propósitos: proporcionar al alumno información sobre su avance en los aprendizajes, ayudar al docente a retroalimentar su proceso de enseñanza, a tomar decisiones de cómo mejorar su trabajo didáctico y las prácticas en el aula, a conocer los resultados de su práctica. Además, permite valorar si las actividades se ajustan a las necesidades, los intereses y las características de los alumnos y verificar el logro de competencias comunicativas a través de su desempeño en lectoescritura.

Actualmente, la importancia de la evaluación ha cobrado un papel destacado, en la medida en que se ha descentralizado del alumno como único cliente de la evaluación. La evaluación posibilita racionalizar la práctica, teorizar en términos de procesos institucionales, analizar las estrategias didácticas utilizadas, reflexionar acerca de los modos de seleccionar las actividades utilizadas y discernir acerca de los modos de seleccionar las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos. La evaluación no es solo una actividad que realiza el docente sobre sus alumnos, no se reduce a términos de procesos y resultados solamente, sino que abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.

El fracaso de un alumno no es siempre, ni necesariamente un problema personal o familiar que podría ser resuelto evaluando los criterios pedagógicos o los climas escolares. A veces, una actividad mal seleccionada o un material poco adecuado pueden

ser lo que obstruya el proceso de aprendizaje en uno o más alumnos. No necesariamente la misma actividad o el mismo material son valiosos para todos los alumnos de la misma manera.

La evaluación de la lectura y la escritura debe insertarse en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, debe realizarse en cada una de las tareas que se van ejecutando según la actividad, ejercicio de cada texto y de cada situación de aprendizaje que se propicie. Esto permitirá que esa evaluación sea formativa. Al inicio del proceso de enseñanza es preciso evaluar los conocimientos del grupo de alumnos antes de realizar cualquier actividad de escritura y de lectura, no para asignar una nota ni para descalificar cuando saben poco o no saben, sino para conocer sus posibilidades de aprendizaje y actuar en consecuencia, porque la evaluación capacita para establecer metas, implementar planes, analizar el desempeño y hacer ajustes.

De manera que cuando se evalúa el grado de dominio de la lectura y la escritura, se deben aprovechar los textos que se leen habitualmente en el aula en cualquiera de las áreas o disciplinas. Leer y escribir son actividades complejas que requieren esfuerzo permanente, de ahí que sea necesario proponer habitualmente situaciones de aprendizaje que conduzcan a experimentar nuevas maneras de relacionarse con los niños, como son: conocer su pensamiento, identificar sus necesidades, sus saberes y estimular su autonomía; facilitar el contacto de los niños con materiales diversos desde que están aprendiendo a leer y a escribir y asegurarse de que el trabajo con el lenguaje responda a sus necesidades de comunicación (Aguirre, 2010).

Castillo (2002) destaca que en el proceso de evaluación ha de cumplir con tres características esenciales:

1. Obtener información. Se aplica a procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2. Formular juicios de valor. Los datos obtenidos deben permitir la fundamentación del análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3. Y tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible, se podrán tomar las decisiones que convengan en cada caso.

Tradicionalmente, en lo que respecta a la evaluación de la lectura, se toman en cuenta aspectos extremos del proceso, como entonación, pronunciación y pausas, aspectos que se miden a través de la lectura en voz alta o como producto final del proceso de enseñanza. En este orden de ideas, Dubois (1993) opina que la capacidad de hacer las inferencias adecuadas o de reconocer las ideas principales de un texto, son dos de los recursos más utilizados para la evaluación de la lectura.

Para evaluar el progreso del estudiante objetivamente, el maestro debe conocerlo, tener en cuenta sus intereses de acuerdo con su edad y sus actitudes con respecto a la escritura y a la lectura. Según Cassany et al. (2000), la evaluación tiene valores tanto cualitativos como cuantitativos que se ubican en distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Ésta puede ser diagnóstica, formativa y sumativa (Ver figura 13).

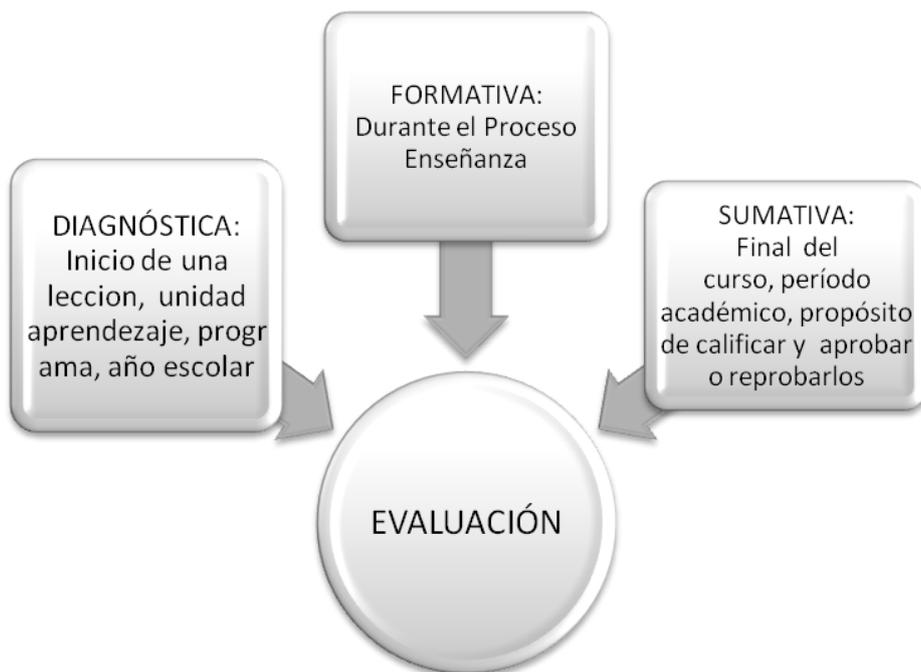


Figura 13. Tipos de evaluación educativa
Fuente: Elaborado en base al documento, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2006)

Acosta (1998) coincide con el autor anteriormente señalado y afirma que la evaluación de desempeño y la evaluación por productos que se consideran en la evaluación integral y se complementan entre sí. Afirma también que estas son: diagnóstica, formativa, sumativa.

La evaluación diagnóstica se realiza para conocer el nivel general de desempeño de un grupo de estudiantes al iniciar un programa o al inicio de un año escolar. De esta forma se pueden tomar decisiones para planificar, tomando en cuenta los niveles de desempeño de los estudiantes. De modo que la evaluación diagnóstica permite conocer el punto de partida y el nivel de los alumnos al inicio de un tema, unidad o lección o al comenzar un año escolar. Facilita al docente la exploración de los saberes previos de los alumnos, para luego diseñar las estrategias de enseñanza que respondan a los diversos puntos de partida anteriormente mencionados.

La evaluación formativa es un proceso sistemático de recolección de información que retroalimenta la calidad de la enseñanza; y la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Esta evaluación se caracteriza por ser permanente, y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, Cassany et al (2000) indican que:

Durante el curso necesitamos saber si los alumnos progresan, si están motivados, si el ritmo de la clase los anima, si se cumplen los objetivos formulados en los plazos adecuados, si los alumnos son conscientes de su progreso y de los elementos que les ayudan a progresar, etc. (p.75).

La evaluación formativa tiene las siguientes funciones: conocer el avance de los alumnos en lectoescritura, reforzar el aprendizaje de la lectoescritura, facilitar la construcción de comunicaciones orales y escritas significativas para los alumnos, reorientar las estrategias docentes de enseñanza de la lectoescritura. Además, informar al alumno sobre sus avances y estimularlo para que mejore.

Entre los instrumentos de evaluación formativa se encuentran los siguientes: trabajos individuales, trabajos grupales, los proyectos, la observación directa, las escalas de observación, las pruebas orales o escritas, el portafolio de cada alumno. Al respecto se puede inferir que la evaluación formativa se realiza durante las actividades de enseñanza-aprendizaje para orientar los procesos de los alumnos y las alumnas. Esta evaluación debe insertarse en el mismo proceso de enseñanza -aprendizaje, o sea, que se realiza en cada una de las tareas que se van ejecutando según las características específicas de cada actividad, texto y de cada situación, lo que hace que esa evaluación sea verdaderamente formativa.

La evaluación sumativa es el conjunto de técnicas y procedimientos de evaluación que se aplican al final de un curso, o de un período académico, con el propósito de calificar y documentar el rendimiento de los alumnos para aprobar o suspender. Se justifica porque al finalizar el año escolar, se debe determinar la promoción al siguiente grado. De hecho, Quintana (1996) indica al respecto que resulta problemático la fuerte

dependencia que muchos docentes tienen de las pruebas cortas de selección múltiple o de completamiento, para evaluar los resultados de un curso y poder asignar así una nota al estudiante. La mayor parte de este tipo de exámenes evalúa solamente los niveles más bajos del aprendizaje y no mide la enunciación ni la expresión de ideas coherentes.

Por lo anteriormente señalado se puede comprender que la evaluación sumativa tiene poca o ninguna incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es solo calificar y documentar el rendimiento de los alumnos para aprobar o suspender. Esto genera efectos negativos por las implicaciones emocionales, cognitivas y afectivas que provoca en el niño y la familia.

3.7. La promoción automática en primero y segundo grados de la educación básica

Un tema polémico y controvertido en los centros educativos de la República Dominicana es la no repetición como criterio para la promoción en los dos primeros grados de la educación básica. Esto obedece a sus implicaciones políticas, ya que contribuyó con la disminución de las estadísticas de repetición en primer y segundo grados y con el desarrollo del enfoque constructivista para la alfabetización.

La promoción automática de primer a segundo grado y de segundo a tercero, implica que el estudiante cursará dos años consecutivos para lograr no solo los objetivos curriculares de ambos grados apoyados en el desarrollo de una metodología constructivista, sino también atender la diversidad intelectual y los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. Sin embargo, el nexo necesario entre la no repetición y el enfoque constructivista no fue desarrollado de manera adecuado por los y las docentes quienes, en su mayoría, no tenían claro que la no repetición implicaba un cambio de paradigma educativo.

De Lima (2002) señala al respecto que:

Aquellos pocos *casos* donde los docentes pudieron establecer el nexo entre ambos elementos (la no repetición y el enfoque constructivista) la promoción automática junto con la implantación del enfoque se observaron efectos muy positivos sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje infantil (p.13).

Los fundamentos legales y curriculares que rigen la no repetición de primer y segundo grado están establecidos en la ordenanza 1'96. Esta regula un nuevo sistema de evaluación y promoción acorde con el currículo vigente, cuyo postulado sustenta la búsqueda de aprendizajes significativos, desarrollo de habilidades intelectuales y la consideración de las diferencias individuales (SEE, 2007).

En la Ordenanza 1'96 subyacen dos criterios de promoción, repetición y no repetición, los cuales responden a paradigmas educativos opuestos. El contraste entre ambas perspectivas contribuye a clarificar sus diferencias paradigmáticas y como tales diferencias pudieron haber provocado las discrepancias entre los criterios de los maestros de primer y segundo grado y de los maestros de tercer grado.

Con relación a lo anteriormente expuesto, De Lima (2002) presenta testimonios de desacuerdo con la no repetición de curso.

En general, los docentes revelaron que los criterios para considerar que un niño es competente para cursar tercer grado, no incluyen la competencia comunicativa tan privilegiada en el currículo dominicano y tan resaltado por el enfoque constructivista. Los maestros de tercer grado sólo toman en cuenta la lección del libro de lectura alcanzada por el alumno y desconocen si ha desarrollado otras habilidades relacionadas con dicho competencia comunicativa como son el reconocimiento de diferentes tipos de textos, la capacidad de anticipar un contenido a partir de sus características, inferir un mensaje, entre otros (p.63).

Aguirre (2010) señala que cuando la evaluación se efectúa mediante exámenes escritos, los niños redactan respuestas que consisten, generalmente, en reproducir los conocimientos memorizados de los libros o de los dictados realizados en clase, en lugar

de responder tomando en cuenta lo comprendido. Esto obedece a que la escuela no acepta la interpretación personal como respuesta válida, lo que impide que en la evaluación exprese sus dudas o incomprensiones, información ésta fundamental para planificar y orientar la enseñanza.

La repetición supone que el estudiante repruebe un grado escolar determinado cuando no logra los objetivos programados para ese curso y se justifica con palabras bondadosas: “*Es por el bien del niño*”. En otras palabras, se utiliza como un mecanismo de ayuda al estudiante con bajo rendimiento académico, aunque en realidad, implica someter al estudiante a las mismas situaciones educativas que ya se sabe que no fueron eficaces con él.

En cambio, la no repetición, asociada con el enfoque constructivista, supone que la evaluación del rendimiento de los alumnos sea continua y se utilice para detectar dificultades de aprendizaje para solucionarlas a tiempo, antes de que finalice el año escolar, de modo que se enseñan los contenidos de aprendizaje durante dos años escolares, a fin de que el estudiante logre los objetivos de esos grados.

Un argumento a favor de la política de no repetición en los primeros grados plantea el supuesto de que como estrategia pedagógica para mejorar los desempeños de los estudiantes, ha sido puesta en duda en estudios que han abordado el impacto de la repetición sobre los aprendizajes. Sobre este tópico, Filgueira, Fuentes y Rodríguez (2009) concluyen que la repetición en Uruguay funciona en los jóvenes de hogares de sectores más favorecidos pero no tiene un efecto positivo en los sectores menos favorecidos. En este estudio, los autores afirman que donde se aplica la política de la repetición como estrategia pedagógica, se está contribuyendo con el aumento de la inequidad en el sistema educativo.

Según De Lima (2003), los efectos de la normativa de la no repetición no resuelven el problema de la calidad de la educación en los primeros dos años de escolaridad básica. Para que la misma 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, y la carga de contenidos en el currículo, entre otros. Los docentes deben poseer un enfoque actualizado sobre la alfabetización, de lo contrario, expondrán a los estudiantes que promuevan en los primeros grados, a las mismas situaciones de aprendizaje que ya mostraron ser inefectivas con ellos.

El IDEICE (2013) indica que la promoción automática contribuye a la equidad educativa, pues proporciona mejores oportunidades educativas a los niños desfavorecidos social y culturalmente. Son preocupantes las implicaciones emocionales, cognitivas y afectivas que provocan en el niño y la familia fracasar desde los primeros grados, no porque los suspendan, sino porque la promoción automática no juega el papel que le corresponde si los docentes no han sido capacitados adecuadamente para aprovecharla pedagógicamente.

Cálculos de la UNESCO (1998) ya mostraron que la repetición de un grado costaba doce mil millones de dólares al año a los estados latinoamericanos, debido al gasto que implicaba mantener a un alumno en un curso por un período mayor al normal. Y recomendaba invertir esos fondos en programas alternativos para evitar que suspendan.

Tomando en cuenta lo anteriormente dicho se concluye que los conocimientos logrados en la escuela demandan de un trabajo constante que empieza desde el inicio de la escolaridad y debe ser desarrollado continuamente en todos los niveles, grados y áreas. No se debe trasladar la responsabilidad y el compromiso del aprendizaje de la lengua al

docente del curso anterior, alegando que se trata de un objetivo que debió lograrse en ese grado.

Al contrario, es un deber y una obligación de todos los educadores orientar el trabajo con el lenguaje al mismo tiempo que se trabajan los contenidos específicos de las distintas asignaturas o disciplinas, pues, con los textos de estudio también se aprende lenguaje, porque su lectura le permite al lector conocer la manera como se organizan, saber cuándo viene una explicación, los modos de usar ciertas expresiones y otros aspectos que se tendrían que ir alcanzando a lo largo de la escolaridad (2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015).

Cabría indicar, pues, que el docente es la pieza clave de todo proceso educativo, sus perfiles académicos y profesionales constituyen un factor primordial para asegurar el éxito escolar de cada alumno, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje según sus capacidades y posibilidades. Las competencias del docente están constituidas por una combinación dinámica de cualidades con relación al conocimiento, a su aplicación y actitudes. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se desarrolla a través de dinámicas de interacción como son trabajos en pequeños grupos, actividades colectivas, actividades en parejas y actividades individuales. El aula debe ser, pues, un “laboratorio pedagógico” con materiales didácticos, uso de tipos de textos y distintas modalidades de organización de las actividades.

Con relación a la evaluación de la lectura y la escritura, en el primer ciclo ésta debe ser auténtica y procesual, para valorar el progreso de los niños. En este proceso, el docente se debe auxiliar de los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y la sumativa).

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO IV
PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En los últimos años en la República Dominicana, así como en el ámbito mundial, se desarrollan significativas e importantes acciones orientadas a mejorar la educación y a la búsqueda de mejores resultados del proceso educativo. En especial, en aquellos países como éste que, por razones sociopedagógicas y curriculares, se acumulan deficiencias en el acceso a la educación y en la calidad educativa.

A partir de los años 80, en la República Dominicana comienza a observarse la mejora de la calidad de los servicios educativos. Se le da peso a la educación y se comienzan a visualizar las necesidades educativas del país, con relación a los recursos humanos que debían formarse desde la escuela y otros tópicos de interés para la calidad. De este modo, apareció la necesidad de transformar el currículo de la educación dominicana, que se consideraba obsoleto y no generaba aprendizaje de calidad, mostrando además un alto porcentaje de repetición y de deserción en la escuela dominicana.

A principios de los años 90, se diseña el Plan Decenal de Educación de la República Dominicana con el propósito de realizar una transformación en lo curricular en lo metodológico y en la formación de los docentes. Esto condujo a la capacitación de miles de maestros en servicio que, hasta ese momento, apenas alcanzaban el título de bachiller. Esto no garantizó el logro de una educación de calidad, especialmente, en los primeros grados, donde se hizo mayor énfasis e inversión de recursos (Centro Bonó, 2013).

La falta de investigaciones aplicadas al currículo para sustentar las transformaciones en el aula en los grados primero y segundo de la educación básica generaba un vacío para determinar la pertinencia y efectividad de las transformaciones en la educación dominicana. Este vacío se evidenciaba también en la falta de investigaciones referentes a las áreas curriculares. Por otro lado, los programas de formación docente se

fueron debilitando en la mayoría de las escuelas normales, disminuyó la matrícula, hasta tal situación, que el número de estudiantes que ingresaba para realizar los estudios de maestros era cada vez menor. La mayoría de las universidades del país cerraron la carrera de educación, a excepción de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA).

Otra situación a tener en cuenta es el bajo presupuesto destinado a la educación, lo que implicó, en décadas anteriores a la ejecución del Plan Decenal de Educación 1992-2002, un deterioro mayor de la calidad de los procesos y de los resultados en la educación dominicana.

Con las investigaciones realizadas sobre las prácticas educativas en las escuelas del país se confirma la percepción predominante de que son sutiles y limitados los cambios operados en las prácticas pedagógicas de los maestros de la educación básica y media. Estos procesos formativos tampoco impactan en los aprendizajes de las y los estudiantes, como lo demuestran los resultados de las pruebas nacionales (2001-2002) y los del primer estudio internacional comparativo (LLECE, 2000).

Aunque con el Plan Decenal 1992-2002 se realizaron grandes esfuerzos y mejor inversión en educación, cabe señalar que nunca fue lo establecido por ley. Estos esfuerzos y la inversión de los recursos del Estado, asignados a través del Presupuesto Nacional, no se corresponden con los resultados y el posicionamiento del país en materia educativa, según los informes de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana (PREAL/EDUCA, 2010).

En la actualidad, una de las mayores preocupaciones de las autoridades en materia educativa es la competencia del estudiantado de los primeros grados, a partir de un sistema que le ofrezca una apropiación integral de la lectoescritura. Y, por ende, un nivel de alfabetización competitivo que posicione al país en mejores lugares a partir de las

evaluaciones que realizan organismos internacionales sobre los niveles educativos en Latinoamérica y el Caribe.

En América Latina existe un elevado índice de analfabetismo y una de las tasas de repetición más altas en los dos primeros años de escolaridad básica, como ya hemos ido indicando a lo largo de nuestra exposición. Según datos de la UNESCO (2004), el 40% de niños en América Latina repite el primer grado porque no aprende a leer y a escribir.

Los hallazgos arrojados por el estudio del CEIE (2007) revelan que los estudiantes de cuarto grado del nivel básico obtuvieron en promedio un 37% de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora con una desviación estándar de 19.9. La mitad de los estudiantes participantes en la prueba obtuvo un rendimiento por debajo del 33%. Los resultados obtenidos por los alumnos evidencian, en general, el bajo desempeño en los indicadores de logro de la competencia de comprensión lectora.

En este mismo estudio, en una prueba aplicada a los niños de tercero a quinto grados para evaluar el nivel de dominio adquirido de los objetivos más importantes del currículo dominicano de Lengua Española para primer, segundo y tercer grados, se constata el bajo nivel de rendimiento en todos los cursos. Aunque aparezca un cierto incremento en los logros a medida en que se avanza al grado superior.

Otros estudios internacionales, como el realizado por UNESCO-OREALC (1998 y 2008), evidencian que el logro de los aprendizajes es bajo y no se corresponde con lo planteado en el currículo nacional. De manera similar, las pruebas realizadas por en los estudios PERCE/SERCE (primer y segundo estudios comparativos y explicativos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE (2000-2001 y 2005-2006), arrojaron que 31,4% de los alumnos de República Dominicana se sitúan por debajo del Nivel I. Esto significa que no lograron las habilidades exigidas,

como son: localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones.

En el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE/TERCE (2012-2013), obtuvieron mejores resultados en comparación con la puntuación obtenida en el SERCE (2006). No obstante, a pesar de esos avances, los estudiantes dominicanos obtuvieron sistemáticamente los puntajes más bajos en las áreas de lengua en tercero y sexto grados, situándose por debajo del promedio de sus pares latinoamericanos.

Recientemente, en República Dominicana, en el marco de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/CISA), con el auspicio del MINERD y a través del IDECE, se realizó una investigación en el periodo 2011-2012, sobre el éxito o el fracaso escolar desde la perspectiva de los procesos educativos. Se llevó a cabo en centros educativos públicos del nivel básico, con más de 500 estudiantes en la zona urbana y más de 200 en la rural, todos con niveles desiguales de fracaso escolar, a partir de los indicadores de repetición, sobre-edad y abandono. Se estudió el grado de comprensión e integración al aula del enfoque curricular respecto a la enseñanza de la lectoescritura y el nivel de dominio de los contenidos de las matemáticas que los maestros enseñan. Participaron 2,244 docentes (179 acompañantes de la práctica de aula y 2,065 maestros y maestras) de primero a cuarto grados del nivel básico.

Los hallazgos de este estudio son relevantes para plantear soluciones a los bajos logros del estudiantado. En primer lugar, en el caso del grado de comprensión e integración del enfoque curricular en el proceso de enseñanza se pudo constatar que un porcentaje relativamente bajo de maestros comprenden y ponen en práctica en el aula lo planteado por el currículo. El 14.76% presenta un nivel medio de dominio del enfoque constructivista, mientras el 85.20% de la muestra se ubica en el nivel más bajo de

dominio. Una sola maestra de zona rural presentó un dominio alto, alcanzado solo por especialistas (Valverde, González, Valeirón, Domínguez y González, 2007).

Por lo anteriormente visto, se puede comprobar que existe un marcado interés por el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como la preocupación por los malos resultados en la comprensión lectora a lo largo de la escolaridad. Estos temas originan numerosos estudios y propuestas de intervención educativa dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo. Sobre el particular, Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez (2014) expresan que a pesar de esto, no existe todavía un acuerdo sobre cuáles son los conocimientos o habilidades que mejor contribuyen al aprendizaje efectivo de la lengua escrita y al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, ni tampoco cuáles son las prácticas docentes más idóneas para facilitarlas.

Ante esta situación, se presenta a continuación un estudio llevado a cabo con estudiantes de primero y segundo grados. Este se hizo con el fin de conocer la influencia que tienen los enfoques que los docentes utilizan en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita.

4.1. Planteamiento de la Investigación

La enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española tradicional en el sistema educativo dominicano se caracteriza por orientar la clase de lengua a partir de modelos de corrección, privilegiando en los contenidos aspectos como la ortografía, las reglas gramaticales, el empleo de las palabras con apego a la forma y al significado aprobados por la Academia de la Lengua. Este enfoque le da poca importancia a los usos corrientes de la lengua en la sociedad y a las prácticas de la comunicación lingüística.

Desde 1995, el sistema educativo dominicano dejó de plantear una enseñanza tradicional de las letras, la gramática y el vocabulario, con el fin de evitar la enseñanza

directa del sonido de letras o sílabas, la memorización de reglas ortográficas, de nombres y de definiciones, muchas veces carentes de sentido. Y, por el contrario, empezó a promover que en los primeros grados de educación básica, los niños explorasen, interactuasen, conociesen y comprendiesen la naturaleza y el sentido global de los textos, con el propósito de que fueran capaces de leer y escribir textos cada vez más complejos, y de reconocer la función y utilidad de estos en los diferentes ámbitos de la vida.

Todo ello queda reflejado en el currículo dominicano vigente que pone el énfasis en las prácticas y usos sociales del lenguaje, así como en favorecer la reflexión sobre el mismo. La adquisición de la lengua oral y escrita es un elemento esencial e imprescindible en el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento, al igual que en la formación integral de los alumnos. El interés de comprender y elaborar discursos orales y escritos con propósitos y situaciones diversas trasciende las aulas, ya que los estudiantes están inmersos en constantes procesos sociales, de encuentro, intercambio, socialización y entendimiento.

Ante esta situación, es necesario analizar si lo que quiere promover el currículo sucede en realidad. En este proceso, los docentes se convierten en elementos claves puesto que son ellos los responsables de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en las aulas, y de su incidencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua escrita, en los niños de primero y segundo grados de educación básica. Esto será estudiado, en el caso que nos ocupa, en el Distrito Educativo 02, Regional 11, del municipio de Puerto Plata, durante el período escolar 2012-2013. Los resultados que se obtengan en esta investigación pueden contribuir a la mejora de la calidad y de la equidad de la educación, y a que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades educativas en el marco del sistema educativo dominicano.

Tras este planteamiento, se plantean los objetivos de la presente investigación.

4.1.1. Objetivo general

Analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica.

4.1.1.1. Objetivos específicos

Para dar respuesta a este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las condiciones socio-demográficas de los docentes de primero y segundo grados en términos de sexo, edad, zona de la escuela, turno en el que trabaja, años de servicio y años de experiencia trabajando como docente de primero y segundo grados.
2. Conocer la formación académica de los docentes de primero y segundo grados.
3. Analizar los enfoques pedagógicos que aplican los docentes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en primero y segundo grados.
4. Determinar las condiciones socio-demográficas de los alumnos de primero y segundo grados en términos de sexo, edad, turno que asiste la escuela, grados y sección, repetición y presencia en la escuela el año anterior.
5. Determinar el dominio de la comprensión lectora de los alumnos/as de primero y segundo grados.
6. Determinar el dominio de la comprensión oral de los alumnos/as de primero y segundo grados.
7. Evaluar el dominio de la expresión escrita de los alumnos/as de primero y segundo grados.

8. Determinar la relación entre el enfoque pedagógico y desarrollo de los alumnos/as de primero y segundo grados.

4.2. Metodología

A continuación se detallan los factores que intervinieron en la metodología de la presente investigación.

4.2.1. Participantes

Los participantes en el presente estudio fueron docentes de primero y segundo grados de educación básica y su grupo de alumnos. El procedimiento de selección de la muestra de los docentes se realizó mediante un muestreo por selección intencionada, puesto que los participantes debían tener unas características concretas, que se encuentran en la tabla 15.

Tabla 15.
Criterios de selección muestra de los docentes

Cantidad de docentes	Criterios de selección
83	Pertenecer al Distrito Educativo 11-02, de la Regional 11 de Puerto Plata Estar nombrado como docente por el sistema educativo Trabajar en un centro educativo del nivel básico en 1º y/o 2º grados Centro educativo del nivel básico zona urbana, o rural, tanda matutina y/o vespertina. Escuela regular (centros educativos con multigrados fueron excluidos del estudio). Pertenecer al sector oficial público; y estar ubicados en un medio sociocultural de clase social media-baja.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la muestra de los docentes.

Aplicados estos criterios, la muestra resultante de este proceso de selección fue de 83 docentes.

Los alumnos participantes son los que cursan primero y segundo grados de la educación básica (6-8 años) en el distrito educativo 02, regional 11, del municipio de Puerto Plata, cuyos docentes fueron seleccionados para participar en el presente estudio. Así, la muestra estuvo compuesta por 2.207 alumnos, de los cuales 1.076 corresponden a primer grado y 1.131 al segundo grado del nivel básico, procedentes de 28 centros

educativos ubicados en diferentes zonas (urbana y rural), que trabajan en los turnos matutino y vespertino (Ver Tabla 3).

Tabla 16.
Distribución de la muestra de los alumnos de primero y segundo grados del nivel básico

Grados de básica	Total población estudiantes	%
Primero	1,076	48.7%
Segundo	1,131, 13	51.2%
Total	2,207	99.9%

Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso de aplicación de la prueba se pudo evidenciar que la gran mayoría de los alumnos pertenece a la clase social baja. Los estudiantes de los sectores urbano y rural tienen diferencias muy profundas, entre las que se pueden señalar: pobreza, condiciones sociales limitadas, desnutrición y mayor exposición a problemas sociales, como delincuencia, drogas y prostitución; familias disfuncionales, familias desintegradas en las que las madres deben trabajar para ganar el sustento de sus familias.

Como consecuencia de esta problemática muchos estudiantes sufren absentismo escolar, repetición de curso, bajo rendimiento académico, problemas de aprendizaje, alteraciones emocionales y conductuales, necesidades educativas especiales y exclusión escolar. Estos datos se corresponden con las estadísticas de la Oficina de Planificación y Desarrollo del MINERD (2010).

En el nivel básico los alumnos que superan la edad respecto al nivel en el que están escolarizados fueron cerca de un 13%, para el año escolar 2010-2011, ingresando con edades entre los 8 y 9 años.

4.2.2. Instrumentos

Los instrumentos se presentarán en dos apartados: los relativos a los docentes y aquellos otros aplicados a los discentes.

4.2.2.1. Docentes

El instrumento para la recogida de información a los docentes fue el cuestionario. Se utilizó este tipo de instrumento por considerarlo apropiado para obtener información confiable sobre el tipo de variables. Al respecto Cabero (2001, p.19) indica que los cuestionarios “suponen la organización sistemática de una serie de cuestiones sobre las cuales se pretende recoger información de forma ordenada, y que previamente han sido determinadas por el evaluador”. Sigue señalando el autor que los cuestionarios presentan varias ventajas: permiten recoger información de una lista estructurada de criterios relevantes, pueden ofrecerse los resultados de forma cuantitativa, suponen cierto grado de análisis y reflexión sobre cuáles son las dimensiones significativas, son económicos y fáciles de aplicar y comprender por las personas que deben cumplimentarlos.

En esa misma línea, Lukas y Santiago (2009) señalan que pueden ser aplicados a un conjunto amplio de sujetos al mismo tiempo, pueden medir un gran número de variables y temas, ahorran tiempo y no es necesario que el personal que aplica el cuestionario conozca a fondo la evaluación que se está llevando a cabo. Esto permite utilizar personal ajeno a la propia evaluación, y mayor normalización y estandarización de la situación.

El cuestionario utilizado fue el elaborado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2013), bajo la autoría de De Lima, asesora del MINERD. Dicho cuestionario busca investigar los enfoques pedagógicos que aplican los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en primer y segundo grados de la educación básica (ver Anexo 1).

En la primera parte del mismo se encuentra una breve explicación de lo que se pretende investigar, así como el agradecimiento a los encuestados por la colaboración, se les garantiza la confidencialidad de sus respuestas. Luego en los 13 ítems siguientes se

registran los datos socio-demográficos y de formación del docente como son: nombre y apellidos, código del centro, grado, sección, sexo, edad, zona donde labora, años en servicio, tanda que labora como maestro, años de experiencia laborando como docente de primero y segundo grados, grado académico más alto en educación que posee, área de especialidad. Cabe reseñar que esta información fue añadida para la realización de esta investigación, ya que el cuestionario inicial no disponía de la misma.

A continuación se presenta una breve indicación de cómo responder a los 26 ítems que siguen, ya que no hay respuestas correctas ni incorrectas, pues cada docente tiene su propia concepción en torno al enfoque pedagógico en el que sustenta la práctica pedagógica que considera más adecuada para la enseñanza de la lectura y la escritura. Se le pide por ello que responda con sinceridad.

Los 26 ítems están agrupados por temáticas, lo que facilita al encuestado su lectura (ver Tabla 17). Estas mismas categorías serán utilizadas para facilitar el posterior análisis de los datos.

Tabla 17.
Agrupamiento de los ítems según sus categorías

Temática	Ítems	# Ítems	%
Enfoque de la lectura.	1,7,13,14,15,21,23	7	27,0
Enfoque de la escritura.	9,3,10,12,16,19,	6	23.0
Ambiente en el aula.	2,26	2	7.7
Estrategias de enseñanza.	4,5,6,25, ,	6	23.0
Metodología de enseñanza	8,17	2	7.7
Planificación.	20,	1	3.8
Organización, recursos materiales	22,24,	2	7.7
Evaluación	11,18,	2	7.7
TOTAL	26	26	99.9

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.2. Alumnado

Para la evaluación del alumnado se utilizó una prueba de comprensión lectora, de comprensión oral y de expresión escrita de primero y segundo grados, con el fin de conocer el nivel de adquisición de las competencias básicas de la lengua oral y escrita. En concreto, las elaboradas por el Centro de Excelencia para Capacitación de Docentes de Centroamérica y República Dominicana y por la Universidad del Valle de Guatemala, adaptadas al contexto del país.

Se le solicitó, formalmente, a la coordinadora del proyecto del Centro de Excelencia para Capacitación de Docentes de Centroamérica y República Dominicana, de la Pontificia Universidad Madre y Maestra, su acuerdo y su autorización para la utilización de estas pruebas. Con dicho organismo se estableció el compromiso de garantizar que el proceso de aplicación de estas pruebas seguiría los pasos y requerimientos que asegurasen la calidad de su implementación. Por ejemplo, a) el seguimiento del manual de aplicación mencionado; b) el entrenamiento de las personas que las aplicasen; y c) la impresión de las pruebas. Asimismo, se expresó la disponibilidad a seguir cualquier recomendación que afianzase el éxito de esta aplicación (USAID/CETT/CARD, 2009).

La prueba de primer grado está compuesta por cuatro secciones (ver Anexo 2). La primera sección contiene una portada que incluye datos personales relativos al estudiante (nombres, apellidos, edad, sexo, grado, zona, sección, turno, si repite el grado, si estaba escolarizado en la escuela el año anterior, nombre de la escuela o centro educativo, lugar y nombre de la persona que pasa la prueba). La segunda contiene una subprueba de comprensión oral, compuesta por dos ejercicios, el primero consta de 9 ítems y el segundo de 4. Y la tercera contiene la subprueba de comprensión lectora, compuesta por dos textos, el primero contiene 5 ítems y el segundo 5 ítems. Busca evaluar niveles de

comprensión lectora (comprensión analítica, comprensión literal, comprensión crítica, comprensión inferencial), en ella se presentan textos que los niños deben leer uno por uno y contestar los interrogantes (ver tablas 18 y 19).

Tabla 18.
Número de ítems por competencia en primer grado

Competencias	Cantidad de ítems	% ítems
Comprensión oral	10	39.1
Comprensión lectora	13	60.8
Total	23	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19.
Competencias y sub-competencias de primer grado

Competencias	Sub-competencias
Comprensión oral	Comprensión literal (recordar e identificar información de textos que escucha).
Decodificación de palabras	Capta el significado de palabras y textos sencillos (1 a 3 oraciones simples).
Comprensión lectora	Comprensión semántica de textos escritos (parafrasear, inferir, anticipar).

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta sección contiene la subprueba de expresión escrita y está compuesta por tres ejercicios que buscan evaluar el dominio de la competencia de la expresión escrita (sub-competencias: etapa de apropiación de la escritura, pre-silábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética) y el uso de elementos convencionales de la escritura como son: linealidad y direccionalidad de la escritura, segmentación, redacción, caligrafía, ortografía (uso de la mayúscula, los signos de puntuación amplitud léxica) (ver Tabla 20).

Tabla 20.
Las competencias y sub-competencias de la expresión escrita en primer grado

Competencias	Sub-competencias
Expresión Escrita	a) Linealidad, direccionalidad de la escritura y segmentación, b) Ortografía (uso de la mayúscula, los signos de puntuación) c) Caligrafía d) Hipótesis o Nivel de Escritura (la clasificación de la escritura; pre silábica, silábica alfabética y alfabética)

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de segundo grado está compuesta por cuatro secciones. *La primera* contiene una portada que incluye datos personales relativos al estudiante (nombres, apellidos, edad, sexo, grado, zona, sección, tanda, si repite el grado, si estaba escolarizado en la escuela el año anterior, nombre de la escuela o centro educativo, lugar y nombre de la persona que pasa la prueba). *La segunda sección* contiene la sub-prueba de comprensión oral, compuesta por dos ejercicios, consta de 9 ítems. *La tercera sección* contiene la sub-prueba de comprensión lectora, compuesta por tres textos; el primero y el segundo contienen 5 ítems, y el tercero 4 ítems. Busca evaluar niveles de comprensión lectora (comprensión analítica, comprensión literal, comprensión crítica, comprensión inferencial). En ella se presentan textos que los niños deben leer uno a uno y contestar las interrogantes (ver tablas 21 y 22).

Tabla 21.
Número de Ítems por competencia en segundo grado

Competencias	Cantidad ítems	% ítems
Comprensión oral	9	39.1
Comprensión lectora	14	60.8
Total	23	100

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV: Planteamiento y metodología de la investigación

Tabla 22.
Competencias y sub-competencias de segundo grado

Competencias	Sub-competencias
Comprensión oral	Comprensión literal (recordar e identificar información de textos que escucha). Amplitud Léxica 15 Comprensión semántica de textos orales (parfrasear, inferir, anticipar).
Decodificación de palabras	Capta el significado de palabras y textos sencillos (1 a 3 oraciones simples).
Comprensión lectora	Decodificación de palabras. Comprensión literal (recordar e identificar información). Comprensión analítica (Analizar, justificar, explicar: reflexionar sobre los elementos de la lengua escrita para hacer uso del lenguaje y mejorar la comprensión de lo que lee; separa las partes de un texto para mejorar la comprensión). Comprensión crítica (Analizar y evaluar un texto desde distintos puntos de vista). Comprensión semántica de textos escritos (parfrasear, inferir, anticipar).

Fuente: Elaboración propia.

La *cuarta sección* contiene la sub-prueba de expresión escrita, compuesta por tres ejercicios que buscan evaluar el uso de elementos convencionales de la escritura como son: a) linealidad y direccionalidad de la escritura, b) segmentación, c) ortografía (uso de la mayúscula, los signos de puntuación) y d) la clasificación de la escritura; pre silábica, silábica alfabética y alfabética.

Tabla 23.
Número de ítems de la expresión escrita en segundo grado

Competencias	Sub-competencias	Cantidad ejercicios
Expresión Escrita	El uso de elementos convencionales de la escritura como son: a) linealidad y direccionalidad de la escritura	2
	b) Amplitud lexical	2
	c) Segmentación	2
	d) ortografía (uso de la mayúscula, los signos de puntuación) y la clasificación de la escritura; pre silábica	2
	e) Hipótesis o Nivel de Escritura (clasificación de la escritura; pre silábica, silábica alfabética y alfabética)	2

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Procedimiento

Después de tener clara la temática de la investigación, se realizó una revisión bibliográfica según los objetivos que se pretendían alcanzar; buscando estudios de

características similares. Seleccionados los participantes, se buscó el instrumento a utilizar de acuerdo con las características del trabajo. Después de encontrar diferentes cuestionarios, se eligió el del CETT (2009) para la evaluación de los alumnos y el cuestionario del IDEICE (2010) para la evaluación de los docentes.

Inmediatamente, se precisaron los días de visita a los centros educativos para aplicar el cuestionario y las pruebas a los niño/as, se seleccionaron las aulas según las especificaciones del nivel educativo/curso o grados. Se distribuyeron físicamente los cuestionarios a los 83 docentes y se les instruyó sobre cómo completar el cuestionario. Este se administró de manera individual. El tiempo promedio de completarlo fue de 30 minutos. El cuestionario fue recogido el mismo día y en el orden en el que fue entregado y se obtuvo su totalidad (83).

Para la evaluación de los alumnos se aplicaron 2,207 pruebas, 1,076 de primer grado y 1,131 de segundo. Para su aplicación se seleccionó un grupo de técnicos y coordinadores docentes de primero y segundo grados; fueron convocados a un encuentro tipo taller en donde se les capacitó para la aplicación de la misma. Se presentó el instrumento o prueba de evaluación, se analizó su contenido y estructura. Además, se discutió el manual o instructivo que orienta la manera en cómo aplicar la evaluación.

Luego se procedió a la entrega de los instrumentos de los docentes y las pruebas de los alumnos de acuerdo a la cantidad de niños en cada aula y, además, un tutorial de aplicación. La prueba busca evaluar el desarrollo de la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita de los alumnos. Se administró de manera colectiva y sin límite de tiempo. La evaluación fue recogida el mismo día y en el orden en el que fue entregada.

Los datos de esta investigación fueron recogidos durante el período escolar 2012-2013. La aplicación de la evaluación tuvo lugar durante el segundo período cuatrimestral, mes de abril-mayo de 2013, próximo al final del período escolar.

Para obtener las informaciones requeridas, se solicitó la autorización al director del distrito y a los directores de los centros educativos, a fin de aplicar el cuestionario a los docentes en su lugar de trabajo, y proceder a la aplicación de la prueba de evaluación a la muestra de los alumnos seleccionados. Una vez recopilados todos los cuestionarios de los docentes y las pruebas de los alumnos, se usó el paquete de programa *SPSS*, versión 18.0 para el análisis de datos según las variables del estudio.

Los momentos o fases de la investigación son múltiples y variados aunque todos guardan semejanzas comenzando por el planteamiento del problema y acabando con la redacción del informe final. Así, tomando como referencia la clasificación propuesta por Nieto (2011), esta investigación está organizada en las siguientes fases:

1. Elaboración de las preguntas de la investigación y el planteamiento del problema.
2. Definición de los objetivos y las variables de la investigación.
3. Investigación bibliográfica, revisión de investigaciones anteriores, publicaciones sobre formación y desempeño docente en el proceso de enseñanzas de la lectoescritura, publicaciones sobre el nivel de desempeño en las competencias básicas de la lengua oral y escrita, los enfoques pedagógicos teóricos, los propósitos curriculares del área de la lengua española, el sistema educativo dominicano y su estructura académica;
4. Consulta en diferentes centros de documentación especializados en investigaciones educativas.
5. Consulta en diferentes centros de documentación especializados en la formación docente.

6. Aplicación del instrumento de recolección de datos (cuestionario) y las pruebas o instrumentos de evaluación. Las instrucciones para la aplicación de las pruebas, la escala de corrección y la matriz de valoración de dichas pruebas.

7. Capacitación del equipo técnico y coordinadores docentes seleccionados para la aplicación de las pruebas.

8. Aplicación, corrección y análisis de las pruebas por la investigadora, un equipo de docentes y especialistas colaboradores.

9. Análisis, discusión y presentación de los resultados. Esto dio lugar a las conclusiones y recomendaciones sobre la investigación.

4.2.4. Variables

Definir las variables es uno de los pasos principales para llevar a cabo cualquier proceso de investigación. En general, se puede definir una variable como todo aquello que se puede medir y estudiar en una investigación. Considerando las variables independientes como aquellas que tienen la capacidad para influir o incidir en otras variables, y las dependientes, como el factor medido para determinar el resultado de la variable independiente.

Las variables dependientes de esta investigación son:

- Los enfoques pedagógicos que aplican los docentes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura y su influencia en el nivel de adquisición.
- El dominio de la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita.

Las variables independientes son:

- Sexo y edad.
- Zona de trabajo.

- Turno en el que se trabaja.
- Años en servicio.
- Años de experiencia trabajando como docente de primero y segundo grados.
- Nivel académico más alto que posee en educación y el área de especialidad
- La localidad del centro de los docentes.
- Grado y sección.

4.2.5. Diseño

La investigación realizada se apoya en informaciones provenientes de la aplicación de un cuestionario, tipo encuesta, que se combinó con informaciones de carácter documental.

Se trata, igualmente, de una investigación descriptiva porque permitió el análisis de una situación concreta, que describe características y cualidades que no requieren manipulación de variables. Por tanto, el diseño es no experimental, con carácter descriptivo y exploratorio, contribuyendo de esta manera a presentar la medición tal como se presenta en su medio natural, preparando las bases para una próxima investigación, que requiere de una mayor amplitud, en cuanto a la población objeto de estudio.

4.2.6. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos de los objetivos 1 y 2 se utilizó el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. De manera similar, para los objetivos 3 y 4 se usó el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Para los objetivos 5 y 6 se utilizó el análisis descriptivo basado en medidas de tendencia central y de dispersión (la media y la desviación estándar).

Para los datos de los objetivos 7 y 8 se utilizó el análisis estadístico inferencial basado en la aplicación de la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para conocer la

relación entre variables mediante tablas de Contingencia (C) con un nivel de significado de $\alpha = 0.05$ para determinar si las relaciones son o no estadísticamente significativas.

Para el análisis de los datos se usó el paquete estadístico *SPSS*, versión 18.

CAPÍTULO V
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se muestran los resultados y la discusión de los datos de este estudio. Los mismos se presentarán según los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Determinar las condiciones socio-demográficas de los docentes de primero y segundo grados en términos de sexo, edad, zona de la escuela, turno en el que trabaja, años de servicio y años de experiencia trabajando como docente de primero y segundo grados.

Con relación al perfil socio-demográfico de los docentes de primero y segundo grados, se pudo comprobar, mediante el indicador *sexo*, que el total de la población docente (100%), está representado por personas del sexo femenino (Ver Tabla 24 y Figura 14).

Tabla 24.
Distribución porcentual de los docentes por sexo

Sexo	N	%
Femenino	83	100
Masculino	0	0
Total	83	100.0

Fuente: Elaboración propia³

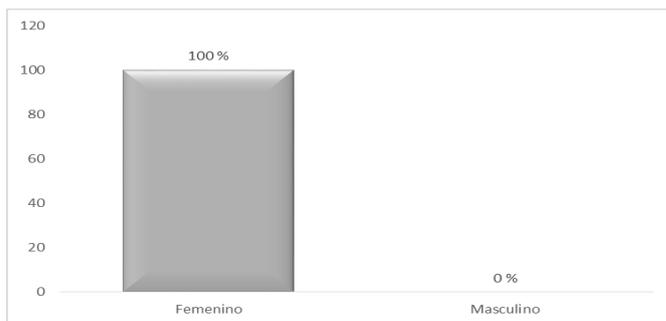


Figura 14. Docentes por género

Fuente: Elaboración propia⁴

³Las tablas que se presentan en este Capítulo (5), fueron de elaboración propia a partir de los resultados de la información recogida en formularios aplicados en la investigación, por lo que se obviará la fuente en las tablas subsiguientes.

⁴ Las figuras de este Capítulo (5), fueron de elaboración propia a partir de los resultados de la información recogida en formularios aplicados en la investigación, por lo que se obviará la fuente en las tablas subsiguientes.

Estos datos coinciden de forma clara con Dauhajre y Escuder (2002) cuando afirman que la docencia es una profesión en la que predomina la mujer, pues de cada 100, 77 son mujeres. En el contexto en que está realizada nuestro estudio, cabe indicar que la alta incidencia y participación de la población femenina en el quehacer educativo, formando las futuras generaciones, podría analizarse desde dos vertientes: una desfavorable y otra favorable. Un factor en contra sería el poco tiempo que le dedican las profesoras al hogar y a su familia, y el favorable es que las características y cualidades que constituyen la personalidad femenina se corresponden con los requerimientos para la enseñanza de los primeros grados. Por tanto, se considera que esta participación muestra el rol preponderante de la mujer en los procesos educativos.

Con relación a los *rangos de edad de los docentes*, se evidencia que el mayor porcentaje está entre los 36 a 45 años. El 41% y 31.3% oscila entre los 46 y 55 años. Un 24.1% lo constituyen los docentes con edades entre 26 a 35 años y el 1.2% tiene menos de 25 años (ver Tabla 25 y Figura 15). Estos hallazgos indican que el personal docente que trabaja en primero y segundo grados tiene una edad heterogénea. Sin embargo, se puede inferir que la mayoría pertenece a una población relativamente joven.

Tabla 25.
Distribución porcentual de los docentes por edad

Edad de los docentes	N	%
Menos de 25	1	1.2
De 26 a 35 años	20	24.1
De 36 a 45 años	34	41.0
De 46 a 55 años	26	31.3
No respondieron	2	2.4
Total	83	97.6

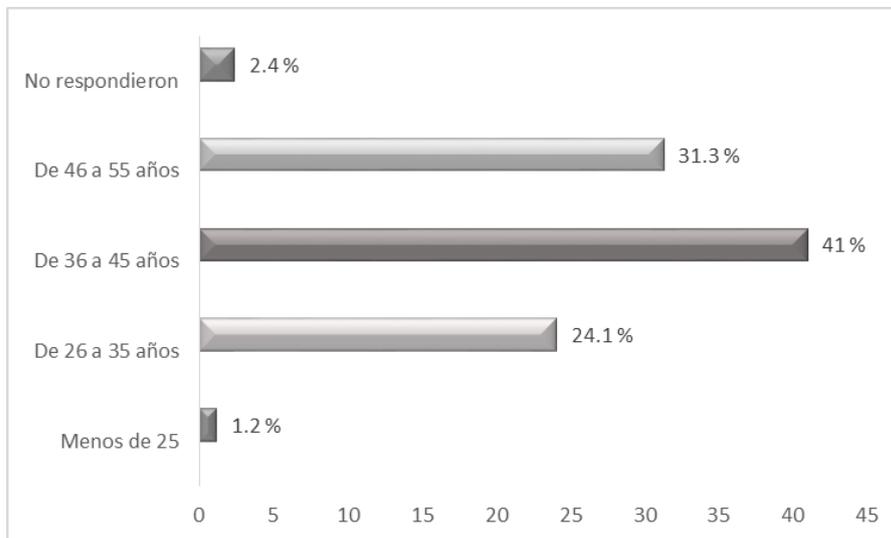


Figura 15. Distribución porcentual de los docentes por edad

En cuanto al *grado que imparten*, se determinó que el 47.0% de los docentes trabaja en segundo grado, 42.2% en primero y solo un 10 % trabaja en ambos grados (Ver Tabla 26 y Figura 16). En vista de que existe un porcentaje poco significativo de docentes que trabajan en ambos grados, estos resultados aluden a dos líneas argumentativas: o los docentes trabajan un solo turno o, además de alfabetizar en primer y segundo grados, dedican tiempo a otras actividades educativas y/o productivas.

Tabla 26.
Distribución porcentual de los docentes según grado de enseñanza

Grado de enseñanza	N	%
1ro.	35	42.2
2do.	39	47.0
1ero. y 2do.	9	10.8
Total	83	100.0

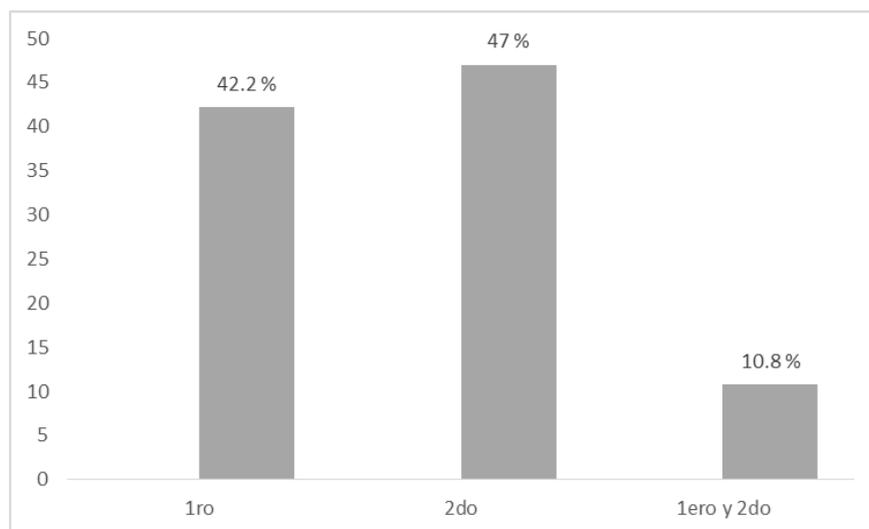


Figura 16. Docentes según grado de enseñanza

Se observa en la Tabla 27 y Figura 17 que el 77.1% de los docentes trabaja en la escuela de la *zona urbana* y solo el 18.0% lo hace en la *zona rural*. Existe una mayor concentración de los docentes en la urbana con relación a la rural. En consecuencia, hay una mayor cobertura y acceso a los servicios educativos en la zona urbana.

Tabla 27.
Distribución porcentual de los docentes según la zona

Zona de la escuela	N	%
Urbana	64	77.1
Rural	15	18.0
No respondieron	4	4.8
Total	83	100.0

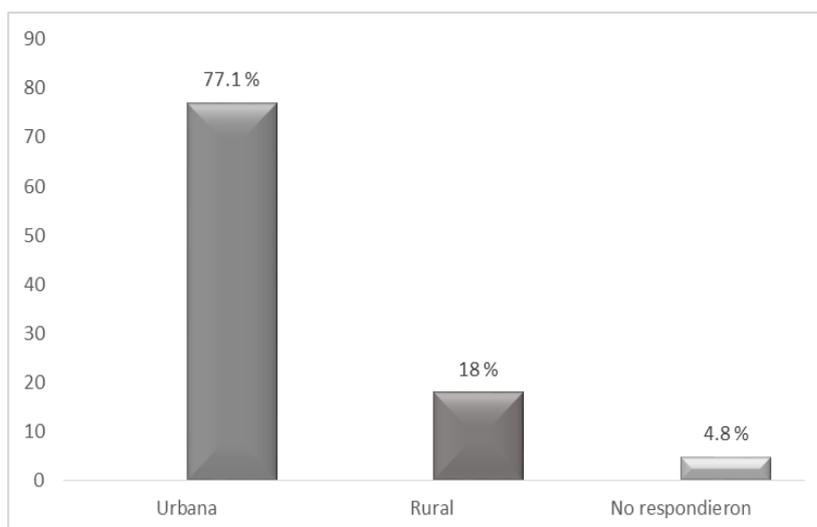


Figura 17. Docentes según la zona de la escuela

Se indagó sobre los *años en el servicio en la labor docente*. A partir de esto se determinó que el 39.8 % de las docentes tiene de 6 a 10 años en servicio y el 21.7%, de 11 a 15 años. Un 18.5% tiene más de 16 años y 18.1% menos de 5 años (ver Tabla 28 y Figura 18). Este dato es positivo y se complementa con la formación permanente de este personal docente.

Tabla 28.
Distribución porcentual según años en servicio como maestro/a

Años en servicio como maestro/a	N	%
Menos de 5 años	15	18.1
De 6 a 10 años	33	39.8
De 11 a 15 años	18	21.7
De 16 en adelante	15	18.5
Total	81	97.6
No respondió	2	2.4
Total	83	100.0

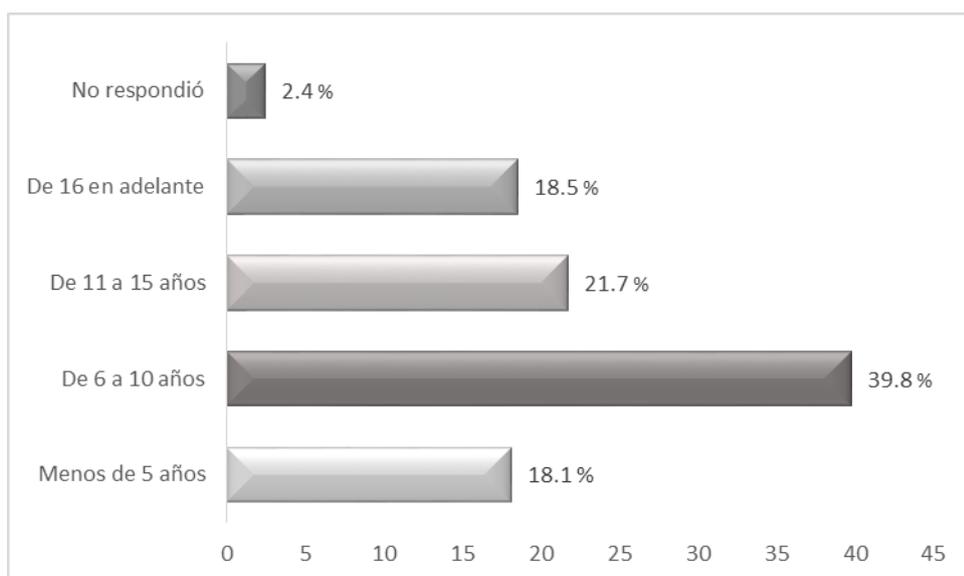


Figura 18. Años en servicio como maestro

Estos hallazgos evidencian que un porcentaje significativo de docentes cuenta con bastante experiencia en la función de enseñar. Los conocimientos adquiridos, así como las destrezas y habilidades desarrolladas en la aplicación de planes, estrategias y técnicas didácticas desplegadas a través de los años de experiencia docente, tienden a darles mucha seguridad y dominio en su trabajo, al tiempo que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como contrapartida está la posibilidad de que se presente la rutina, monotonía y se desarrolle cierto grado de inflexibilidad o resistencia a los cambios frente a la necesidad de actualización e innovación de los enfoques curriculares en los docentes con más experiencia.

En cuanto a *los años de experiencia trabajando en primero y segundo grados*, se determinó que el 34.9% tiene menos de 5 años de experiencia, seguido de un 34.9% que tiene entre 6 y 10 años. El 14.5 tiene más de 16 años y un 13.3% está constituido por docentes con 11 a 15 años de experiencia en el área docente (Ver Tabla 29 y Figura 19). Estos hallazgos indican que los docentes de primero y segundo grados poseen una amplia experiencia en el trabajo docente, factor considerado positivo, ya que se les supone experiencia en las prácticas pedagógicas y dominio de diversas metodologías, facilitando así los aprendizajes.

Tabla 29.
Distribución porcentual de los docentes según años trabajando en primero y segundo grados

Años de experiencia 1ro. y 2°. grados	N	%
Menos de 5 años	29	34.9
De 6 a 10 años	29	34.9
De 11 a 15 años	11	13.3
De 16 o más	12	14.5
No respondió	2	2.4
Total	83	100.0

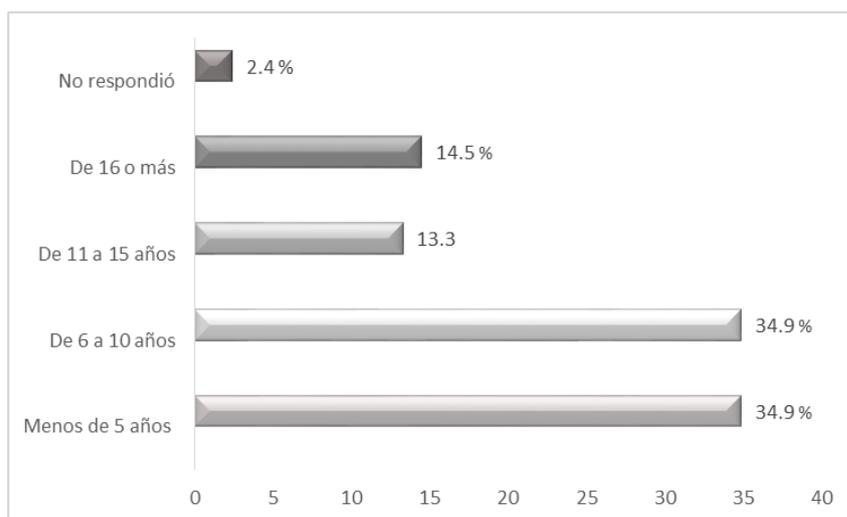


Figura 19. Docentes según años trabajando en primero y segundo grados

En lo que tiene que ver con el *horario de labor docente*, se determinó que el 44.6% trabaja en turno vespertino, un 33.7% en el matutino y el 21.7 % en ambos turnos (Ver Tabla 30 y Figura 20).

Tabla 30.
Distribución porcentual de los docentes, según el turno

Turno que trabaja	N	%
Matutino	28	33.7
Vespertino	37	44.6
Matutino y Vespertino	18	21.7
Total	83	100.0

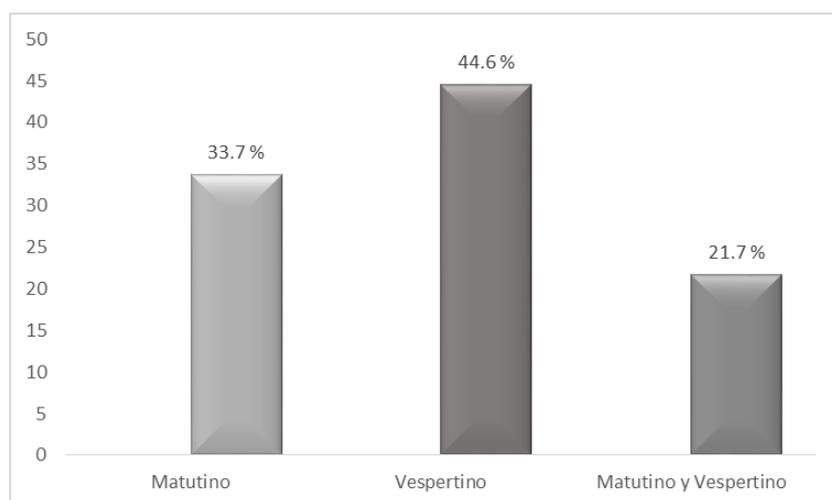


Figura 20. Docentes según la tanda que labora

Que solo el 21.7% de los docentes trabaje en ambos turnos es un indicador de que los que tienen trabajan en un solo (matutino o vespertino) se dedican a otras labores en su tiempo libre, probablemente a impartir docencia en otros grados o centros educativos. Este factor es relevante por el hecho de que los docentes, para compensar su nivel salarial, trabajan regularmente en dos turnos, hecho que la mayoría de las veces no les deja tiempo para realizar una adecuada planificación de sus clases ni para la evaluación de los trabajos, elementos imprescindibles en el proceso enseñanza aprendizaje.

Objetivo 2. Conocer la formación académica de los docentes de primero y segundo grados.

Una variable importante en este estudio es la formación académica de los docentes. Los hallazgos de esta investigación arrojaron que el 78.3% obtuvo nivel de licenciatura en educación, el 7.2% poseía un profesorado en educación, apenas el 4.8% tenía un postgrado o especialidad, 3.6% ostentaba el grado de maestría, un 4.8% de los docentes tenía otro tipo de formación y un 1.2% bachiller (Ver Tabla 31 y Figura 21).

Tabla 31.
Distribución porcentual de los docentes según grado académico

Grado académico o título profesional	N	%
Bachiller	1	1.2
Profesorado en Educación	6	7.2
Licenciado en Educación	65	78.3
Postgrado o Especialización	4	4.8
Maestría	3	3.6
Otro	4	4.8
Total	83	100.0

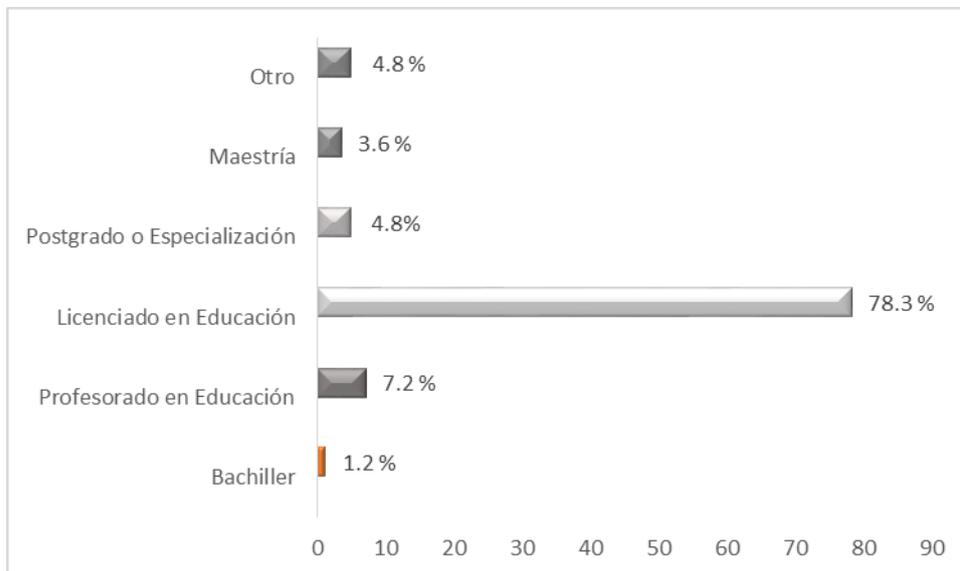


Figura 21. Docentes según grado académico

Se determinó en este estudio que la mayoría del personal docente de primero y segundo grados del nivel básico alcanzó un grado académico de licenciatura en educación. Estos resultados son considerados positivos y coinciden con las exigencias *Reglamento del Estatuto y Carrera Docente* (SEE, 2003c) en lo referente a que para ejercer esta función se deben poseer los conocimientos y las competencias requeridas para su ejercicio, acreditada mediante título docente (SEE,1997).

No obstante, llama la atención el hecho de que en estos grados haya docentes con el grado de bachiller y con otra formación inicial y académica que no corresponde al

ámbito pedagógico. Esta ausencia del nivel académico requerido en estos docentes podría suponer limitaciones para responder de manera eficiente a los requerimientos del proceso pedagógico. Resultaría importante, por ello, hacerles un seguimiento y acompañamiento sistemático de su trabajo en el aula, para verificar si están realizando de forma adecuada las funciones que requiere el ejercicio cotidiano docente. Además, que éste referente sirva para observar lo que realmente hacen y a partir de ahí trazar planes de mejoras.

Otro indicador considerado relevante en el estudio es el referente al *área de especialidad* de la formación inicial de los docentes. El 56.6% tiene especialidad en la mención de Lengua Española y el 14.5% en Educación Básica. Mientras que el 28.9% restante es especialista en otras áreas o disciplinas de la enseñanza como son: Educación Inicial, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lenguas Extranjeras. (Ver Tabla 32).

Tabla 32.
Distribución porcentual de los docentes según área de especialidad

Área de especialidad	N	%
Ciencias Naturales	1	1.2
Ciencia Sociales	10	12.0
Ciencias Físicas y Matemáticas	1	1.2
Lengua Española	42	50.6
Educación Básica	12	14.5
Lengua Extranjeras	15	18.8
Educación Inicial	8	9.6
Lengua Española y Educación Básica	2	2.4
Lengua Española y Educación Inicial	2	2.4
Otro	4	4.8
No respuesta	2	2.4
Total	83	100.0

Es considerado significativo y relevante este indicador en virtud de que para una ejecución eficiente de la práctica pedagógica en el aula se requiere que el docente posea, además conocimiento pedagógico y dominio del enfoque curricular en el área o disciplina de enseñanza. Sin embargo, se pudo comprobar que un gran porcentaje de docentes está

impartiendo docencia en áreas que no son de su especialidad y/o competencias, lo que puede obstaculizar la aplicación del currículo desde las perspectivas o los enfoques funcional, textual y comunicativo y el constructivista.

Este factor es considerado relevante, ya que para tener buen desempeño de la práctica pedagógica áulica se requiere que el docente posea un conocimiento y dominio del enfoque curricular en el área o disciplina de enseñanzas y en el caso específico de los docentes de primero y segundo grados, además del conocimiento y dominio del enfoque curricular en el área, deben poseer conocimientos de didáctica de la lengua y literatura infantil.

En ese orden, sería significativo verificar en qué medida vinculan los docentes la teoría con la práctica. Esta transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica, le da relatividad a lo que aprenden los estudiantes. Así lo confirma un estudio llevado a cabo por Palomares (2015), el cual reveló que en la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria no se encontró una correspondencia directa con las experiencias y formación recibida dentro de las aulas universitarias. De manera similar, investigaciones anteriores (Lorente Muñoz, 2011; Cerrillo, 2005; Barone y Morrell, 2007; OCDE, 2002; Navarro, 2003; el MESCyT, 2010; el PNUD, 2010 y PREAL/EDUCA, 2010) revelan su inquietud ante las limitadas conexiones que existen entre la formación de los docentes y su desarrollo profesional de la enseñanza de la lectura, la literatura infantil, del lenguaje oral y escrito, y la comprensión lectora.

Este análisis pone de manifiesto la necesidad de la formación inicial del docente en la disciplina y conocimiento que imparte. En este sentido, Cerrillo (2005) destaca la motivación y el compromiso de dotar a los futuros maestros de conocimientos científicos durante su etapa de formación, para que las experiencias, los conocimientos y las estrategias adquiridas a través de los años, les permitan ayudar al alumnado a establecer

unas bases lectoras sólidas, tanto lingüísticas como literarias. Es evidente que si un maestro tiene conocimientos limitados sobre la enseñanza de la lectoescritura creará un conocimiento simple acerca del mismo. Por el contrario, un maestro que tiene vastos conocimientos en el tema, creará que el conocimiento es complejo y elaborado, que requiere más tiempo y dedicación en el proceso de reflexión, análisis, socialización por parte de los alumnos.

Objetivo 3. Analizar los enfoques pedagógicos que aplican los docentes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en primero y segundo grados.

Con relación a la interrogante: *¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?*, se observa que el 49.4% de los docentes afirmó que el aprendizaje inicial de la lectoescritura es un proceso que consiste en el aprendizaje de las letras, sílabas y palabras que permiten a los niños leer y escribir textos sencillos y luego más complejos. El 25.3% expresó que es un proceso que se desarrolla de manera espontánea si el niño tiene oportunidad de relaciones con diversos textos escritos. Y el 22.9% manifestó que es un proceso en el que el niño, gradualmente, comprende que la escritura es un sistema que representa el lenguaje y descubre cómo funciona (Ver Tabla 33 y Figura 22).

Tabla 33.
¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?

Opciones	N	%
Es un proceso que consiste en el aprendizaje de las letras, sílabas y palabras que permiten leer y escribir a los niños textos sencillos y luego más complejos.	41	49.4
Es un proceso en el que el niño gradualmente comprende que la escritura es un sistema que representa el lenguaje y descubre cómo funciona.	19	22.9
Es un proceso que se desarrolla de manera espontánea si el niño tiene oportunidad de relacionarse con diversos textos escritos.	21	25.3
Total	81	97.6
No respondió	2	2.4
Total general	83	100.0

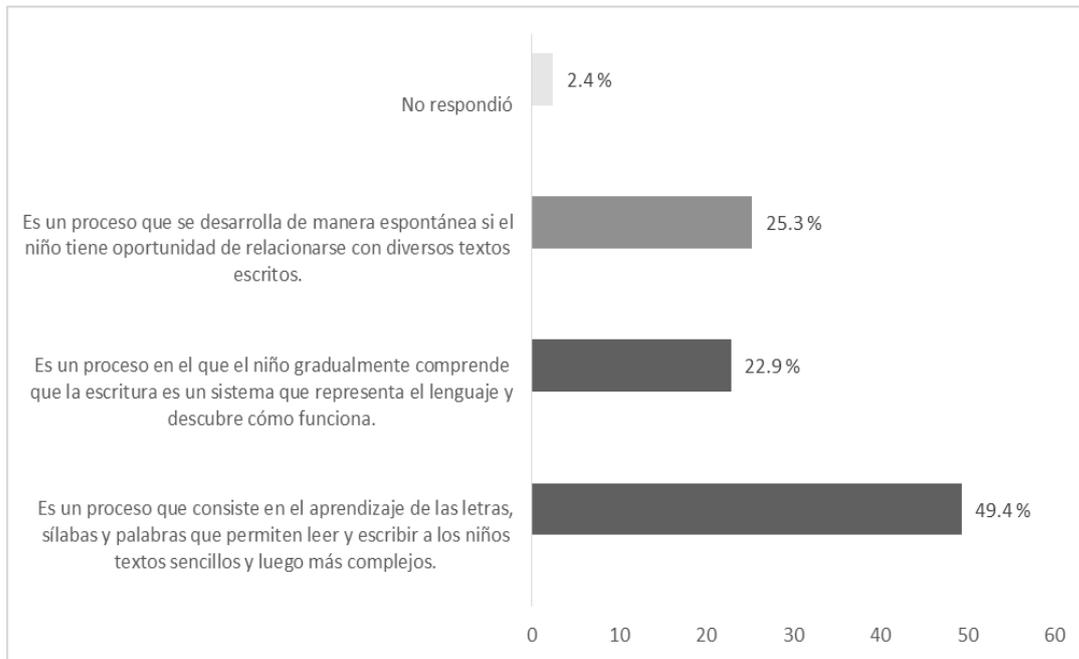


Figura 22. ¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?

Estos resultados muestran que la práctica alfabetizadora de un porcentaje significativo de los docentes obedece al enfoque de la enseñanza directa, considerada tradicional y mecanicista. Es evidente la contradicción que tienen entre la teoría del aprendizaje por procesos, los postulados constructivistas y la creencia que subyace en sus decisiones para realizar la alfabetización. Es decir, mientras el constructivismo plantea que los estudiantes son sujetos activos que construyen sus conocimientos para la lectoescritura y lo favorable es que entren en contacto con diversas situaciones de aprendizaje comunicativas, los docentes piensan que esto no es suficiente para aprender a leer y escribir rápido.

Se puede deducir entonces que en ellos aún persisten las creencias de que se necesitan los ejercicios de aprestamiento, ejercitación y memorización de las letras y las sílabas. En consecuencia, les resulta más fácil el uso de métodos de lectura en los que se ejercita solo la decodificación y el aprendizaje de la lengua escrita se realiza mediante dictado y copia.

Sin embargo, no se pueden obviar las consideraciones sustentadas por diversos estudios, que no están de acuerdo con los datos expuestos (Rodrigo, 1989; Goodman, 1994; Ferreiro, 1998; Teberosky, 2003; Jiménez y O'Shanahan, 2008; Gabrieli et al., 2010; MINERD, 2013a; García y Cain, 2014), ya que critican esta concepción de enseñanza tradicional basada en el enfoque de enseñanza directa. Estos autores consideran que esta corriente pedagógica enfatiza un modelo de enseñanza-aprendizaje descontextualizado de las habilidades lectoras, del uso de textos significativos, limitando los procesos de lectura y escritura e ignorando la cultura y las formas de lenguaje de los niños, lo que contribuye a la formación de sujetos pasivos.

En ese orden de ideas, se considera que las creencias que algunos maestros poseen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura tienen gran importancia en el desarrollo de habilidades y conocimientos que se dan en un momento determinado. Por consiguiente, este hallazgo no coincide con autores clásicos de las teorías cognitivas de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky, ni con las propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, entre las que destacan Ferreiro (1983), Teberosky (1997); Tolchinsky (2004), Scheker (2000) y Goodman (1994). Ni con los de autores contemporáneos como Bixio (2003), Atorresi (2005), Bennett-Armistead et al. (2005), Morrow (2007), Kirkland et al. (2007), Jiménez y O'Shanahan (2008), Aguirre (2010) y Burns y Kidd (2011), que muestran que en los modelos donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo de forma dinámica e interactiva, y los lectores y escritores atribuyen sentido a los textos que leen y escriben, siempre tomando en cuenta las experiencias previas y las actividades cotidianas de lectura y escritura que ya poseen, el conocimiento se convierte en una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el sujeto cognoscente).

Las investigaciones anteriormente mencionadas argumentan que el individuo construye gran parte de lo que aprende y comprende. Así, el aprendizaje inicial de la

alfabetización no empieza con el inicio de la escuela. O lo que es lo mismo, la adquisición del sistema de la escritura es cuestión de desarrollo de conceptos y no de percepción de letras. Por esto, durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños transitan por diferentes etapas de apropiación, que van desde la consideración del dibujo como representación del significado hasta descubrir el principio alfabético de la escritura.

Otros estudios similares corroboran los resultados de esta investigación (Scheker, 2000; De Lima, 2002; Colomer, 2005; Picón et al., 2010 y Terigui, 2010), al poner de manifiesto la creencia que tienen los docentes sobre el aprendizaje inicial de la lectoescritura, lo que contrasta con las teorías y el enfoque que sustenta el currículo del nivel básico en el país. Estas investigaciones evidencian las carencias y la falta de conocimientos teóricos de los docentes, directamente relacionadas con la psicolingüística, psicología cognitiva, sociocultural, y los enfoques constructivista y funcional textual y comunicativo para la enseñanza de la lengua.

Continuando con los datos extraídos del cuestionario de los docentes, y en lo que concierne a la pregunta: *¿Qué es leer en los primeros grados?*, el 73.5% expresó que es comprender el sentido de un texto escrito aunque no necesariamente se pueda leer cada palabra. Mientras que el 21.7% consideró que es lograr decir, de manera oral, las palabras escritas aunque no las entienda, después podrán comprender, y el 4.8% contestó que es pasar las páginas de diversidad de textos: libros, revistas, cuentos, directorios, recetas, periódicos, entre otros (Ver Tabla 34 y Figura 23).

Tabla 34.
¿Qué es leer en los primeros grados?

Opciones	N	%
Leer es comprender el sentido de un texto escrito aunque no necesariamente se pueda leer cada palabra.	61	73.5
Leer es pasar las páginas de diversidad de textos: libros, revistas, cuentos, directorios, recetas, periódicos, entre otros.	4	4.8
Leer es lograr decir de manera oral las palabras escritas aunque no las entienda, después podrán comprender.	18	21.7
Total	83	100.0

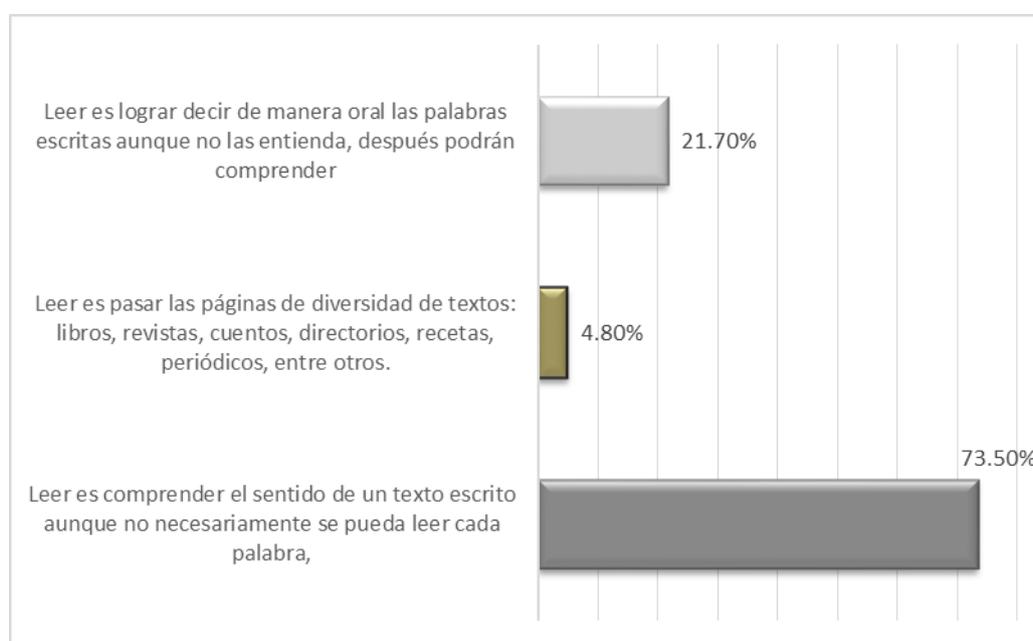


Figura 23. ¿Qué es leer en los primeros grados?

Estos hallazgos revelan que un porcentaje significativo de los docentes (73.5%) tiene un concepto sobre qué es leer en los primeros grados relacionado con los enfoques constructivista y funcional, textual y comunicativo. En ese orden, postulados planteados anteriormente (Solé, 2001; Lener, 2001; Teberosky, 2003; Tolchinsky, 2004) coinciden con los resultados de esta investigación al indicar que el acto de leer tiene por finalidad la comprensión del texto escrito otorgándole al alumno el papel activo, protagonismo que le corresponde o pertenece y a la lengua escrita la función de carácter social que la identifica.

Otros datos relevantes son ofrecidos por Tolchinsky (2004) y Ferreiro (1998, 2002), quienes coinciden con este estudio al señalar que de nada vale que el alumno lea palabras y oraciones de forma mecánica, sino que se requiere que comprenda y desarrolle una serie de habilidades, destrezas y aptitudes, en lo que tiene que ver con la concentración, conocimiento y capacidad reflexiva, tales como: interpretar, analizar, sintetizar, inferir, comparar, hacer críticas o emitir juicio. Así empleadas, el uso de experiencias y situaciones de aprendizaje de la vida cotidiana despiertan en el niño una mayor comprensión e interpretación.

En lo que se refiere a los *factores necesarios para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee*, el 45.8% de los encuestados contestó que necesita primero conocer las letras y relacionarlas con sonidos, después podría comprender cada palabra, mientras que el 38.6% consideró que necesita oportunidades para relacionarse con textos e interpretarlos. Sin embargo, solo el 12.0% respondió que necesita que le permitan relacionarse espontáneamente con el texto para aprender por sí solo (Ver Tabla 35 y Figura 24).

Tabla 35.
Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee...

Opciones	N	%
Necesita que le permitan relacionarse espontáneamente con el texto	10	12.0
Necesita primero conocer las letras y relacionarlas con sonidos	38	45.8
Necesita oportunidades para relacionarse con textos e interpretarlos	32	38.6
Total	80	96.4
No respondió	3	3.6
Total general	83	100.0

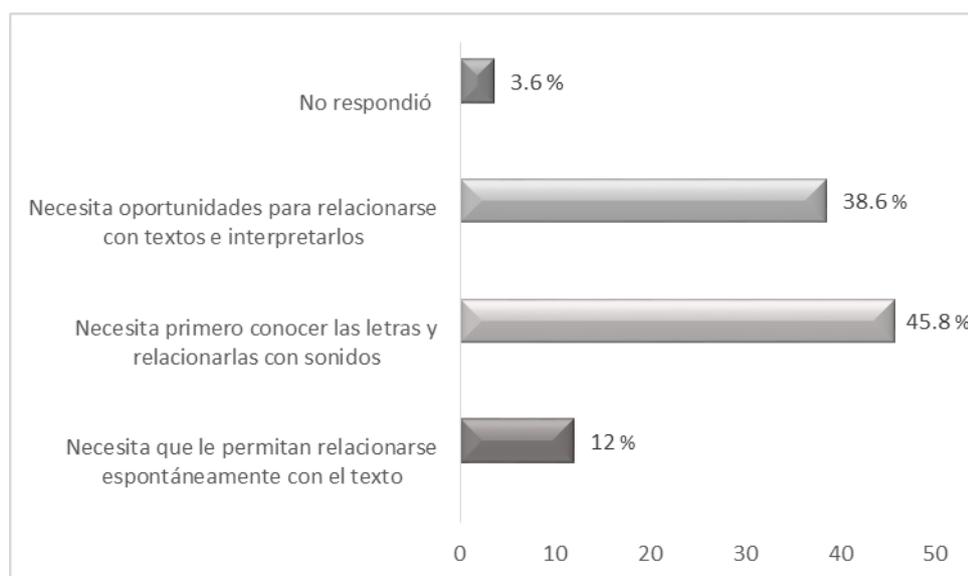


Figura 24. Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee...

Son evidentes las opiniones heterogéneas de los docentes respecto a los datos presentados anteriormente, ya que apuntan a perspectivas teóricas diferentes. Un porcentaje significativo (38.6%) tiene una opinión orientada a las concepciones de los enfoques constructivistas, mientras que el 45.8% emplea un enfoque de la enseñanza directa ligado a las concepciones teóricas tradicionales y mecanicistas. Este último planteamiento contrasta con lo indicado por diferentes autores (Arnaiz y Lozano, 1996; Arnaiz y Ruiz, 2001; Mullis et al., 2006; Méndez, 2006; Catalá et al., 2007; Sacristán, 2007; Arnaiz, Guirao y Garrido Gil, 2007; PREAL/EDUCA, 2010; Burns y Kidd, 2011; Wagner et al., 2014) cuando indican que los niños, para poder comprender lo que leen, necesitan desarrollar una serie de habilidades y destrezas que abarcan desde la comprensión literal hasta una capacidad crítica, lingüística y metalingüística, que contribuye en gran medida a la adquisición de la comprensión lectora. Se puede inferir, pues, que si los docentes carecen de los conocimientos teóricos básicos y fundamentales para sustentar su práctica desde un enfoque constructivista, sin lugar a dudas, los resultados esperados en los alumnos serán deficientes pues no serán capaces de desarrollar las habilidades antes mencionadas.

De ahí surge la demanda de formación de maestros desde esta perspectiva, con el fin de que puedan enseñen a leer y formen lectores a temprana edad. Los trabajos de Collins y Smith (1980) y Solé (1987) comprueban que las creencias que tienen los docentes de cómo aprenden los niños a leer y las estrategias que consecuentemente utilizan determinan que durante el proceso de enseñanza–aprendizaje no se promuevan acciones que desarrollen la comprensión lectora. Esto pone en evidencia que los docentes comparten una visión de la lectura que se corresponde con los modelos y métodos de enfoque de la enseñanza directa o tradicional, postulado que le lleva a centrarse en los resultados y no en el proceso.

En ese orden de ideas, diversos estudios (Goodman y Goodman, 1993; Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2006; Fromm Cea et al., 2006; Perrenuod, 2007; Escudero, 2008; la SEE, 2008b; Durbán, 2010; Ratner, 2011; el MINERD, 2013a) coinciden en afirmar que el docente debe crear situaciones de aprendizaje, donde el niño pueda reconocer sus experiencias previas de lectoescritura fuera de la escuela, que le permitan construir nuevos conocimientos en el contexto del aula, ya que son la base para la apropiación y construcción de saberes significativos y coherentes con su propia cultura. Además debe ofrecérsele al alumno la oportunidad de plantearse problemas y motivarlo para que recurra a diversas fuentes de información que les permitan indagar y construir su propio conocimiento. Es fundamental para el docente actual tener las habilidades requeridas y una disposición permanente para comprender las inquietudes y fomentar la curiosidad de los niños generando, así, una reflexión permanente durante el proceso.

En este contexto, se le preguntó a los docentes: *¿En qué momento empieza un niño su aprendizaje de la lectura y la escritura?* El 73.5% opinó que cuando tiene contacto con diferentes materiales escritos, lo que puede producirse antes de ir a la escuela. El 15.7% expresó que cuando ha realizado suficientes ejercicios de psicomotricidad y trazos en la

escuela. Y un 7.2% cuando tiene suficiente madurez y ha llegado a la edad apropiada (Ver Tabla 36).

Tabla 36.
¿En qué momento empieza un niño su aprendizaje de la lectura y la escritura?

Opciones	N	%
Cuando tiene suficiente madurez y ha llegado a la edad apropiada	6	7.2
Cuando ha realizado suficientes ejercicios de psicomotricidad	13	15.7
Cuando tiene contacto con diferentes materiales escritos	61	73.5
Total	80	96.4
No respondió	3	3.6
Total general	83	100.0

Como se puede comprobar, un porcentaje significativo de los docentes tiene una concepción teórica constructivista del aprendizaje y del proceso de alfabetización. Estos reconocen que el niño construye los conocimientos a partir de sus interacciones con distintas fuentes escritas y gráficas, y que deben tener oportunidad para ponerse en contacto con diversos textos en su entorno. En ese orden, su trabajo como docentes consiste en apoyar al niño para que acceda a niveles más elaborados de comprensión. De acuerdo con la teoría revisada (IDEICE, 2013; Scheker, 2000) el grado de dominio que algunos docentes tienen de los enfoques pedagógicos se relaciona con el conocimiento implícito. Es decir, el sistema de creencias, conocimientos y actitudes construidos por estos a través de su experiencia en la escuela y en la formación recibida.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones similares (Arnaiz y Lozano, 1996; Scheker, 2000; Arnaiz y Ruiz, 2001; Vázquez et al., 2010; Calkins, 2010; el IDEICE, 2013) cuyos resultados evidencian que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso cognitivo, lingüístico, social, cultural y afectivo, que tiene lugar en un contexto social y culturalmente organizado, por lo que es necesario tomar en cuenta las experiencias que puede tener el niño en diferentes medios culturales y gráficos. De esta forma se les

permite conocer el sistema escrito de su lengua y elaborar conceptos sobre las funciones de la escritura.

Queda claro que no todos los niños están en condiciones de comprender espontáneamente el valor de la comunicación de los signos escritos. Los que se desarrollan en un contexto con presencia de lenguaje escrito, ya sea en el hogar o en su entorno cultural, llegan a la escuela con algunas nociones y actitudes relacionadas con la lectura. Sobre el particular, se puede inferir que si se quiere formar lectores expertos, reflexivos, críticos y capaces de comprender lo que leen y escriben tanto dentro como fuera de la escuela, entonces el docente debería dominar todo lo relacionado con el lenguaje escrito y los conocimientos lingüísticos para poder transmitirlo de manera eficaz.

También se indagó respecto a: *¿Qué significa si un niño no logra comprender lo que lee?* El 89.2% expresó que necesita más oportunidades de lectura para descubrir qué es lo que puede estar escrito en diferentes textos, el 2.4% dijo que todavía está inmaduro para aprender a leer y escribir y el 2.4% expresó que hay que dejarlo tranquilo hasta que le interese saber lo que está escrito en los textos (Ver Tabla 37 y Figura 25).

Tabla 37.

Si un niño no logra comprender lo que lee, significa...

Opciones	N	%
Que todavía está inmaduro para aprender a leer y escribir.	2	2.4
Que necesita más oportunidades de lectura para descubrir qué es lo que puede estar escrito en diferentes textos.	74	89.2
Que hay que dejarlo tranquilo hasta que le interese saber lo que está escrito en los textos.	2	2.4
Total	78	94.0
No respondió	5	6.0
Total general	83	100.0

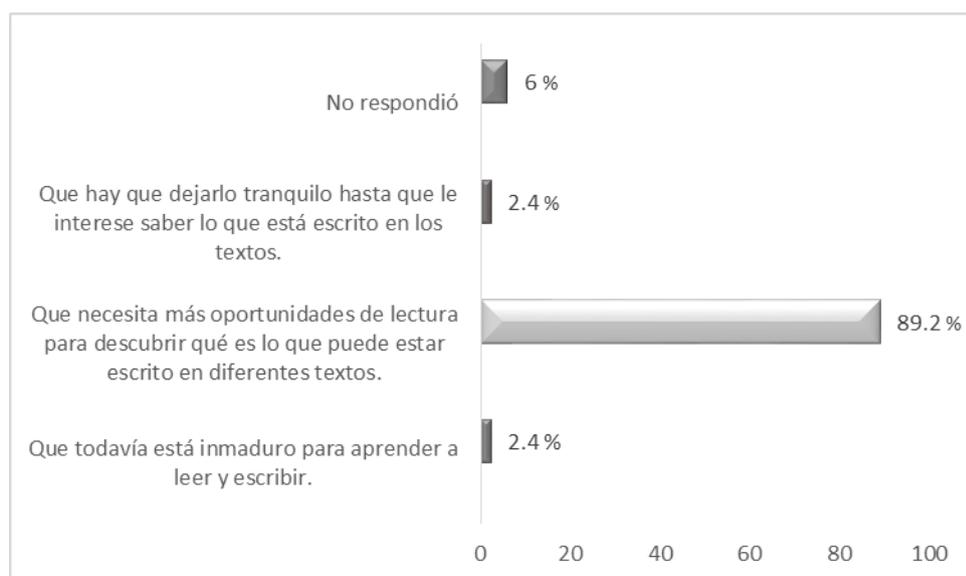


Figura 25. Si un niño no logra comprender lo que lee, significa...

Estos resultados tienen una gran similitud con trabajos anteriores (Rogoff, 1993; Lerner, 2001; Teberosky, 2003; Condemarín, Galdames y Medina, 2004) cuando señalan la importancia de la oportunidad de lectura que la escuela debe crear para que los niños descubran el sistema de escritura e identifiquen lo que está escrito en diferentes textos. En ese mismo orden, un estudio realizado por Aguiló et al. (2013) señala que la biblioteca de aula es un lugar alegre, motivador y muy funcional para que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos. Este espacio es útil para realizar consultas, búsqueda de información, lecturas personales y grupales. El uso de este recurso puede ampliarse hasta que logren leer y escribir correctamente.

Otros estudios muestran la importancia de que los niños interactúen con textos variados y funcionales y con personas que leen frecuentemente, útiles ambas herramientas para facilitar el aprendizaje sistemático de la lectura. Por ello, el docente debe propiciar situaciones de aprendizaje significativas para todo el grupo, construyendo estrategias pertinentes y oportunas en el momento de abordar el proceso de lectoescritura (Scheker, 2000; Vázquez et al., 2010; MINERD, 2013a).

Cuando se les pregunta a los docentes: *¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?*, el 38.6% opinó que se da cuenta porque trata de interpretar

lo que quiso expresar el autor de un cuento, una revista, un periódico u otro. El 30.1% consideró que cuando lee en todas partes, periódicos, libros, revistas, cuentos, (etc.), mientras que el 27.7% expresó que cuando el niño tiene la habilidad de pronunciar, correctamente, cada uno de los sonidos que representan las letras (Ver Tabla 38 y Figura 26).

Tabla 38.

¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?

Opciones	Ñ	%
Cuando trata de interpretar lo que quiso expresar el autor de un cuento, una revista, un periódico, (etc.)	32	38.6
Cuando lee en todas partes, periódicos, libros, revistas, cuentos, (etc.)	25	30.1
Cuando tiene la habilidad de pronunciar correctamente cada uno de los sonidos que representan las letras.	23	27.7
Total	80	96.4
No respondió	3	3.6
Total general	83	100.0

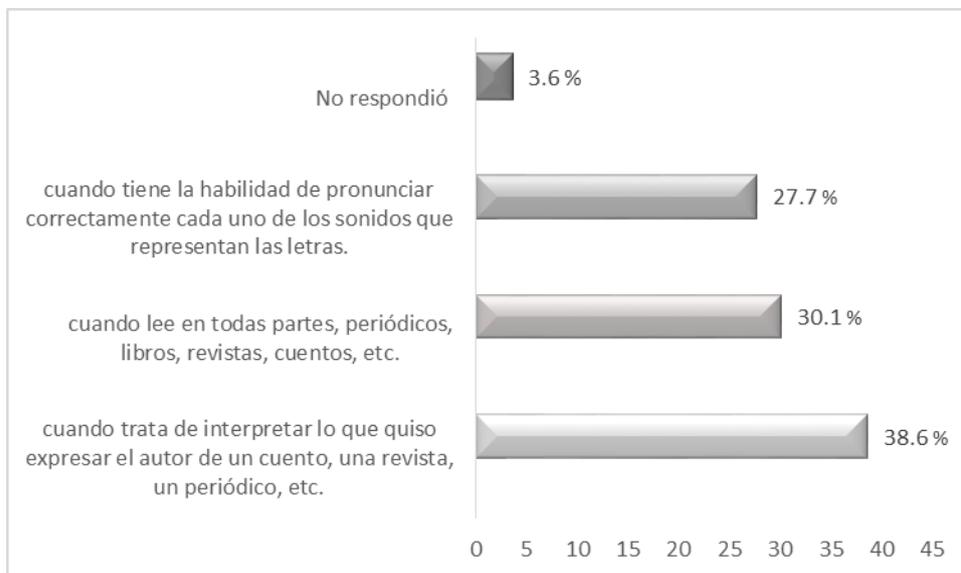


Figura 26. ¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?

Esta información revela que los docentes tienen una idea contradictoria sobre los postulados del enfoque funcional, textual y comunicativo para la enseñanza de la lectura y escritura, en virtud de que el porcentaje se dividió casi en partes iguales en las tres opciones presentes en la pregunta de cómo pueden darse cuenta si el niño ya descubrió

qué es la lectura. Los resultados de nuestro estudio coinciden con otras investigaciones (Scheker, 2000; De Lima, 2002; el IDEICE, 2011) que encontraron que los docentes de la República Dominicana tienen serios inconvenientes en la implantación del enfoque funcional, textual y comunicativo para la enseñanza de la lectoescritura que establece el diseño curricular. Es evidente que a los docentes les resulta difícil comprenderlo y aplicarlo en las aulas, aunque en la práctica utilicen algunas de las estrategias de enseñanza que lo caracterizan.

Asimismo, una investigación realizada por la SEEC (2000) señala que los supervisores de los distritos educativos revelaron su preocupación por la desactualización que tienen los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura, lo que puede explicar las deficiencias en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, que con frecuencia aluden al fracaso de los/as niños/as y lo tildan de un problema de aprendizaje inherente a los mismos, en lugar de plantear una reflexión acerca del enfoque de enseñanza que se está utilizando. Una gran parte de los alumnos de primero y segundo grados llegan al fin del año escolar escribiendo palabras sueltas o una oración simple. Esto probablemente sucede porque se estimula poco el desarrollo del lenguaje oral, de la producción escrita y de la comprensión lectora.

En cuanto a la pregunta: *¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?*, el 51.8% de los docentes respondió que el lenguaje escrito es un sistema gráfico que se utiliza para representar diferentes aspectos del lenguaje y que sirve para expresar las ideas; el 41.0% contestó que el lenguaje escrito es un conjunto de letras que representan los sonidos del lenguaje hablado y que sirve para transcribir la lengua oral; y el 4.8% expresó que el lenguaje escrito es un conjunto de letras que sirve para que los niños traten de leer (Ver Tabla 39 y Figura 27).

Tabla 39.
¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?

Opciones	N	%
El lenguaje escrito es un conjunto de letras que representan los sonidos del lenguaje hablando y que sirve para transcribir la lengua oral.	34	41.0
El lenguaje escrito es un sistema gráfico que se utiliza para representar diferentes aspectos del lenguaje y que sirve para expresar las ideas.	43	51.8
El lenguaje escrito es un conjunto de letras que sirve para que los niños traten de leer.	4	4.8
Total	81	97.6
No respondió	2	2.4
Total general	83	100.0

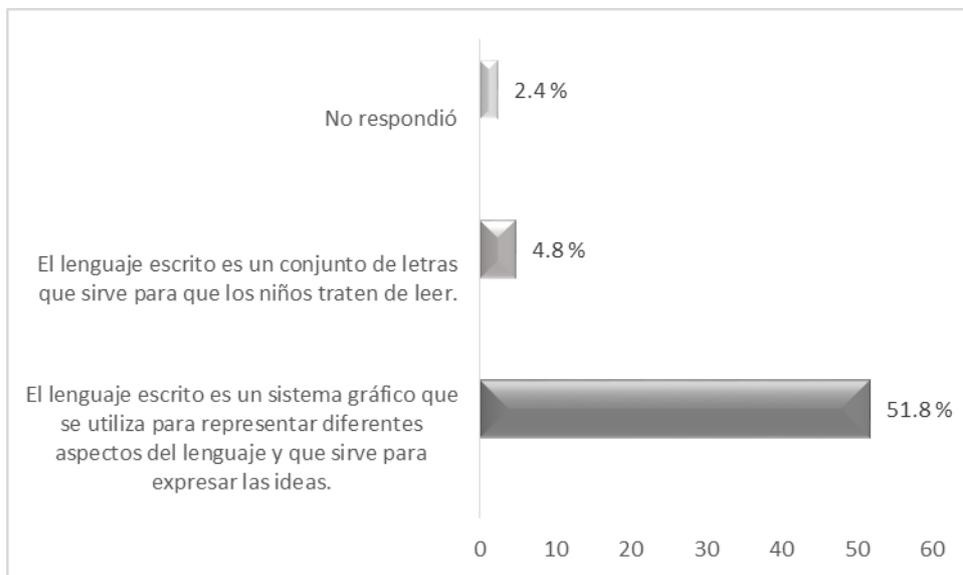


Figura 27. ¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?

Según estos datos, un porcentaje significativo de docentes están actualizados en las concepciones teóricas acerca del sistema de la escritura. Estos hallazgos corroboran estudios previos (Goodman y Goodman,1993; Ferreiro,2002; Fromm Cea et al., 2006; Durbán, 2010; Ratner, 2011; el IDECE, 2013; el MINERD, 2013) que indican que los niños aprenden el sistema de escritura cuando representan por escrito las ideas, los pensamientos y las experiencias con coherencia, orden, claridad y corrección y, por eso, la práctica de aula debe promover que interactúen con diversidad de textos, los exploren y realicen actividades para comprenderlos según su nivel de progreso.

En tal sentido, se considera que escribir no es transcribir códigos y signos gráficos de la lengua oral. Más bien, es el conjunto de diversos procesos del pensamiento que el escritor regula y organiza mediante actos de composición cuando elabora su significado exacto sobre un tema y lo hace comprensible para una audiencia usando el código escrito. Sin embargo, se pudo comprobar que existen opiniones contradictorias al respecto, puesto que un porcentaje significativo de los docentes objeto de estudio, 41.0%, considera que el lenguaje escrito es un conjunto de letras que representan los sonidos del lenguaje hablado y que sirve para transcribir la lengua oral.

Este enfoque de la lengua escrita obedece al de la enseñanza directa y tradicional. Además, contradice los postulados de Ferreiro (1998 y 2002) quien sostiene que es en el aprendizaje de la lengua escrita intervienen procesos cognoscitivos activos, los niños aprenden de manera activa, su proceso de alfabetización empieza a partir de sus interacciones directas o indirectas con los textos en situaciones de comunicación, esos esquemas o conceptualizaciones, se transforman hasta concebir la escritura como al sistema de representación de un lenguaje.

Es evidente, según los hallazgos de esta investigación, que un alto porcentaje de docentes tiene una concepción tradicional sobre el concepto de la escritura. Para estos, los niños no aprenderán a escribir hasta que no desarrollen las habilidades de motricidad fina y que no leerán hasta que no aprendan el alfabeto. Sin embargo, el estudio realizado por Llamazares et al. (2014) indica que, a pesar de esto, todavía no existe un acuerdo en torno a cuáles son las habilidades que contribuyen al aprendizaje efectivo de la lengua escrita y de la capacidad de comprensión lectora y, menos aún, de cuáles son las prácticas docentes más adecuadas para facilitar dicho aprendizaje.

Por lo anteriormente visto, se puede afirmar, en base a estas informaciones, que existe un marcado interés por el aprendizaje inicial de la lengua escrita así como por la

preocupación por los resultados deficientes en la comprensión lectora a lo largo de la escolaridad, de los cuales se suscitaron numerosos estudios y propuestas de intervención educativa dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo.

En lo que concierne a: *Cuando un niño de primero o segundo grados escribe “L ma d mia” y quiso escribir “la mano de María” indica que...* el 67.5% de los docentes contestó que este niño se encuentra en un momento en el que considera que cada sílaba se puede representar con una letra. Mientras que 15.7% expresó que no escribe bien porque no relaciona, de manera adecuada, las letras con los sonidos. Por último, el 13.3% dijo que este niño todavía “se come algunas letras”, pero “poco a poco” escribirá correctamente lo que desea expresar (Ver Tabla 40 y Figura 28).

Tabla 40.
Cuando un niño de primero o segundo escribe “L ma d mia” y quiso escribir “la mano de María” indica que...

Opciones	N	%
Este niño no escribe bien porque no relaciona de manera adecuada las letras con los sonidos.	13	15.7
Este niño se encuentra en un momento en el que considera que cada sílaba se puede representar con una letra.	56	67.5
Este niño todavía “se come algunas letras” pero “poco a poco escribirá correctamente lo que desea expresar.	11	13.3
Total	80	96.4
No respondió	3	3.6
Total general	83	100



Figura 28. Cuando un niño de primero o segundo escribe "L ma d mia" y quiso escribir "la mano de María" indica que...

Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Ferreiro (1998 y 2002) y de Ferreiro y Teberosky (1997) en lo que tiene que ver con las conceptualizaciones del sistema de escritura del niño y su identificación en etapas. Así, en la etapa silábico-alfabética, el pequeño usa una grafía para representar una sílaba, pero en alguno de sus escritos empieza a usar grafías para representar fonemas. En este momento funde los principios silábicos con los alfabéticos. O usa una letra o trazo parecido a la letra para representar una sílaba, pero a veces la usa para representar un fonema.

Los análisis realizados indican, además, la importancia de las interacciones entre el sujeto y el entorno, ya que la escritura es un conocimiento con valor social, cultural, cognitivo y afectivo siendo imposible descubrir por sí solos ciertos convencionalismos relativos a la misma, tales como el nombre de las letras o la orientación de la escritura. El otro es el conocimiento construido por el niño en función de las propiedades del objeto a conocer.

Se le preguntó a los docentes: *¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?* El 50.6% manifestó que escribir es expresar ideas por escrito, aunque al inicio no necesariamente se usen las letras correctas. El 25.3% contestó que escribir es poder trazar

letras y conocer sus sonidos para combinarlas y formar palabras y el 20.5% manifestó que es hacer trazos de manera espontánea (Ver Tabla 41 y Figura 29).

Tabla 41.
¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?

Opciones	N	%
Escribir es expresar ideas por escrito, aunque al inicio, no necesariamente usen las letras correctas.	42	50.6
Escribir es hacer trazos de manera espontánea.	17	20.5
Escribir es poder trazar letras y conocer sus sonidos para combinarlas y formar palabras	21	25.3
Total	80	96.4
No respondió	3	3.6
Total general	83	100.0

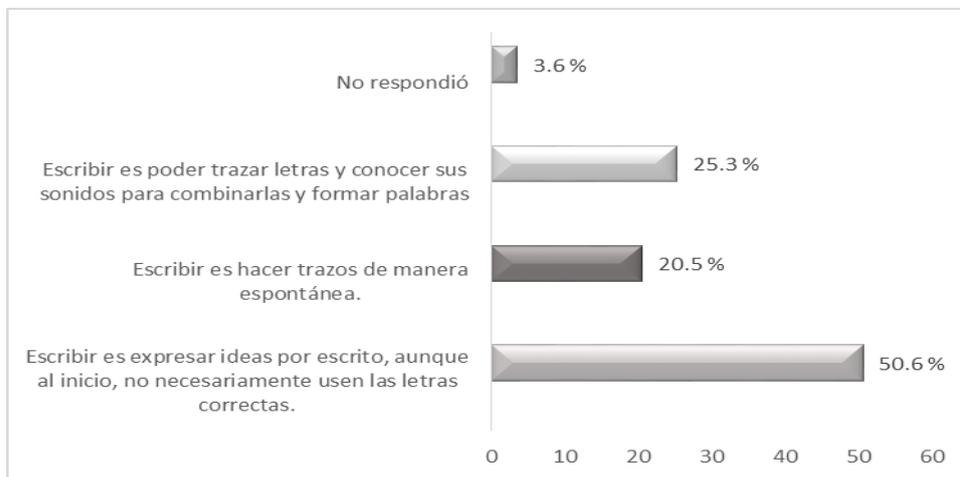


Figura 29. ¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?

Los esfuerzos de los niños por comprender la escritura deben ser reconocidos, valorados y respetados por los maestros, de tal modo que puedan apoyarlos en su alfabetización inicial. Cada etapa de conceptualización de la escritura aporta al estudiante recursos para interpretar (leer) el lenguaje escrito así como para escribirlo, mientras gradualmente se apropian del sistema de escritura.

Estos datos concuerdan con los postulados de Ferreiro (1983) y Rius (1989) referentes a que el proceso de adquisición del sistema de escritura se presenta por etapas o fases a partir del momento en que la maestra le pide al niño que escriba y éste, como respuesta, hace un garabato, hasta lograr que sea capaz de construir palabras de manera

convencional sin tener en cuenta la ortografía. Aunque en los inicios no lea o escriba de manera convencional, en sus esfuerzos intervienen procesos que le permiten desarrollar su comprensión de la lengua escrita. La percepción de los niños no es independiente de los esquemas de interpretación de los individuos en general.

Por tanto, existe toda una evolución hasta lograr el aprendizaje convencional del sistema de escritura que Ferreiro (1983) la divide en cuatro etapas: grafismos primitivos, escrituras uni-gráficas, escrituras sin control de cantidad y escrituras fijas. Por su parte, Rius (1989) divide la evolución del sistema de escritura en dos fases: perceptiva y de asociación o de combinación. Según esta investigación, en la primera fase el niño genera garabatos que son sus primeros signos de comunicación. Es la gramática gráfica inicial y el punto de partida del proceso. Cuando llega a la escuela, el niño hace ya tiempo que la utiliza. En la segunda fase aparecen signos que se identifican como letras aunque no están alfabetizados porque tienen la forma, pero no la posición ni la dirección. Los niños se interesan por los significantes, sin embargo, todavía no llegan a entender la relación entre el significante y el significado, por lo que no hay signo lingüístico.

Al indagar en los docentes sobre: *¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?*, el 56.6 % contestó que son dos procesos estrechamente relacionados que, generalmente, se desarrollan al mismo tiempo. El 39.8% expresó que son dos procesos independientes y uno se aprende primero que el otro. El orden de aprendizaje depende, por lo general, de los intereses del niño, y solamente el 1.2% dijo que son dos procesos que se dan por separado. Normalmente, los niños aprenden a leer primero y después a escribir (Ver Tabla 42 y Figura 30).

Tabla 42.
¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?

Opciones	N	%
Son dos procesos que se dan por separado	1	1.2
Son dos procesos estrechamente relacionados	47	56.6

Son dos procesos independientes y uno se aprende primero que el otro	33	39.8
Total	81	97.6
No respondió	2	2.4
Total general	83	100.0

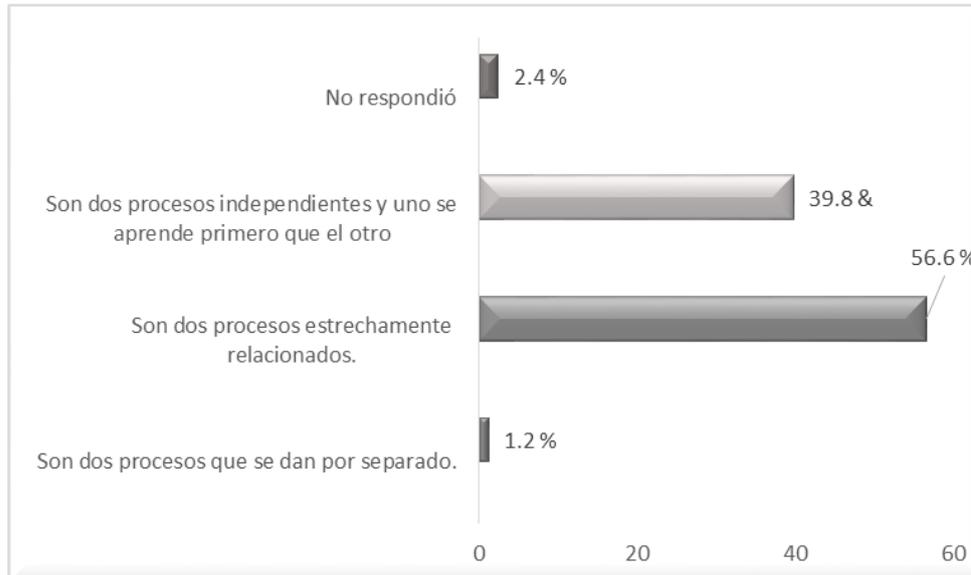


Figura 30. ¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?

Estos hallazgos revelan que los docentes tienen opiniones o creencias diferentes con relación a los procesos de la lectura y la escritura. En ese orden, un 56.6% concuerda con lo planteado por algunos autores (Sánchez, 1991; Teberosky y Colomer, 2003; Hagtvet, 2011) que indican que la escritura, la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino que actúan desde muy temprana edad de manera interdependiente.

Por lo anteriormente presentado, es evidente que estos dos procesos se relacionan estrechamente. Sin embargo, según los resultados anteriores, se pudo comprobar que el 41% de los docentes no está de acuerdo con este postulado, al manifestar que son dos procesos que ocurren de manera independiente: se aprende primero a leer y después a escribir.

De modo que pretender comenzar el lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral, o viceversa, no solo parece un contrasentido, sino que, además, se

olvida el papel regulador que el lenguaje oral posee en el comportamiento cognitivo. Cabe destacar entonces, el estudio realizado por Ruiz (1996), quien encontró que desde el enfoque psicolingüístico-cognitivo es impropio hablar del lenguaje oral sin tomar en cuenta al lenguaje escrito, puesto que se trata de una integración entre ambos tipos de lenguaje.

Otro estudio llevado a cabo por Menéndez (2006) también corrobora este postulado. En tal sentido, al niño le resultará un tanto complejo integrar las significaciones del lenguaje escrito, sin representar las palabras y los fonemas del lenguaje hablado, que le sirven de soporte. Por tal motivo, se deben desarrollar aspectos metalingüísticos en el ámbito sintáctico, semántico, pragmático y fonológico.

Sobre la pregunta: *¿Qué papel juega la enseñanza de la gramática en los primeros grados?*, el 72.3% de los docentes opinó que los estudiantes de los primeros grados pueden apropiarse, gradualmente, de los usos de la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación cuando descubren su utilidad y sus funciones. El 13.3% expresó que deben aprender definiciones para el uso de algunas reglas gramaticales sobre ortografía, los usos de los signos de puntuación y de la entonación. El 9.6% opinó que los estudiantes de los primeros grados están muy poco interesados por la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación y de entonación (Ver Tabla 43).

Tabla 43.
¿Qué papel juega la enseñanza de la gramática en los primeros grados?

Opciones	N	%
Los estudiantes pueden apropiarse gradualmente de los usos de la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación, cuando descubren su utilidad y sus funciones.	60	72.3
Están muy poco interesados por la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación y entonación, (etc.)	8	9.6
Deben aprender definiciones para el uso de algunas reglas gramaticales sobre ortografía, los usos de los signos de puntuación y entonación, (etc.)	11	13.3
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8

Total general	83	100.0
---------------	----	-------

Se pudo comprobar que un porcentaje significativo de docentes (72.3%) tiene las creencias de que los estudiantes pueden apropiarse, gradualmente, de la enseñanza de la gramática, como son, los usos de la ortografía, las reglas gramaticales, los signos de puntuación, entre otros, cuando descubren su utilidad y sus funciones. Este factor se considera muy positivo, puesto que tradicionalmente la enseñanza de la Lengua Española estaba orientada hacia modelos de corrección, privilegiando aspectos como la ortografía y las reglas gramaticales, desfavoreciendo el uso de las prácticas de la comunicación lingüística.

En tal sentido, el estudio llevado a cabo por Scheker (2000) revela que el maestro enseña poco a poco el complejo sistema de escritura, determina las actividades y el orden de ellas, trata de corregir los errores y se asegura de que el niño aprenda lo adecuado. Es evidente que con esta postura, el rol del docente no le permite al niño construir su propio conocimiento, equivocarse, sino que trata de comprender sus hipótesis y comprender lo que hace. Por lo tanto, se ignoran sus posibilidades en la forma en que acceden al conocimiento.

Otros investigadores (Freinet, 1979; Ferreiro y Teberosky, (1997) encontraron en sus estudios que al inicio del aprendizaje de la escritura los niños cometen errores y estos son considerados como prerrequisitos hasta lograr que escriban de forma correcta. El control de los mismos a través de la corrección es imposible porque están ahí, se corrijan o no (Scheker, 2000). De modo que, resulta absurdo aprender sin cometer errores. Es evidente que los errores son parte del proceso de aprendizaje. Es preciso entonces que el docente cambie el paradigma de enseñanza basada en corregir el trabajo de los alumnos, y asuma un rol de facilitador y guía para promover la reflexión y el análisis de los textos por

parte de los alumnos, ofreciéndoles trabajo colectivo y estimulándolos a escribir y leer de manera independiente.

En conclusión, se puede afirmar que desde la perspectiva del currículo dominicano es conveniente que el docente sea competente para alfabetizar desde el enfoque textual, funcional y comunicativo de la lengua. Este postulado se enmarca en una concepción de aprendizaje constructivista y en un sistema de escritura con representación significativa del lenguaje. Se asume que ambas concepciones se traducen en una práctica pedagógica que promueva la comprensión del sistema de escritura por parte los niños, en contraposición del mero aprendizaje de unidades lingüísticas desvinculadas del significado.

En relación a la pregunta: *¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?*, en la Tabla 44 y Figura 31 se puede observar que el 81.9% de los docentes opinó que cuando intenta representar sus experiencias e ideas de manera escrita, compartiendo información, aunque cometa algunos errores; el 9.6% que cuando hace trazos, dibujos o garabatos en un papel y el 3.6% manifestó que cuando se le pone una palabra, la escribe, sujeta bien el lápiz, escribe letras que se pueden leer y copia palabras sin errores ortográficos.

Tabla 44.
¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?

Opciones	N	%
Cuando le pongo una palabra, la escribe, sujeta bien el lápiz, escribe letras que se pueden leer y copia palabras sin errores ortográficos.	3	3.6
Cuando hace trazos, dibujos o garabatos en un papel y por la emoción que pone en la clase.	8	9.6
Cuando intenta representar sus ideas de manera escrita, experiencias, compartir alguna información, etc. Aunque cometa algunos errores.	68	81.9
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total general	83	100.0

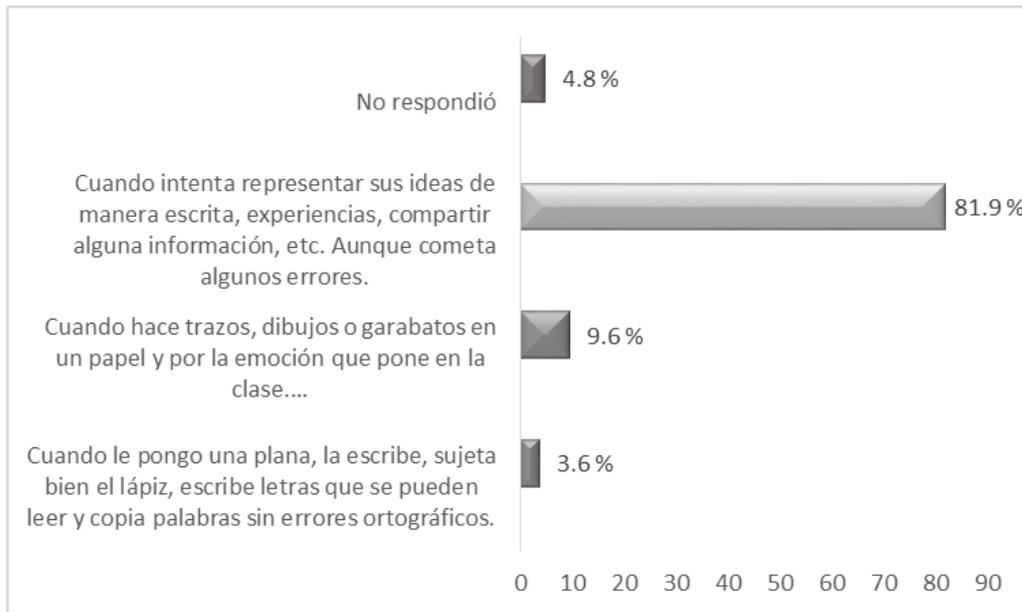


Figura 31. ¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?

Según la información recolectada, se pudo comprobar que la mayoría de los docentes (81.9%) están de acuerdo con los postulados del diseño curricular del nivel primario. El MINERD (2013a), sobre el aprendizaje de la escritura en primero y segundo grados, señala que el mismo consiste en presentar ideas y experiencias de una manera ordenada, coherente y correcta. En este sentido, la escritura asume un carácter funcional, social y comunicativo que los docentes se supone que conocen. Enseñar a escribir consiste, básicamente, en acompañar al aprendiz para ayudarlo a dar forma a las ideas, a organizarlas, verificar que estén bien escritas, asegurarse de que lo que se escribe es lo que se quiere expresar y que esté presentado de manera que el interlocutor al cual va dirigido el mensaje pueda comprenderlo.

Con relación a: *¿Cómo enseñarías a leer y a escribir a niños que empiezan el primer grado?*, el 39.8% de los docentes manifestó que utilizaría textos para leerlos junto con ellos, haría preguntas sobre el contenido y las partes del texto, pediría que escribieran como puedan lo que les gustó y apoyarían a sus alumnos para que descubrieran cómo escribir para que otros los entendiesen. El 38.6% afirmó que utilizaría textos para enseñar, comenzando primero por fonemas o situaciones vividas a diario, permitiendo que

manipulen y seleccionen lo que ellos quieran de una manera dinámica para motivarlos y que así descubran cómo leer y escribir. Y, finalmente, el 21.7% utilizaría textos para enseñar a leer las vocales, luego las consonantes y después los enseñaría a combinar las vocales y las consonantes para que se den cuenta de cómo se forman las palabras (Ver Tabla 45 y Figura 32).

Tabla 45.
¿Cómo enseñarías a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado?

Opciones	N	%
Utilizaría textos para leerlos junto con ellos, haría preguntas sobre el contenido y las partes del texto, pediría que escriban como puedan lo que les gustó y los apoyaría para que descubran cómo escribir para que otros los entiendan.	33	39.8
Utilizaría textos para enseñar primero por fonemas o situaciones vividas a diario, que manipulen y seleccionen lo que ellos quieran de una manera dinámica para motivar a los estudiantes y que descubran cómo leer y escribir.	32	38.6
Utilizaría textos para enseñar a leer las vocales, luego las consonantes y después los enseñaría a combinar las vocales y las consonantes para que se den cuenta de cómo se forman las palabras.	18	21.7
Total	83	100.0

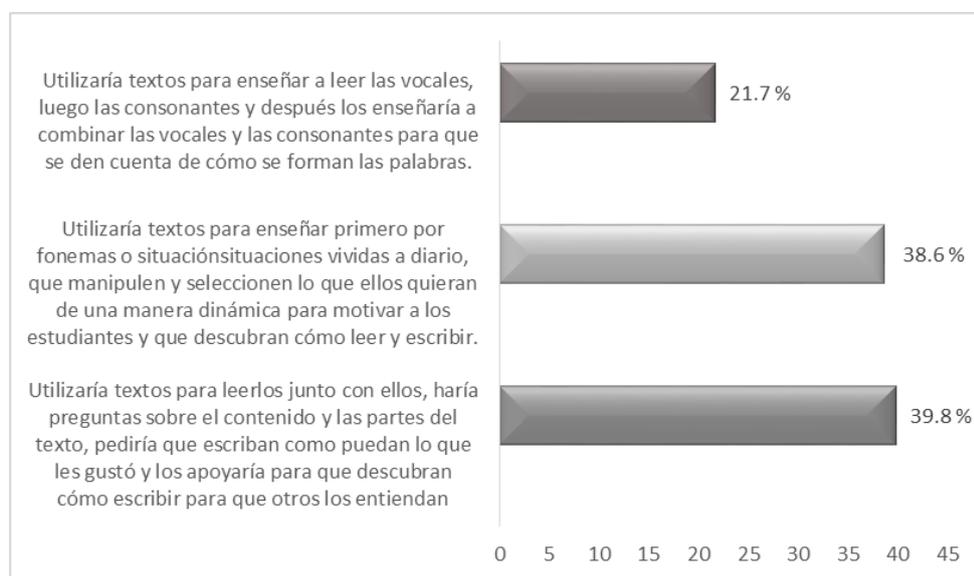


Figura 32. ¿Cómo enseñarías a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado?

Esto significa que de la totalidad de los docentes encuestados, el 60.3% tiene una concepción tradicional, mecanicista sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos privilegian los métodos y modelos ascendentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual contribuye al bajo rendimiento escolar. Estos hallazgos no ratifican los

de otros autores (Ferreiro, 1990; Antonini y Pino, 1991; Dubois, 1993; Solé, 2001; USAID/CETT/CARD, 2009; MINERD, 2013a) cuando opinan que estos métodos perjudican el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que no ofrecen respuestas satisfactorias para el aprendizaje infantil que requiere el niño para leer y escribir de manera convencional y funcional ni favorecen el diálogo de saberes entre el docente y sus alumnos. Se pudo comprobar que los docentes prefieren un modelo aislado para la enseñanza de la lengua escrita porque esto simplifica su trabajo.

En ese mismo orden, autores como Yubero y Larrañaga (2013) y Viana et al. (2014) opinan que el docente desempeña un papel fundamental en la enseñanza de la lectura y la escritura para la formación de lectores. Son ellos los responsables de organizar situaciones de aprendizajes, seleccionar textos y actividades de lectura. En los docentes recae la responsabilidad de guiar a los alumnos por el camino del placer de la lectura, orientado las tareas, proponiendo las estrategias didácticas pertinentes y realizando una adecuada selección de lecturas que inviten al niño a acercarse a nuevos textos; por lo tanto no corroboran con los resultados anteriormente presentados.

Tampoco concuerdan con otras investigaciones realizadas anteriormente (MINERD, 2013a; Rojas-Drummond et al., 2014) que muestran que las estrategias de aprendizaje están verdaderamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante y proponen una serie de estrategias que posibilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados. Estas están centradas en despertar en el niño la curiosidad, el interés por comprender su entorno y desarrollar su capacidad de preguntar, cuestionar, inferir, contrastar saberes, y desarrollar un pensamiento crítico ante los diferentes acontecimientos de su vida.

En cuanto a la pregunta: *¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática?*, el 54.2% de los docentes opinó que debe enseñarse la gramática desde que lo necesite para

poder leer o expresarse por escrito. Mientras que el 45.8% consideró que desde que el niño empieza a hablar se le puede inculcar la gramática (Ver Tabla 46 y Figura 33).

Tabla 46.
¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática?

Opciones	N	%
Desde que el niño empieza a hablar se le puede inculcar la gramática	38	45.8
Desde que lo necesite para poder leer o expresarse por escrito	45	54.2
Desde que los estudiantes empiecen el 5° del Nivel Básico	0	0
Total	83	100.0

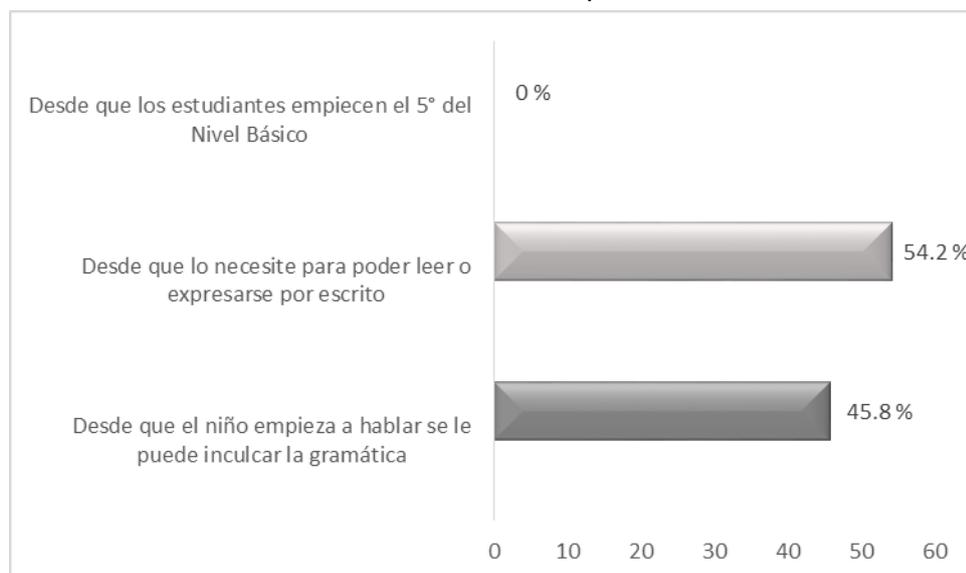


Figura 33. ¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática?

Según los datos presentados anteriormente, se puede comprobar que la mayoría de los docentes, al opinar sobre el tema de la ortografía, prestan más atención a los aspectos normativos que en comprender el trayecto conceptual que siguen los niños durante su adquisición. En la corrección tradicional se intenta enmendar errores a través de varios medios. En este sentido, Díaz-Barriga (1996) analizó las justificaciones que dan los niños de primaria al corregir textos con algunas palabras escritas intencionalmente con errores ortográficos.

Esta investigación encontró irregularidades en las respuestas, ya que los niños realizan un esfuerzo por comprender las convencionalidades ortográficas desde los

primeros grados y que dicho esfuerzo no tiene que ver con la memorización de las reglas ortográficas ni tampoco con la copia repetida de una palabra para aprender a escribirla correctamente. Por ello, inculcarles reglas ortográficas y gramaticales no sirve de nada porque no comprenden de esa forma arbitraria.

El error es algo que habría que evitar porque se fija; por lo tanto, es necesario que además de garantizar su no aparición, se asegure que lo considerado correcto permanezca, y que se corrija inmediatamente si aparecen errores. Según los resultados del referido estudio, los errores cometidos por los niños se debían a que la lectura y la escritura carecían de significado para ellos. Además, no posibilitaban la autocorrección, ni el uso de su pensamiento lógico, la prisa por enseñar rápido había mecanizado el proceso.

Con relación a la confusión que puede tener el niño con algunas letras, se preguntó a los docentes qué pasa *cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”*. El 68.7% expresó que puede aprender a escribir esto correctamente cuando descubra que la posición de la “barriguita” es importante para diferenciar la b, la d, la p y la q. El 21.7% contestó que puede aprender a escribirla correctamente si copia la palabra varias veces y si se fija bien en el sonido de cada letra. Mientras que el 8.4% dijo que puede aprender a escribirla correctamente si se le deja tranquilo, pues en algún momento aprenderá por sí solo (Ver Tabla 47 y Figura 34).

Tabla 47.
Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”

Opciones	N	%
Puede aprender a escribirla correctamente si copia varias veces y si se fija bien en el sonido de cada letra.	18	21.7
Puede aprender a escribirla correctamente cuando descubra que la posición de la “barriguita” es importante para diferenciar la b, la d, la p y la q.	57	68.7
Puede aprender a escribirla correctamente si se le deja tranquilo, pues en algún momento aprenderá a escribir correctamente por sí solo.	7	8.4
Total	82	98.0
No respondió	1	1.2
Total general	83	100.0

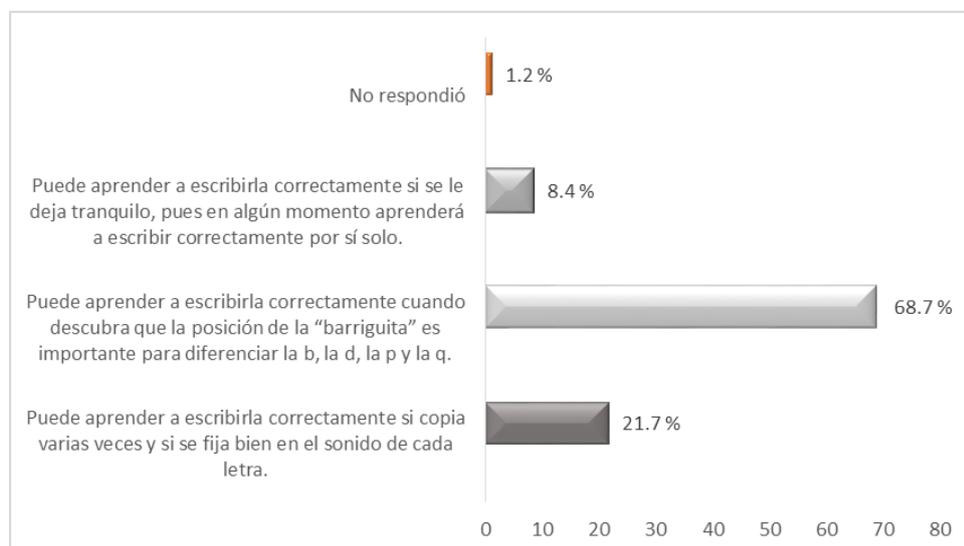


Figura 34. Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”

Se comprobó, en los hallazgos de esta investigación, que las opiniones de la mayoría de los docentes coincide con el estudio realizado por Colomer y Camps (1996), quienes opinan que con sólo decirle a los niños que una palabra está mal escrita, no es suficiente para que pueda comprender por qué. Las implicaciones pedagógicas de este cambio de valoración consisten en considerar que cuando el niño escribe ya sea *baño*, *daño*, *pañó*, *qaño* para expresar *baño*, lo seguirá haciendo independientemente de las páginas que haga con la forma convencional de escribirlo.

Producto de las investigaciones realizadas durante varias décadas relativas al tema, se llega a la conclusión de que esta supuesta confusión es, en realidad, un asunto conceptual, ya que el niño ha aprendido que cualquier objeto continúa siendo el mismo aunque cambie de posición. El pequeño abandonará esta idea cuando se dé cuenta de que aquello que pensaba que era un mismo signo que sólo cambia de posición, son en realidad cuatro letras que representan cuatro fonemas. La ortografía de los niños puede ser no convencional, producto de su actividad como sujeto cognoscente.

Mientras el niño no se dé cuenta de que la posición de la “barriguita” es importante, en su producción escrita seguirá usando indistintamente las letras p, q, d o b. Así, un maestro bajo el paradigma pedagógico tradicional, centrado en contenidos, aspectos como la ortografía, las reglas gramaticales, el empleo de palabras con apego a la forma y al significado aprobados por la Real Academia de la Lengua, le dirá que está mal escrito y, posiblemente, le pedirá que escriba varias veces la palabra. En cambio, un maestro bajo el paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje y el enfoque constructivista le preguntará qué quiso escribir y si existen otras maneras de escribir *baño*; o también le pediría que en un texto revise cómo otras personas escribieron la misma palabra, entre otras actividades.

Sobre la interrogante: *¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?*, el 63.9% de los docentes opinó que se requiere ayudarlo para que analice sus propios trazos o escritos y explore otras formas de escribir lo que quiso expresar. El 25.3% contestó que es necesario ponerlo a trabajar trazos, unir puntos con figuras, dibujar letras, copiar palabras, hacer planas y tomar dictados sencillos. Y, solamente, el 4.8% expresó que es necesario dejarlo que haga trazos en el papel para que por sí mismo aprenda y también se divierta (Ver Tabla 48 y Figura 35).

Tabla 48.
¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?

Opciones	N	%
Es necesario dejarlo que haga trazos en el papel para que por sí mismo aprenda y también se divierta	4	4.8
Es necesario ponerlo a hacer trazos, unir puntos con figuras dibujar letras, copiar palabras, hacer planas y tomar dictados sencillos	21	25.3
Es necesario ayudarlo para que analice sus propios trazos o escritos y explore otras formas de escribir lo que quiso expresar	53	63.9
Total	78	94.0
No respondió	5	6.0
Total general	83	100.0

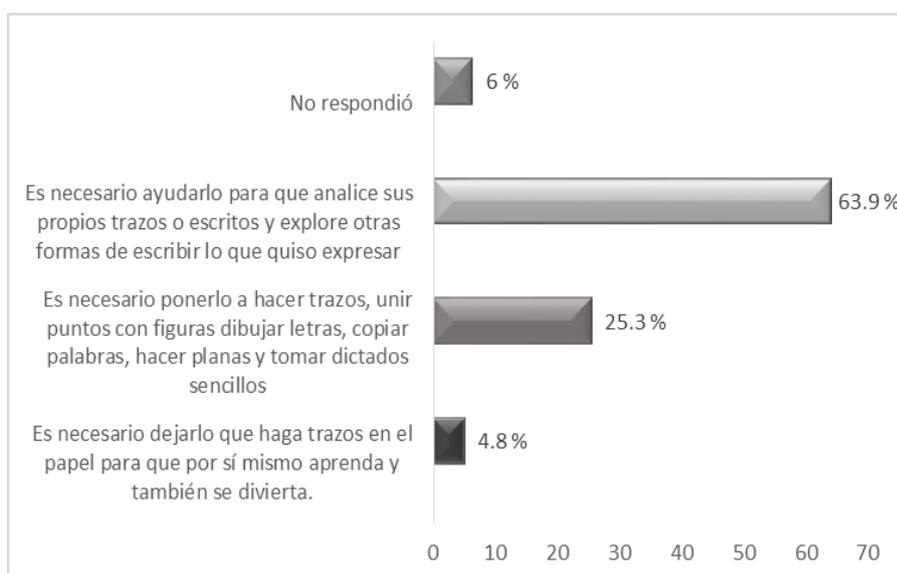


Figura 35. ¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?

Nótese que la mayoría de los docentes (63.9%) opinó que es necesario ayudarlo para que analice sus propios trazos o escritos y explore otras formas de escribir lo que quiso expresar. Este hallazgo viene apoyado por otros estudios (Cooper, 1997; Acosta, 1998; Gros y Adrián, 2004; Westby, 2004), en el sentido de que el docente debe prever actividades y estrategias que promuevan situaciones de comunicación en donde los niños tengan que realizar actividades de escuchar, leer, hablar, escribir, hacer inferencias de informaciones, predicciones, e identificar informaciones de comprensión y de metacognición, entre otras.

Otras investigaciones que concuerdan con estos datos (Adams, 1990; Defior, 2006; Villalón, 2008; Burns y Kidd, 2011; Ratner, 2011) indican que para que los niños aprendan a leer y escribir deben afianzar una serie de destrezas básicas que evidencien que usan sistemas lingüísticos. Por ello, se debe enfatizar en el desarrollo de habilidades de la conciencia fonológica, tales como fluidez, comprensión, sintaxis, semántica y la pragmática, entre otros.

En lo que se refiere a la pregunta: *¿Qué se debe hacer para que los niños de primero comprendan la intención de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, a través de los textos?*, el 50.6% de los encuestados manifestó que en el primer grado es importante que se coloquen en el aula diversos tipos de texto para que los niños los exploren y vayan familiarizándose con la intención de un texto que narre, informe, aconseje, provoque risa, etc. El 39.8% contestó que en el primer grado es importante que desde el inicio del curso se trabaje con la lectura de diferentes tipos de texto para que los niños, solos o con ayuda, comenten para qué sirven y cuál es la intención de los autores. Y solo el 8.4% dijo que en el primer grado es importante que se use un libro de lectura con un método de alfabetización para que más adelante, cuando ya puedan leer, comprendan la intención de los textos: narrar, informar, aconsejar, instruir, alegrar (Ver Tabla 49).

Tabla 49.

¿Qué se debe hacer para que los niños de primero comprendan la intención de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, a través de los textos?

Opciones	N	%
En el primer grado es importante que se coloque en el aula diversos tipos de textos para que los niños los exploren y vayan familiarizándose con la intención de un texto que narre, informe, aconseje, provoquen risa, etc.	42	50.6
En el primer grado es importante que se use un libro de lectura. con un método de alfabetización para que más adelante, cuando ya puedan leer, comprendan la intención de los textos: narrar, informar, aconsejar, instruir, alegrar	7	8.4
En el primer grado es importante que desde el inicio del curso se trabaje con la lectura de diferentes tipos de texto para que los niños, solos o con ayuda, comenten para qué sirven y cuál es la intención de los autores	33	39.8
Total	82	98.8
No respondió	1	1.2
Total General	83	100

Investigaciones previas de algunos autores relativas al tema (Teberosky, 2003; Vernon, 2004; Aguiló et al., 2013) concuerdan con las opiniones de la gran mayoría de los docentes objeto de este estudio (50.6%), al considerar que la función principal de la escuela es propiciar que los niños aprendan a utilizar diferentes tipos de textos. Tomando en cuenta que los pequeños poseen una gran capacidad para expresar sus ideas de forma escrita, pues al principio lo hacen con trazos similares a letras, desde antes de saber leer y escribir en forma convencional, esta capacidad puede desarrollarse hasta lograr la escritura y la lectura habitual, a través de permitirle al niño explorar textos escritos donde tengan la oportunidad de utilizar la escritura para expresarse.

Con relación a la pregunta: *¿Qué harías para alfabetizar en primer grado?*, el 75.9% de los docentes encuestados expresó que se apoyaría en actividades que comiencen por los saberes previos del grupo y trataría de conocer sus debilidades, luego lo ayudaría a superar esas debilidades. El 15.7% opinó que se apoyaría en un procedimiento de alfabetización que propicie que los estudiantes descubran que la lengua escrita representa

significados. Y el 3.6% contestó que usaría un método de alfabetización para enseñar las letras, sílabas, palabras u oraciones (Ver Tabla 50).

Tabla 50.
¿Qué harías para alfabetizar en primer grado?

Opciones	N	%
Me apoyaría en un método de alfabetización para enseñar las letras, sílabas, palabras u oraciones.	3	3.6
Me apoyaría en procedimiento de alfabetización que propicie el que los estudiantes descubran que la lengua escrita representa significados	13	15.7
Me apoyaría en actividades que comiencen por los saberes previos del grupo y trataría de conocer sus debilidades. Luego trataría de ayudarlos a superar esas debilidades	63	75.9
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total	83	100.0

Como se puede apreciar, la gran mayoría de los docentes (75.9%) está de acuerdo con lo expresado por De La Vega Galbarro (2004) y Ferreiro (1989) cuando apoyan la idea de que el maestro debe procurar poner en práctica actividades que partan de los conocimientos previos y experiencias que tenga el alumno con relación al lenguaje escrito, bien provenientes del medio familiar o del ambiente escolar. Asimismo, debe desarrollar en su ejecución docente una metodología activa centrada en los alumnos que propicie una participación dinámica en un contexto donde haya una construcción de conocimientos permanente. Por tanto, la planificación y los objetivos educativos se propondrán a partir de todos estos aspectos.

Pasando a la pregunta: *¿Para qué planificas las actividades de alfabetización?*, el 78.3% de los docentes opinó que para que los niños conozcan las características de los textos, identifiquen para qué sirven, los comprendan y los usen para comunicarse; el 13.3% contestó que para que todos los niños avancen de la misma manera a través de las mismas lecciones del libro de lectura y vean las formas correctas de escribir. Y el 3.6% manifestó que para que los niños avancen por lecciones diferentes, hojeen los libros, se concentren y también se entretengan (Ver Tabla 51).

Tabla 51.

¿Para qué planificas las actividades de alfabetización?

Opciones	N	%
Para que los niños conozcan las características de los textos, identifiquen para qué sirven, los comprendan, los usen para comunicarse, se lean unos a otros, etc.	65	78.3
Para que los niños avancen por lecciones diferentes, hojeen los libros, se concentren y también se entretengan.	3	3.6
Para que todos los niños avancen de la misma manera a través de las mismas lecciones del libro de lectura, vean las formas correctas de escribir, etc.	11	13.3
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total general	83	100.0

La mayoría de los docentes, 78.3%, tiene claro el propósito y la importancia de la planificación. La perciben como un instrumento de trabajo indispensable para el desarrollo de la labor cotidiana del docente, por lo que se hace indispensable pensarla de manera tal que facilite dicha labor. Este estudio concuerda con investigaciones anteriormente realizadas (Bixio 2003; SEE, 2003a; Acosta, 1998), las cuales demostraron que la planificación es de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que busca organizar, dar sistematicidad y direccionalidad al proceso educativo, ver qué, cómo, cuándo y con qué se trabajan los contenidos y, de esta manera, se evitan errores.

Otros estudios (Acosta, 1998; Viana et al., 2014) muestran que una buena planificación es la clave para el logro de una clase exitosa. La forma en que el maestro organiza las situaciones de aprendizajes de lectura y escritura, indaga los conocimientos previos, selecciona textos con sentido y significativos para los alumnos, aplica estrategias y actividades que estimulen el trabajo colaborativo, será determinante para la formación de buenos lectores.

En lo que tiene que ver con la pregunta: *¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?*, el 42.2% de los docentes expresó que dividiéndolo en grupos o trabajando de forma individual, según las actividades. El 32.5% señaló que dividiéndolo en grupos pequeños para que la educación sea más personalizada;

y el 18.1% contestó que dividiéndolos en grupos, dependiendo del nivel de cada uno (Ver Tabla 52 y Figura 36).

Tabla 52.
¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?

Opciones	Ñ	%
Dividiéndolo en grupos, dependiendo del nivel de cada uno.	15	18.1
Dividiéndolo en grupo o individual, según las actividades.	35	42.2
Dividiéndolo en grupos pequeños para que la educación sea más personalizada	27	32.5
Total	77	92.8
No Respondió	6	7.2
Total general	83	100.0

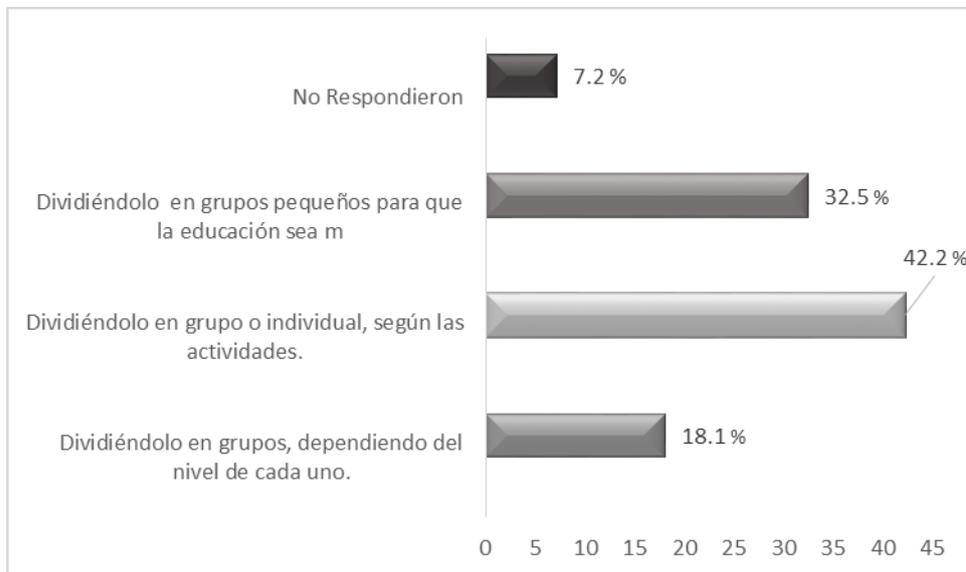


Figura 36. ¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?

La opinión de una mayoría considerable de los docentes que han participado en este estudio coincide la que aparece en la investigación del MINERD (2013a), donde se afirma que la forma de organización del aula y de los grupos de trabajo son elementos claves para la integración e interacción del grupo, favoreciéndose la diversidad de aprendizaje y competencias que muestran los niños. Enfatiza este informe que para propiciar los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, valorando su finalidad y sentido, se deben utilizar estrategias de organización de grupo. Esto tiene la finalidad de posibilitar la participación organizada de todos los niños del aula. Así, los mismos podrán

desplegar una serie de actividades, tales como construir proyectos de trabajo, círculos de lectura, procesos de exploración, investigación, resolución de problemas, desarrollo de temáticas, mapas y redes conceptuales, entre otras.

Con respecto a: *¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar?, el 51.8% de los docentes expresó que, principalmente, utilizó una variedad de textos escritos y las producciones escritas por los niños?, el 42.2% usó especialmente técnicas y materiales accesibles y cómodos para el aprendizaje de los niños y el 1.2% usó un libro de lectura con lecciones en secuencias, empezando por lecciones fáciles y continuando con las más difíciles (Ver Tabla 53 y Figura 37).*

Tabla 53.
¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar?

Opciones	N	%
Principalmente utilizo técnicas y materiales que sean accesibles y cómodos para el aprendizaje de los niños.	35	42.2
Principalmente uso un libro de lectura con lecciones secuenciales, empezando por lecciones fáciles y siguiendo con las más difíciles	1	1.2
Principalmente, utilizo una variedad de textos escritos y las producciones escritas por los niños.	43	51.8
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total general	83	100.0

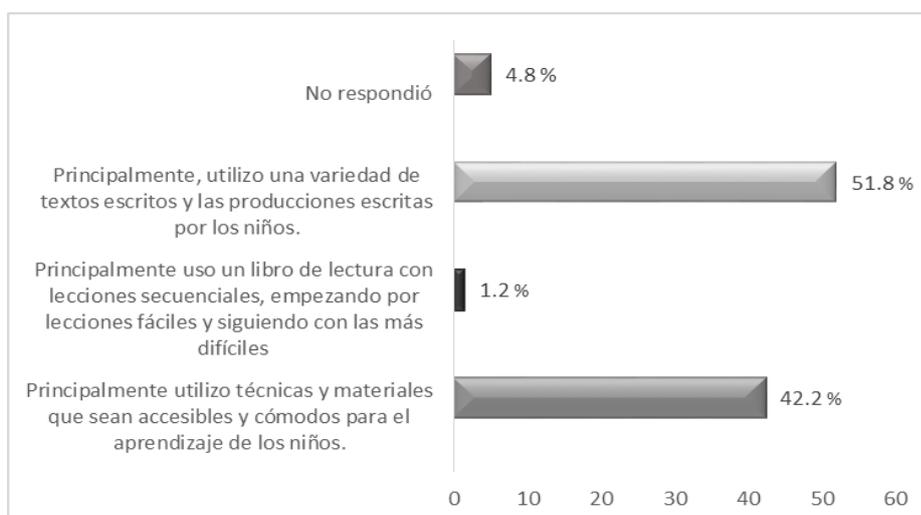


Figura 37. ¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar?

Estos datos coinciden con investigaciones (Rogoff, 1993; Lerner, 2001; Condemarín et al., 2004; Galdames, 2005) que afirman la importancia que tiene que los niños crezcan en un ambiente letrado, con presencia de lenguaje escrito, en el hogar, la escuela y en su entorno social y cultural. Otros estudios de igual magnitud e incidencia en el tema (Arnaiz et al., 2007; Viana et al., 2014) afirman que estas experiencias de contacto con varios tipos de textos les permite descubrir la incógnita y el placer que se esconde detrás de cada texto literario. Es evidente, entonces, que ello favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad en los niños.

En ese mismo orden, importantes investigaciones (Bixio, 2003; MINERD, 2013b) evidencian que presentar un ambiente apropiado, rico en estímulos y actividades adecuadas, permite que el niño logre desplegar sus potencialidades. Al mismo tiempo, podrán manifestarse aprendizajes significativos interesantes, ajustados a los intereses personales de cada uno.

En relación a: *¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?*, el 74.7% de los docentes expresó que, principalmente, coloca las producciones de los niños, y también varios textos impresos que tienen funciones específicas, tales como calendarios o carteles con información. Asimismo, el 16.9 % contestó que cuelga textos impresos o elaborados, el alfabeto, letreros con los nombres de algunos objetos, reglas de cortesía, días de la semana, entre otros alusivos a fechas o situaciones del momento. Finalmente, solo el 3.6% expresó que por lo general coloca elementos decorativos, las reglas de cortesía, los días de la semana y algunos dibujos (Ver Tabla 54 y Figura 38).

Tabla 54.
¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?

Opciones	Ñ	%
Principalmente textos impresos o elaborados; el alfabeto, letreros con los nombres de algunos objetos, reglas de cortesía, días de la semana.	14	16.9
Principalmente producciones de los niños aunque también varios textos impresos que tienen funciones específicas, como calendarios o carteles con información.	62	74.7
Principalmente elementos decorativos, las reglas de cortesía, los días de la semana y algunos dibujos	3	3.6
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total general	83	100.0



Figura 38. ¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?

Los datos presentados anteriormente concuerdan con lo indicado por Eleuterio Plata (2014) cuando afirma que la ambientación del aula debe estar fundamentada en ilustraciones y producciones de los niños. Se precisa que éstas deben estar colocadas de manera funcional para que puedan ser utilizadas como recursos auténticos que favorezcan y apoyen el desarrollo de competencias comunicativas.

El ambiente del aula juega un papel importante, por lo que debe ser agradable y ofrecer seguridad a los alumnos. De manera similar, otras investigaciones (Aranda Cervantes, 1993; MINERD, 2013a; Fromm Cea et al., 2006; SEE, 2008; Durbán, 2010)

muestran que el aula debe ser un espacio de inspiración, comunicación y creatividad. Un lugar donde haya varios textos, frases y oraciones que sean significativos para los niños, y que sean elaborado por ellos mismos, escritos que se refirieran a los acuerdos, reglas y normas de convivencia, solicitud de permisos, excusas, agradecimientos, normas de higiene. Además, estrategias de organización en el aula, cartel de asistencia, horarios y distribución de responsabilidades y tareas, nombres de los estudiantes, entre otras.

Otro estudio, que coincide con estos hallazgos es el realizado por Aguiló et al. (2013), cuyos resultados destacan la importancia de crear un ambiente bien ilustrado y funcional, tanto en la escuela como en el aula, en el que se expongan las producciones de los niños y predominen los textos auténticos de alta calidad. También consideran importante la existencia de rincones de aprendizaje, entre los que se ubica la biblioteca de aula, el rincón de producción de textos en el que, además, se incorporan diferentes soportes y diversos instrumentos de escritura. Todos estos elementos deberán despertar el interés y la motivación por la escritura.

Con relación a la finalidad de colocar cosas y textos en las paredes de las aulas de los primeros grados, se observa en la Tabla 55 y Figura 39 que el 77.1% de los docentes coloca cosas y textos en las paredes, principalmente, para que los niños reconozcan las características de algunos textos y para que se den cuenta de que lo que ellos escriben tiene importancia. El 22.9% manifestó que lo coloca especialmente, para que estén en contacto con textos bien escritos y aprendan el nombre de las cosas. Ningún docente tomó en consideración la opción: principalmente para que el aula se vea bonita y los niños se encuentren en un ambiente agradable.

Tabla 55.

¿Para qué colocas cosas y textos en las paredes?

Opciones	N	%
Principalmente para que el salón se vea bonito y los niños se encuentren en un ambiente agradable.	0	0
Principalmente para que estén en contacto con textos bien escritos y aprendan el nombre de las cosas.	19	22.9
Principalmente para que los niños reconozcan las características de algunos textos y para que se den cuenta de que lo que ellos escriben tiene importancia	64	77.1
Total	83	100.0

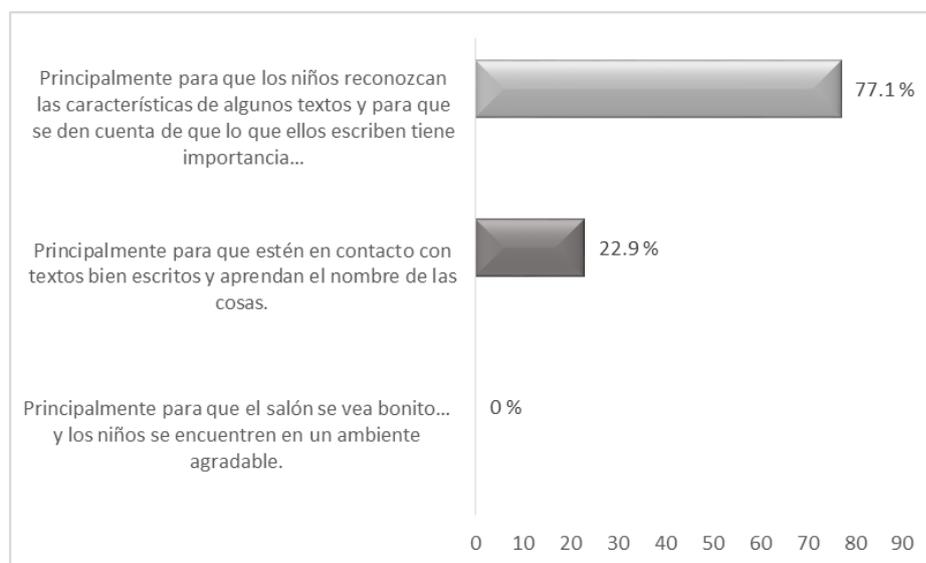


Figura 39. ¿Para qué colocas cosas y textos en las paredes?

Estos hallazgos coinciden con la SEE (2008), al expresar que un ambiente alfabetizador, además de causar una actitud positiva en el niño hacia la lengua escrita, también beneficia el aprendizaje de la lectoescritura. Al mismo tiempo, despierta el interés por la lectura cuando se dan cuenta de su utilidad y de que sus producciones están basadas en contextos reales de comunicación,

Ante la pregunta: *¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados del Nivel Básico?*, el 56.6% de los docentes expresó que para evaluar el nivel alcanzado observaría a los niños mientras leen textos, solos o con ayuda y les harían preguntas sobre su contenido, las palabras, las letras y sílabas, la ubicación del título, el inicio, el final, etc. El 32.5% dijo que lo haría de la

forma más sencilla posible, para que ellos entiendan y traten de relacionar con su entorno todo lo que se les señala. Sin embargo, solo el 8.4 % expresó que para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados los pondría a leer las lecciones del libro de alfabetización usado y se fijaría si hacen las pausas donde se debe y si leen de manera fluida y les dictaría algunas palabras para ver si las escriben correctamente (Ver Tabla 56 y Figura 40).

Tabla 56.

¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo del nivel básico?

Opciones	N	%
Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzado por estudiantes de primero y segundo grados, lo haría de la forma más sencilla posible, para que ellos me entiendan y trataría de relacionar con su entorno todo lo que yo les he dado	27	32.5
Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzada por los estudiantes de primero y segundo grados, los pondría a leer las lecciones del libro de alfabetización que he usado y me fijaría si hacen las pausas donde se debe y si leen de manera fluida. Les dictaría algunas palabras para ver si las escriben correctamente.	7	8.4
Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados, los observaría mientras leen textos, solos o con ayuda y les haría preguntas sobre su contenido, las palabras, las letras y sílabas, la ubicación del título, el inicio, el final, (etc.)	47	56.6
Total	81	97.6
No respondió	2	2.4
Total general	83	100

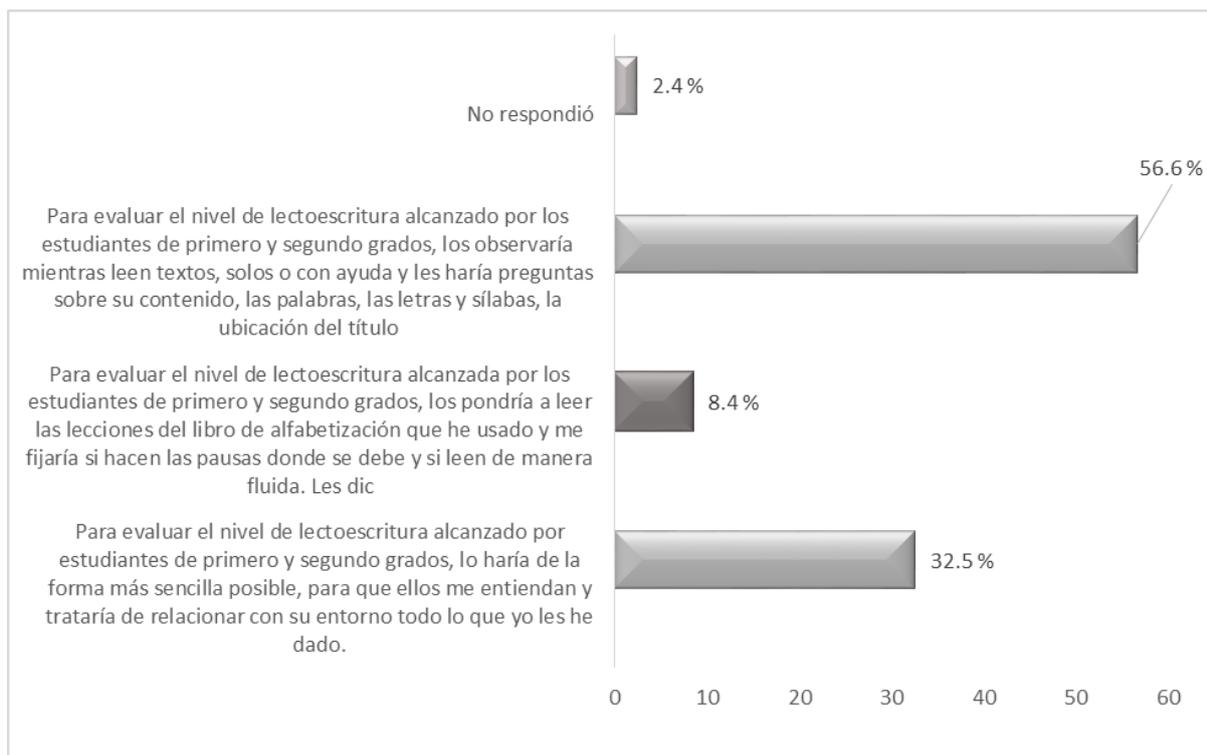


Figura 40. ¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo del nivel básico?

Estos resultados coinciden con Fromm Cea (2009) cuando afirma que la evaluación es uno de los componentes esenciales en el proceso pedagógico, permitiendo sus características (integral, global y holística), reflexionar al docente sobre las formas de cómo enseñar y la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Por tanto, la evaluación valora el rendimiento de los alumnos y el desempeño de la práctica docente.

Estudios similares (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2006; Cassany et al. 2000) muestran que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza, valora los conocimientos iniciales, los resultados finales del alumno, además del proceso de enseñanza, los materiales didácticos, la planificación y todos los componentes que intervienen en el proceso educativo. Esta diversidad de funciones le otorga a la evaluación las características de integral. Otros autores (Acosta 1998; Quintana, 1996) coinciden con los estudios anteriormente señalados cuando afirman que la evaluación integral se complementa entre sí, clasificándola en diagnóstica, formativa y sumativa. Así pues, para

que el docente pueda evaluar de manera eficaz el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados, la evaluación debe ser permanente, continua, sistemática y procesal, lo que permite atender las características individuales, los intereses y las necesidades de los niños. Otras investigaciones que coinciden con estos hallazgos (Carlisle y Rice, 2004; Fromm Cea, 2009) muestran que la evaluación tiene como propósito ofrecer información sobre los avances en los aprendizajes del alumno, ayudar al docente a retroalimentar su proceso de enseñanza, mejorar su trabajo didáctico, valorar si las actividades se ajustan a las necesidades, los intereses y las características de los alumnos y verificar el logro de competencias comunicativas a través de su desempeño en lectoescritura.

En ese orden, se entiende que leer y escribir son actividades complejas que requieren esfuerzo permanente. De ahí que es necesario que la evaluación se inserte en cada tarea, ejercicio y situación que se ejecute durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a los resultados de la evaluación y en torno a la pregunta: *¿Qué opinas sobre la promoción automática (promoción de primero a segundo y de segundo a tercero de manera automática)?*, el 47.0% de los docentes opinó que está de acuerdo porque es una oportunidad para que el docente apoye a los niños, especialmente a los que tienen menos oportunidades de participar en actividades de lectura y escritura fuera de la escuela; el 24.1% está de acuerdo porque son muy pequeños y un 24.1% consideró que está en desacuerdo porque la promoción automática perjudica a los niños que no han logrado aprender las lecciones del método de alfabetización correspondiente al grado (Ver Tabla 57 y Figura 41).

Tabla 57.

Como resultado de la evaluación: ¿qué opinas sobre la promoción automática?

Opciones	N	%
Estoy de acuerdo porque es una oportunidad para que el docente apoye a los niños, especialmente a los que tienen menos oportunidades de participar en actividades de lectura y escritura fuera de la escuela.	39	47.0
Estoy de acuerdo porque son muy pequeños y los niños no deben frustrarse y hay que tener mucha paciencia y creatividad para que crezcan en un ambiente agradable	20	24.1
Estoy en desacuerdo porque la promoción automática perjudica a los niños que no han logrado aprender las lecciones del método de alfabetización correspondiente al grado	20	24.1
Total	79	95.2
No respondió	4	4.8
Total	83	100.0

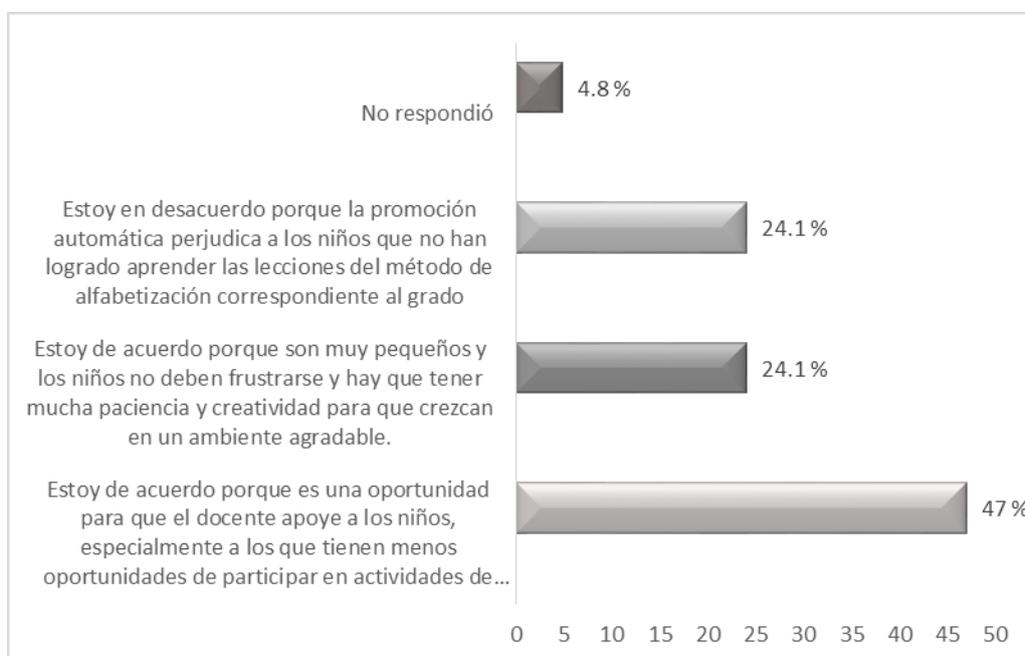


Figura 41. Como resultado de la evaluación: ¿qué opinas sobre la promoción automática?

Sobre el particular, la Ordenanza 1'96 establece la promoción automática de los alumnos de primero y segundo grados del nivel básico y no está condicionada por los resultados de las pruebas y las calificaciones obtenidas, por lo cual hay coincidencia con los resultados de este estudio. En estos grados no se contempla la repetición. Esta disposición obedece a un cambio de paradigma educativo, que consiste en que los alumnos cursen dos años consecutivos para lograr, no solo los objetivos curriculares de ambos grados, sino también en atender la diversidad intelectual, ritmos de aprendizaje y

deferencias individuales de los niños. Un estudio de caso realizado por Lima (2002) encontró que los docentes que habían logrado la conexión entre la promoción automática y el enfoque constructivista, presentaron efectos muy positivos, tanto en la práctica docente, como en el aprendizaje infantil. Otro trabajo similar realizado por Filgueira, Fuentes y Rodríguez (2009), con alumnos de Uruguay, contradicen este enfoque pues afirman que donde se aplica la repetición como estrategia pedagógica se está contribuyendo con el aumento de la inequidad en el sistema educativo, pues consideran que esta política educativa favorece a los niños de hogares de sectores más favorecidos, pero que en los sectores menos favorecidos no impacta positivamente. Sin embargo, una investigación realizada por el IDEICE (2013) indica lo contrario, aludiendo que la promoción automática sí contribuye a la equidad educativa y ofrece mejores oportunidades a los alumnos de sectores desfavorecidos en el ámbito social y culturalmente.

Con respecto a: *¿Cuál es tu opinión acerca de la repetición de cursos?*, el 67.5% de los docentes que participó en este estudio opinó que esta es una estrategia inadecuada en los primeros grados pues aunque algunos niños aprenden a leer y a escribir en un año escolar, otros necesitan más tiempo; el 20.5% contestó que es una estrategia adecuada en algunos casos y es inadecuada en otros. El 7.2% consideró que es adecuada, pues un niño debe aprender a leer y a escribir en primer grado (Ver Tabla 58).

Tabla 58.
¿Cuál es tu opinión acerca de la repetición de cursos?

Opciones	N	%
Es una estrategia que es adecuada en algunos casos y es inadecuada en otros.	17	20.5
Es una estrategia adecuada pues un niño debe aprender a leer y a escribir en primer grado.	6	7.2
Es una estrategia inadecuada en los primeros grados pues aunque algunos niños aprenden a leer y a escribir en un año escolar, otros necesitan más tiempo.	56	67.5
Total.	79	95.2
No respondió.	4	4.8
Total general	83	100.0

La no repetición es una oportunidad para que los procesos de construcción del sistema de lectoescritura se desarrollen de acuerdo con las características, necesidades e intereses de cada niño. Desde el punto de vista pedagógico, existen diferencias individuales para los aprendizajes en los primeros grados. Tales diferencias deben ser respetadas y ofrecer la oportunidad de aprender, de acuerdo con su propio ritmo.

Los resultados de esta investigación, en lo relacionado al aspecto de repetir grados en los primeros años de escolaridad, concuerdan con un estudio llevado a cabo por la UNESCO (1998) que manifiesta no estar de acuerdo con que se repruebe el grado, por el gasto que ocasiona a los estados mantener a un alumno en un curso por un período mayor al normal. Aluden que estos recursos deben ser invertidos en programas educativos alternativos y así evitar que tengan que repetir.

La investigación realizada por De Lima (2002) también está de acuerdo con este estudio al afirmar que la no repetición de grados no resuelve la calidad de la educación. Es necesario atender la formación del docente para que éste no exponga a los niños a las mismas situaciones de aprendizaje que ya mostraron ser inefectivas. Lo mismo expone la investigación del IDEICE (2013) cuando indica que la promoción automática no cumple con el rol que le corresponde si los docentes no son capacitados pedagógicamente.

Por todo lo anteriormente planteado se infiere que, para que la no-repetición tenga efecto positivo como estrategia pedagógica se precisa prestar atención especial a componentes como: formación del maestro en el dominio del enfoque pedagógico que enseña, las condiciones sociales, culturales y familiares del alumno, los criterios de evaluación del tercer grado, contenidos curriculares, entre otros.

Objetivo 4. Determinar las condiciones socio-demográficas de los alumnos de primero y segundo grados, primer ciclo de la educación básica, en términos de sexo,

edad, turno que asiste la escuela, grados y sección, repetición y presencia en la escuela el año anterior.

A la vista de los resultados de la Tabla 59, se destaca que la mayoría de los alumnos de primer grado (50.9 %) y de segundo (47.3%) son del *sexo femenino*, mientras que en el primer grado el 45.5% y en el segundo el 47.1%, pertenecen al *sexo masculino*. Como se puede ver, el sexo predominante en primero y segundo grados es el femenino.

Tabla 59.
Distribución de los alumnos, según grados y sexo

Sexo	Grado Escolar			
	1ro		2do	
	N	%	N	%
Femenino	548	50.9%	534	47.2%
Masculino	490	45.5%	533	47.1%
Respondió ambos	31	2.9%	47	4.2%
No indicó	7	.7%	17	1.5%
Total	1076	100.0%	1131	100.0%

Con respecto a la *edad y su correspondencia con los grados*, se puede observar en la Tabla 60 que el grueso de los niños de primer grado se concentra en 7 años, con un 51.1%. Se nota la movilidad en segundo grado, 8 años, con un 48.3%.

Tabla 60.
Distribución de los alumnos según grados y edad

Edad	Grado Escolar			
	1ro		2do	
	N	%	N	%
6	9	.9%	2	.2%
7	539	51.1%	22	2.0%
8	414	39.3%	533	48.3%
9	58	5.5%	336	30.4%
10	24	2.3%	109	9.9%
11	4	.4%	60	5.4%
12	4	.4%	31	2.8%
13	2	.2%	7	.6%
14	0	.0%	2	.2%
15	0	.0%	2	.2%
Total	1054	100.0%	1104	100.0%

Estos resultados contrastan con la edad normada o promedio en la educación básica dominicana, donde se considera que un niño debe cursar el primer grado a los 6 años y 7 para el segundo grado, dado que la Ley General de Educación 66-97 establece que el infante debe iniciar los estudios primarios a los 6 años, salvo en casos excepcionales de niños sobresalientes que podrían ingresar a los 5 años. Por esto se puede inferir que existe una edad mayor en los niños de este estudio con relación al grado de escolaridad que están cursando. Nótese que aparecen algunos casos atípicos en niños con 10, 11 y 13 años de edad cursando el primer grado.

Sobre el particular indicar que una investigación del MINERD (2010) obtiene resultados similares. Por ejemplo, en el nivel básico un 13% presentaba en el año escolar 2010-2011 una edad superior a la correspondiente, siendo mayor todavía en el alumnado de sexo masculino. Además, reflejó que de los niños que ingresan al sistema en el primer año en la educación básica, un 7% tienen edades comprendidas entre los 8 y 9 años.

En cuanto a la distribución porcentual con respecto a las *turnos* de los alumnos, se pudo comprobar que, de la población de primero, el 49.7% se encuentra en el turno matutino y el 50.3% en el vespertino. Mientras que, los alumnos de segundo grado están distribuidos de forma muy parecida a los de primero: 50.8 % en el turno escolar matutino y 49.2% en el vespertino (Ver Tabla 61).

Tabla 61.
La distribución porcentual con respecto a los turnos de los alumnos

	Grado Escolar			
	1ro		2do	
Tandas	N	%	N	%
Matutina	535	49.7%	574	50.8%
Vespertina	541	50.3%	557	49.2%
Total	1076	100%	1131	100%

Por tanto, el grueso de estudiantes de primero y segundo grados están inscritos en el turno vespertino. Estos hallazgos no coinciden con las estadísticas del MINERD correspondientes al año escolar 2014, cuando la distribución por turno era de 48% en la matutina y de 40% en la vespertina. Esta diferencia confirma el incumplimiento de la política del MINERD del año escolar 2010-2011, de concentrar el primer ciclo del nivel básico en el turno matutino.

Respecto a la *distribución de alumnos por grado y sección*, se determinó que el 68.2% de los estudiantes del primer grado está en la sección A, el 63.7% de los de segundo grado corresponde a la sección B. Y el 31.8% de la sección B pertenece al primer grado, el 35.0% corresponde a la sección B de segundo grado y el 1.3% de la sección C al segundo. No hay sección C para primer grado (Ver Tabla 62).

Tabla 62.
Distribución de los alumnos según grados y sección.

Sección	Grado Escolar			
	1 ro		2 do	
	N	%	N	%
A	734	68.2%	720	63.7%
B	342	31.8%	396	35.0%
C	0	.0%	15	1.3%
Total	1076	100.0%	1131	100.0%

Sobre la distribución de estudiantes relacionados a *si están repitiendo el grado*, según la Tabla 63 se pudo comprobar que una proporción estadísticamente significativa de los alumnos del primer grado (80.8%) no está repitiendo. De manera similar, el 76.7% de los alumnos de segundo grado no lo hace.

Tabla 63.
Distribución de los alumnos con respecto a si están repitiendo el grado

Opciones	Grado Escolar			
	1ro		2do	
	N	%	N	%
Sí	133	12.4%	168	14.9%
No	869	80.8%	867	76.7%
Respondió ambos	37	3.4%	64	5.7%
No respondió	37	3.4%	32	2.8%
Total	1076	100.0%	1131	100.0%

Estos hallazgos confirman que los docentes cumplen con la Ordenanza 1'96, que establece el sistema de evaluación y promoción del nivel básico. Todo esto con el fin de que el estudiante logre los objetivos de ambos grados y alcance mejores logros en el aprendizaje.

También se le preguntó a los alumnos: *¿Estuviste en esta escuela el año pasado?* Como muestra la Tabla 64, en el primer grado, una mayor proporción de los estudiantes (75.2%) manifestó que sí estuvo en esta escuela el año anterior y el 70.4% de los alumnos de segundo grado dijo lo mismo. Esto significa que la mayoría de los alumnos tiene permanencia en los centros educativos que imparten estos grados de escolaridad.

Tabla 64.
Estuvo en esta escuela el año pasado

Opciones	Grado Escolar			
	1ro		2do	
	N	%	N	%
Si	809	75.2%	796	70.4%
No	181	16.8%	243	21.5%
Respondió ambos	16	1.5%	36	3.2%
No respondió	70	6.5%	56	5.0%
Total	1076	100.0%	1131	100.0%

Objetivo 5. Determinar el nivel de adquisición de la comprensión lectora de los alumnos/as de primero y segundo grados.

En la Tabla 65 y Figura 42 se puede observar que el porcentaje de respuesta correcta promedio en comprensión lectora para los niños de primero fue de 70.65% con una desviación estándar de 20.63. Igualmente, el porcentaje de respuesta correcta promedio en comprensión lectora para los de segundo grado fue de 65.59% y una desviación estándar de 18.73. Si se analizan los promedios en el dominio de la comprensión lectora en ambos grados, se observa que los niveles de logros que los alumnos han alcanzado en la competencia comprensión lectora se corresponden con el dominio satisfactorio.

Tabla 65.
Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general de la comprensión lectora

Grado Escolar	Comprensión Lectora	Media	Desviación típ.	N
1ro.	% de respuesta correcta	70.6481	20.63112	1076
2do.	% de respuesta correcta	65.5903	18.72828	1131

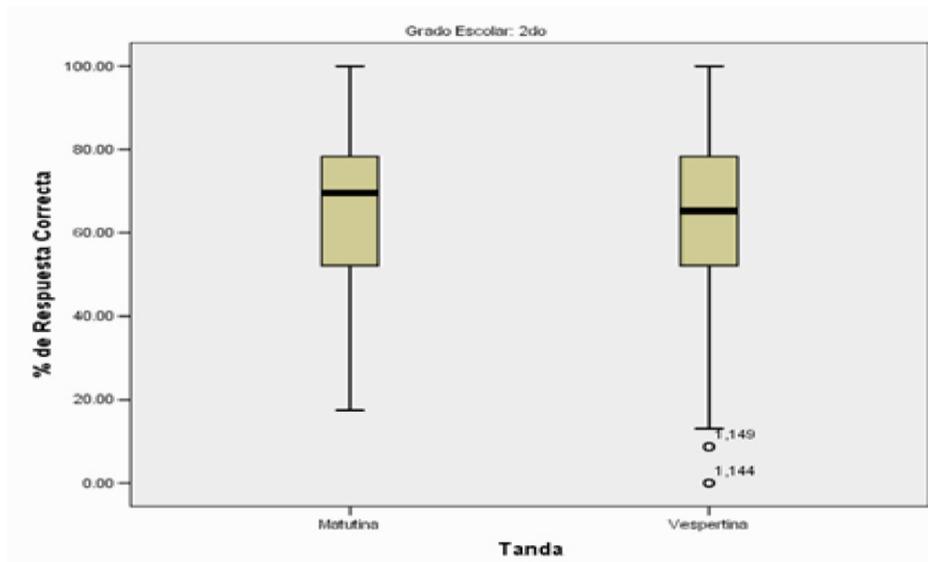


Figura 42. Respuestas correctas en general por grado y tandas (comprensión lectora)

Estos datos no coinciden con los resultados arrojados por estudios nacionales e internacionales en los cuales participaron estudiantes de este distrito educativo. El Departamento de Pruebas Nacionales realizó la *Evaluación Diagnóstica de Cuarto Grado*

del CEIE (2007) y estas pruebas indicaron que el promedio de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora era de 37%, con una desviación estándar de 19.9. Es decir que la mitad de los estudiantes participantes en la prueba obtuvo un rendimiento por debajo del 33 en las competencias de comprensión lectora.

Otros estudios internacionales (UNESCO-OREALC, 1998 y 2008) muestran que el logro de los aprendizajes de los alumnos de cuarto grado es bajo y no se corresponde con los objetivos del currículo nacional. Por igual, las pruebas realizadas por el LLECE/SERCE (2005-2006) arrojaron que el 31,4% de los alumnos de República Dominicana se sitúa por debajo del Nivel I.

En cambio en otro de los estudios internacionales (LLECE/TERCE 2012-2013) se obtuvieron mejores resultados en comparación con la puntuación obtenida en el 2006. Sin embargo, a pesar de esos avances, los estudiantes dominicanos obtuvieron sistemáticamente los puntajes más bajos en las áreas de lengua en tercero y sexto grados, ubicándolos por debajo del promedio de otros países latinoamericanos.

Con respecto al porcentaje de respuestas correctas, el promedio en comprensión lectora del grupo de alumnos de primero, en el turno matutino, tiene una media de 68.94 y la del turno vespertino es de 72.32. En el segundo grado, se observa que los alumnos del turno matutino promedian 66.14 y los del vespertino 65.02 (Ver Tabla 66).

Tabla 66.
Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general por grado y tandas (comprensión lectora)

Grado Escolar	Comprensión Lectora	Tanda	N	Media
1ro	% de respuesta correcta	Matutina	535	68.94
		Vespertina	541	72.32
2do	% de respuesta correcta	Matutina	574	66.14
		Vespertina	557	65.02

Como se puede comprobar, se observan mayores logros y dominio en los alumnos de primer grado del turno vespertino.

En cuanto al porcentaje de respuestas correctas en la comprensión lectora, según el sexo y el grado, se pudo comprobar que los alumnos de primero grado del sexo femenino tienen una media de 74.05% y una desviación estándar de 19.72. La media del sexo masculino fue de 67.32% con una desviación estándar de 20.94. Por igual, los alumnos de segundo grado del sexo femenino obtuvieron una media de 69.34% y una desviación estándar de 17.38, mientras que los de segundo grado del sexo masculino, tuvieron una media de 63.08% y una desviación estándar de 18.97 (Ver Tabla 67 y Figura 43).

Tabla 67.
Análisis de porcentajes de respuestas correctas en general por grado y sexo (comprensión lectora)

Estadísticos de grupo							
Grado Escolar		Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
1ro	% de respuesta correcta	Femenino	548	74.0559	19.72763	.84272	
		Masculino	490	67.3292	20.94707	.94629	
2do	% de respuesta correcta	Femenino	534	69.3454	17.38073	.75214	
		Masculino	533	63.0802	18.97348	.82183	
prueba de muestras independientes							
Grado Escolar			Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	P	T	gl	P (bilateral)
1ro	% de respuesta correcta	Se han asumido varianzas iguales	.184	.668	5.326	1036	.0001
2do	% de respuesta correcta	Se han asumido varianzas iguales	4.583	.033	5.624	1065	.0001
Estadísticos de grupo							
% de respuesta correcta	Grado Escolar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media		
	1ro	1076	70.6481	20.63112	.62895		
	2do	1131	65.5903	18.72828	.55689		

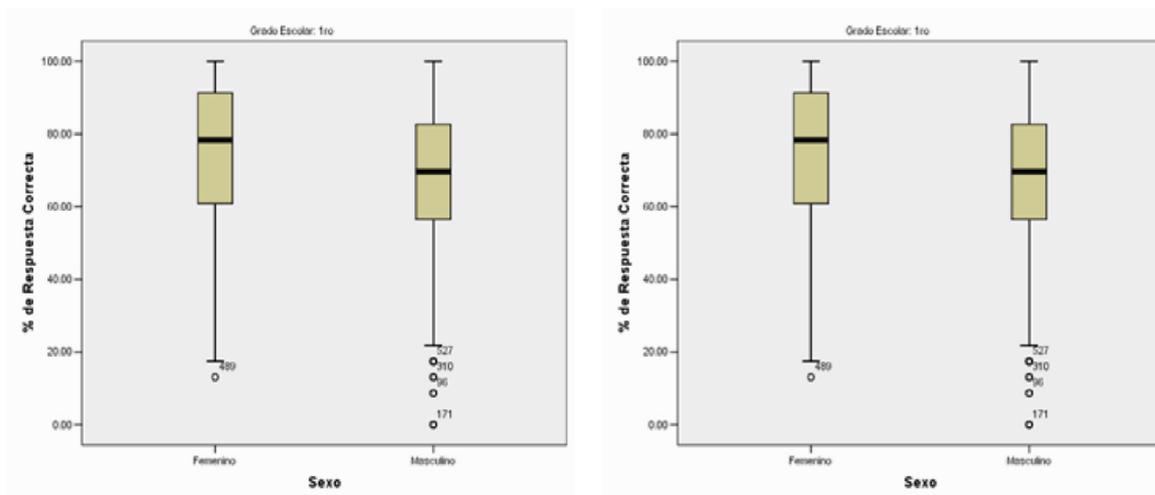


Figura 4.5. Respuestas correctas en general por grado y sexo (comprensión lectora)

Estos datos coinciden con los resultados del LLECE/SERCE (2005-2006), al comprobar que las niñas obtuvieron mejores resultados en lectura en tercero de primaria. Igualmente, en el estudio realizado por Pruebas Nacionales, Evaluación Diagnóstica se Cuarto Grado CEIE (2007), se encontró que las niñas obtuvieron mejores resultados, tanto en comprensión literal como en comprensión inferencial.

Objetivo 6. Determinar el dominio de la comprensión oral de los alumnos/as de primero y segundo grados del nivel primario.

En la Tabla 68 se puede observar que el porcentaje de respuestas correctas en comprensión oral para los niños de primer grado obtuvo una media de 70.64 y una desviación estándar de 20.63. De manera similar, en el porcentaje de respuestas correctas, la calificación promedio en comprensión oral para los niños de segundo grado alcanzó una media de 65.59 y una desviación estándar de 18.73.

Tabla 68.

Análisis de la media general del % de respuestas correctas de la comprensión oral por grado.

Estadísticos de grupo					
Comprensión oral	Grado Escolar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
% de Respuesta Correcta	1ro	1076	70.6481	20.63112	.62895
	2do	1131	65.5903	18.72828	.55689

Si se analizan los promedios en el dominio de la comprensión oral en ambos grados, se observa que los niveles de logros son satisfactorios. Esto se nota de manera más significativa en el primer grado. Con relación a estos resultados, se trae a colación la investigación realizada por Fromm Cea (2009) donde se pone de manifiesto que el dominio de la adquisición de la comprensión oral es de gran importancia para entender y comprender lo que se está comunicando. También el estudio de USAID/CETT/CARD (2009) afirma que la comprensión oral implica saberes como comprender información, entender el significado de las palabras que se escuchan relacionándolas con sus conocimientos previos. A partir de ello se infiere que cuando el alumno recibe una información oral se activan procesos cognitivos que lo llevan a comprender lo que le comunican, lo que procesará de acuerdo con sus saberes previos, experiencias y su conocimiento del tema.

En cuanto al porcentaje de respuestas promedio en comprensión oral, en el caso de los alumnos de primero del turno matutino, la Tabla 69 muestra que tienen una media de 82.25 y una desviación estándar de 19.52. Por otra parte, la media del turno vespertino es de 84,48 con una desviación estándar de 16.87).

Tabla 69.
Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por turno (Comprensión oral)

Estadísticos de grupo						
Comprensión Oral	Turno	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
	Matutina	535	82.2574	19.52307	.84406	
	Vespertina	541	84.4874	16.87526	.72552	
Prueba de muestras independientes						
Comprensión Oral	Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	P	t	Gl	P (bilateral)
		11.666	.001	2.005	1074	.045

Estadísticos de contraste(a)	
	Comprensión Oral
U de Mann-Whitney	138799.500
W de Wilcoxon	282179.500
Z	-1.186
P (bilateral)	.236
a Variable de agrupación: Turno	

Se puede observar que los alumnos de primer grado del turno vespertino alcanzaron mejores logros en el dominio de la comprensión oral.

En lo que tiene que ver con el porcentaje de respuestas promedio en comprensión oral, en el caso de los alumnos del primer grado del sexo femenino, la Tabla 70 muestra que tienen una media de 85.99 y una desviación estándar de 16.37, mientras que los del sexo masculino poseen una media de 80.69 y una desviación estándar de 19.86.

Tabla 70.
Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por sexo (Comprensión oral)

Estadísticos de grupo						
Comprensión oral	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
	Femenino	548	85.9910	16.37402	.69946	
	Masculino	490	80.6907	19.86891	.89759	
Prueba de muestras independientes						
Comprensión Oral	Se han asumido varianzas iguales	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	P	t	Gl	P (bilateral)
		16.004	.000	4.708	1036	.000
Estadísticos de contraste(a)						
	Comprensión Oral					
U de Mann-Whitney	112258.000					
W de Wilcoxon	232553.000					

Z	-4.664
P (bilateral)	.000
a Variable de agrupación: Sexo	

Se puede verificar en los datos presentados en la Tabla 70 que los alumnos del primer grado, del sexo femenino, alcanzaron logros significativos y satisfactorios en el dominio de la comprensión oral.

En lo relacionado al porcentaje de respuestas promedio en comprensión oral y su distribución por zona, los estudiantes del primer grado de la zona urbana obtuvieron una media de 84.06 y una desviación estándar de 18.14. Los de la zona rural alcanzaron una media 80.83 con una desviación estándar de 18.54 (Ver Tabla 71).

Tabla 71.
Análisis de la media general de respuestas correctas de primer grado por zona (Comprensión oral)

Sub competencia	Estadísticos de grupo					
Comprensión Oral	Zona	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
	Urbana	848	84.0620	18.14068	.62295	
	Rural	228	80.8367	18.54228	1.22799	
Prueba de muestras independientes						
Comprensión Oral		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	P	T	gl	P (bilateral)
	Se han asumido varianzas iguales	4.567	.033	2.372	1074	.018

En la Tabla 71 se puede observar que los alumnos de primero, de la zona urbana, alcanzaron mejores logros en el dominio de la comprensión oral.

Objetivo 7. Evaluar el dominio de la expresión escrita de los alumnos/as de primero y segundo grados.

La Tabla 72 muestra que el 50.8% de los alumnos de primero tiene un *nivel de escritura* muy bueno (etapa alfabética). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 77.429$, $gl = 3$, $p < 5.95$). Con respecto al segundo grado, se observa que el 68.6% de los alumnos se encuentra en un *nivel de escritura* muy bueno. Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 77.429$, $gl = 3$, $p < 5.95$).

Tabla 72.
Análisis porcentual de la sub-competencia hipótesis o nivel de escritura por grado

Opciones	Grado Escolar					
	1ro		2do		Total	
	N	%	N	%	N	%
No trabajó	51	4.8%	36	3.2%	87	4.0%
Requiere mejora	130	12.1%	97	8.6%	227	10.3%
Regular	93	8.7%	43	3.8%	136	6.2%
Bueno	252	23.6%	178	15.8%	430	19.6%
Muy bueno	544	50.8%	775	68.6%	1319	60.0%
Total	1070	100.0%	1129	100.0%	2199	100.0%

Nota: En lo adelante, cuando se refiera a (4) *Muy bueno*, representa el máximo nivel, (3) *Bueno*, (2) *Regular*, (1) *Requiere mejorar*. Matriz de valoración del desempeño para determinar las hipótesis que el alumno está utilizando al escribir en primer y segundo grados (USAID/CETT/CARD, 2008).

Según la matriz de valoración, para determinar las hipótesis que los alumnos están utilizando al escribir en primer y segundo grados, según USAID/CETT/CARD (2008), equivale a *muy bueno* (nivel o etapa alfabética), lo que indica que al escribir las palabras cada grafía representa un fonema, aunque puede presentar errores de ortografía. Estos hallazgos coinciden con el postulado de Teberosky (2003) cuando indica que la etapa alfabética no es el punto final del proceso de adquisición de la escritura ya que el niño se enfrentará con desafíos, conflictos y dificultades que deben resolverse como son el uso de elementos convencionales de la escritura, tales como segmentación, ortografía, caligrafía, uso de la mayúscula, los signos de puntuación, redacción y amplitud lexical.

Pasando al turno del estudiante y a la sub-competencia nivel de escritura, en la Tabla 73 se observa que en primer grado, una mayor proporción de alumnos del turno

matutino tiene un desempeño *muy bueno* (48.5%), seguido de *bueno* (24.9%). De igual forma, en el turno vespertino, la mayoría tiene un desempeño también *muy bueno* (53.2%), seguido de *bueno* (22.2%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 27.354$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$).

Tabla 73.

Análisis porcentual de la sub-competencia hipótesis o nivel de escritura por grado y turno

Grado Escolar	Sub-competencia	Opciones	Turno					
			Matutino		Vespertino		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Hipótesis o Nivel de Escritura	No trabajó	36	6.7%	15	2.8%	51	4.8%
		Requiere mejora	47	8.8%	83	15.5%	130	12.1%
		Regular	59	11.0%	34	6.3%	93	8.7%
		Bueno	133	24.9%	119	22.2%	252	23.6%
		Muy bueno	259	48.5%	285	53.2%	544	50.8%
	Total	534	100.0%	536	100.0%	1070	100.0%	
2do.	Hipótesis o Nivel de Escritura	No trabajó	14	2.4%	22	4.0%	36	3.2%
		Requiere mejora	45	7.9%	52	9.4%	97	8.6%
		Regular	26	4.5%	17	3.1%	43	3.8%
		Bueno	82	14.3%	96	17.3%	178	15.8%
		Muy bueno	406	70.9%	369	66.4%	775	68.6%
	Total	573	100.0%	556	100.0%	1129	100.0%	
Pruebas de Ji-cuadrado								
Grado Escolar	Prueba	Valor	Gl.	P (bilateral)				
1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	27.354(a)	4	.0001				
	N de casos válidos	1070						
2do.	Ji-cuadrado de Pearson	6.780(b)	4	.148				
	N de casos válidos	1129						

En el caso de los alumnos de segundo grado, en la Tabla 73 se observa que una mayor proporción de los estudiantes del turno matutino tiene un desempeño *muy bueno* (70.9%); en el turno vespertino la mayoría tiene un desempeño también *muy bueno* (66.4%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 6.780$ (b), $gl = 3$, $p > 6.29$).

La Tabla 74 muestra el *nivel de relación entre el sexo del estudiante y la sub-competencia nivel de escritura*. Se observa en los estudiantes de primer grado que una mayor proporción del sexo femenino tiene un dominio *muy bueno* (58.8%), seguido de *bueno* (22.2%); en el caso de los del sexo masculino la mayoría tiende a un dominio también *muy bueno* (43.0%), seguido de *bueno* (25.2%). Esta relación es considerada estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 29.109(a)$, $gl = 4$, $p < 5.95$) con respecto al nivel de relación entre el sexo del estudiante y la sub-competencia nivel de escritura en el caso de los estudiantes de segundo grado.

Tabla 74.

Análisis porcentual de la sub-competencia amplitud léxica por hipótesis o nivel de escritura sexo y grado

Grado Escolar	Sub competencia	Opciones	Sexo					
			Femenino		Masculino		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Hipótesis o Nivel de Escritura	No trabajó	21	3.9%	28	5.7%	49	4.7%
		Requiere mejora	47	8.6%	75	15.4%	122	11.8%
		Regular	37	6.8%	52	10.7%	89	8.6%
		Bueno	121	22.2%	123	25.2%	244	23.6%
		Muy bueno	318	58.5%	210	43.0%	528	51.2%
	Total	544	100.0%	488	100.0%	1032	100.0%	
2do.	Hipótesis o Nivel de Escritura	No trabajó	6	1.1%	25	4.7%	31	2.9%
		Requiere mejora	35	6.6%	55	10.3%	90	8.5%
		Regular	11	2.1%	26	4.9%	37	3.5%
		Bueno	58	10.9%	105	19.7%	163	15.3%
		Muy bueno	422	79.3%	322	60.4%	744	69.9%
	Total	532	100.0%	533	100.0%	1065	100.0%	
		Pruebas de ji-cuadrado						
Grado Escolar	Prueba	Valor	gl	P (bilateral)				
1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	29.109(a)	4	.0001				
	N de casos válidos	1032						
2do.	Ji-cuadrado de Pearson	49.163(b)	4	.0001				
	N de casos válidos	1065						

En la Tabla 74 se observa que, en el segundo grado, una mayor proporción del sexo femenino tiene un desempeño *muy bueno* (79.3%), seguido de *bueno* (10.9%). En el sexo masculino la mayor parte presenta un desempeño también *muy bueno* (60.4%), seguido de *bueno* (19.7%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 49.163(b)$, $gl = 4, p > 5.95$). Esto significa que los alumnos de ambos grados, en ambos sexos, alcanzaron un nivel o etapa alfabética.

Con respecto al porcentaje en la sub-competencia *utilización de elementos convencionales para la escritura*, se observa en la Tabla 75 que en el primer grado, una mayor proporción de los alumnos tiene un desempeño que *requiere mejora* (34.6%), seguido de *regular* (24.7%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 86.937(a)$, $(gl = 4, p < 5.95)$). En el caso de los alumnos de segundo grado, una mayor proporción tiene un desempeño *bueno* (31.5%), seguido de *regular* (26.5%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 86.937(a)$, $gl = 4, p < 5.95$).

Tabla 75.
Análisis porcentual segundo grado según utilización de elementos convencionales para la escritura

Opciones	Grado Escolar					
	1ro		2do		Total	
	N	%	N	%	N	%
No trabajó	115	10.8%	69	6.1%	184	8.4%
Requiere mejora	369	34.6%	253	22.4%	622	28.4%
Regular	263	24.7%	299	26.5%	562	25.6%
Bueno	255	23.9%	355	31.5%	610	27.8%
Muy bueno	63	5.9%	152	13.5%	215	9.8%
Total	1065	100.0%	1128	100.0%	2193	100.0%

Es notorio que una mayor proporción de alumnos tiene un dominio que requiere mejoras. En ese mismo orden, USAID/CETT/CARD (2008) indica que este dominio significa que existe una gran cantidad de alumnos en primer grado que su escritura es ilegible, no usa segmentación o no deja espacio entre palabras. Sin embargo, en el caso de

los alumnos de segundo grado, una mayor proporción tiene un dominio *bueno*, lo que significa que existe una gran cantidad de alumnos en este grado que utiliza generalmente la mayoría de los criterios y convenciones de la escritura (linealidad y direccionalidad, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación) de forma adecuada. Por tales razones, se puede inferir que los niños tienen dominios heterogéneos, para la adquisición y destreza de una escritura satisfactoria y convencional, pero necesitan desarrollar práctica continua de escritura y producción original de textos,

Con respecto al nivel de relación entre el turno del estudiante y la sub-competencia utilización de elementos convencionales para la escritura, en la Tabla 74 se observa que una mayor proporción de los estudiantes de primer grado del turno matutino *requiere mejora* (30.0%), seguido de *regular* (25.7%). En la tanda vespertina, la mayoría tiende a tener un desempeño que también *requiere mejora* (39.3%), seguido de *regular* (23.7%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 25.340(a)$, $gl = 4$, $p < 5.95$).

Tabla 76.
Análisis porcentual de la sub-competencia utilización de elementos convencionales para la escritura por grado y turno

Grado	Sub competencia	Opciones	Turno					
			Matutina		Vespertina		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Utilización de elementos convencionales para la escritura	No trabajó	54	10.1%	61	11.5%	115	10.8%
		Requiere mejora	160	30.0%	209	39.3%	369	34.6%
		Regular	137	25.7%	126	23.7%	263	24.7%
		Bueno	134	25.1%	121	22.7%	255	23.9%
		Muy bueno	48	9.0%	15	2.8%	63	5.9%
	Total	533	100%	532	100%	1065	100%	
2do.	Utilización de elementos convencionales para la escritura	No trabajó	29	5.1%	40	7.2%	69	6.1%
		Requiere mejora	116	20.2%	137	24.7%	253	22.4%
		Regular	159	27.7%	140	25.2%	299	26.5%
		Bueno	201	35.1%	154	27.7%	355	31.5%
		Muy bueno	68	11.9%	84	15.1%	152	13.5%
	Total	573	100%	555	100%	1128	100%	

Pruebas de ji-cuadrado				
Grado	Prueba	Valor	Gl.	P (bilateral)
1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	25.340(a)	4	.0001

	N de casos válidos	1065		
2do.	Ji-cuadrado de Pearson	12.327(b)	4	.015
	N de casos válidos	1128		

En el caso de los estudiantes de segundo grado, en la Tabla 76 se observa que una mayor proporción de la tanda matutina tiene un desempeño *bueno* (35.1%), seguido de *regular* (27.7%). En el turno vespertino, la mayoría tiene un dominio *bueno* (27.7%), seguido de *regular* (25.2%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 12.327(b)$, $gl = 4$, $p > .5.95$).

El hecho de que en segundo grado predomine el dominio *bueno* en el turno matutino, significa que se utilizan, generalmente, la mayoría de los criterios y las convenciones de la escritura (linealidad y direccionalidad, espacio entre palabras, uso de las mayúsculas y signos de puntuación) de forma adecuada

En lo que respecta al nivel de relación entre el sexo del estudiante y la sub-competencia *utilización de elementos convencionales para la escritura*, en la Tabla 77 se observa que una mayor proporción de los estudiantes de primer grado del sexo femenino tiene un dominio *bueno* (28.1%), seguido de *regular* (23.5 %). Mientras que en los del sexo masculino la mayoría *requiere mejora* (36.1%), seguido de *regular* (26.1%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 27.555 (a)$, $gl = 4$ $p < 5.95$).

Se ve también en la Tabla 77 que una mayor proporción de los estudiantes de segundo grado del sexo femenino tiene un desempeño *bueno* (36.8%), seguido de *regular* (25.2%). En el sexo masculino la mayoría tiende a desempeñarse también *regular* (28.4%), seguido de *bueno* (27.1%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 49.040 (b)$, $gl = 4$, $p > 5.95$).

Tabla 77.

Análisis porcentual de la sub-competencia

Grado Escolar	Sub competencia	Opciones	Sexo				Total	
			Femenino		Masculino		N	%
			N	%	N	%		
1ro.	Utilización de Elementos Convencionales para la Escritura	No trabajó	43	8.0%	68	14.0%	111	10.8%
		Requiere mejora	172	31.9%	176	36.1%	348	33.9%
		Regular	127	23.5%	127	26.1%	254	24.7%
		Bueno	152	28.1%	99	20.3%	251	24.4%
		Muy bueno	46	8.5%	17	3.5%	63	6.1%
	Total	540	100.0%	487	100.0%	1027	100.0%	
2do.	Utilización de Elementos Convencionales para la Escritura	No trabajó	17	3.2%	44	8.3%	61	5.7%
		Requiere mejora	88	16.5%	143	26.9%	231	21.7%
		Regular	134	25.2%	151	28.4%	285	26.8%
		Bueno	196	36.8%	144	27.1%	340	32.0%
		Muy bueno	97	18.2%	50	9.4%	147	13.8%
	Total	532	100.0%	532	100.0%	1064	100.0%	
Pruebas de ji-cuadrado								
Grado Escolar	Pruebas	Valor	gl	P (bilateral)				
1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	27.555(a)	4	.0001				
	No. de casos válidos	1027						
2do.	Ji-cuadrado de Pearson	49.040(b)	4	.0001				
	No. de casos válidos	1064						

En primer grado, una mayor proporción de estudiantes del sexo masculino requiere mejora, lo que significa que su escritura es ilegible y no deja espacio entre palabras. En el caso de los de segundo grado, se observa que una mayor proporción del sexo femenino tiene un desempeño *bueno*. Esto quiere decir que utiliza generalmente la mayoría de los criterios y las convenciones de la escritura (linealidad y direccionalidad, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación) de forma adecuada.

En lo que concierne al porcentaje de la sub-competencia *redacción*, se observa en la Tabla 78 que en el primer grado una mayor proporción de los alumnos tiene un desempeño que *requiere mejora* (36.2%), seguido de *no trabajó* con (24.7%). Esta relación es estadísticamente, significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 6.827$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$). En el caso de los alumnos de segundo grado, en esta misma Tabla 78 se observa

que una mayor proporción de los alumnos tiene un desempeño que *requiere mejora* (36.3%), seguido de *no trabajó* con 26.1%. Esta relación es estadísticamente, significativa, y es de dependencia ($\chi^2 = 6.827$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$).

Tabla 78.
Análisis porcentual de la sub-competencia redacción por grado

	Grado Escolar					
	1ro		2do		Total	
Opciones	N	%	N	%	N	%
No trabajó	301	28.3%	272	24.1%	573	26.1%
Requiere mejora	386	36.2%	411	36.4%	797	36.3%
Regular	162	15.2%	178	15.8%	340	15.5%
Bueno	165	15.5%	209	18.5%	374	17.1%
Muy bueno	51	4.8%	58	5.1%	109	5.0%
Total	1065	100.0%	1128	100.0%	2193	100.0%
Pruebas de ji-cuadrado						
			Valor	gl	P (bilateral)	
			Ji-cuadrado de Pearson	6.827(a)	4	.145
			N de casos válidos	2193		

Se observa que en ambos grados existe una mayor proporción de alumnos que tienen un dominio que requiere mejora, lo que significa que su escritura es ilegible, no relacionada con el tema e incompleta. Estos resultados evidencian, en general, el bajo dominio en los indicadores de logro de la competencia de la expresión escrita (redacción) y coinciden con un estudio realizado por el National Reading Panel Report (2000) donde se indica que muchos alumnos no pueden reconocer todas las letras del alfabeto porque los docentes a menudo escriben largos párrafos en la pizarra para que los educandos los copien; en estas mismas aulas este proceso se va logrando por etapas.

Las investigaciones de Teberosky (2003) concuerdan con este estudio al señalar que antes de ir a la escuela ya los niños tienen capacidad para emitir sus ideas por escrito, y eso sucede mucho antes de que lea y escriba en forma convencional. Otras investigaciones (Bennett-Armistead et al., 2005; Morrow, 2007; Kirkland et al., 2007; Burns y Kidd, 2011) precisan que esta capacidad para expresarse de forma escrita se va

afianzando hasta a llegar a hacerlo de la forma que se conoce como la habitual. Pero para esto deberá ofrecérsele la oportunidad de explorar textos escritos y gráficos que lo induzcan a expresarse por medio de la escritura.

En cuanto al nivel de relación entre el turno del estudiante y la sub-competencia de *Redacción*, en la Tabla 79 se observa, para los alumnos de primer grado, que una mayor proporción del turno matutino *no trabajó* (30.2%), seguido de *requiere mejora* (29.8%). Mientras que en el turno vespertino, la mayoría tiene un desempeño que también *requiere mejora* (42.7%), seguido de *no trabajó* (26.3%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 35.845(a)$, gl = 4, $p < 5.95$).

En la Tabla 79 se puede ver una mayor proporción de los alumnos de segundo grado del turno de la mañana que *requiere mejora* (39.6%), seguido de *bueno* (20.4%). En el turno de la tarde la mayoría también *requiere mejora* (33.2%), seguido de *no trabajó* (29.5%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 50.999 (b)$, gl = 4, $p > 5.95$).

Tabla 79.
Análisis porcentual de la sub-competencia de la Redacción por grado y turno

Grado Escolar	Sub comp.	Opciones	Turno					
			Matutino		Vespertino			
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Redacción	No trabajó	161	30.2%	140	26.3%	301	28.3%
		Requiere mejora	159	29.8%	227	42.7%	386	36.2%
		Regular	82	15.4%	80	15.0%	162	15.2%
		Bueno	89	16.7%	76	14.3%	165	15.5%
		Muy bueno	42	7.9%	9	1.7%	51	4.8%
	Total	533	100.0%	532	100.0%	1065	100.0%	
2do.	Redacción	No trabajó	108	18.8%	164	29.5%	272	24.1%
		Requiere mejora	227	39.6%	184	33.2%	411	36.4%
		Regular	110	19.2%	68	12.3%	178	15.8%
		Bueno	117	20.4%	92	16.6%	209	18.5%
		Muy bueno	11	1.9%	47	8.5%	58	5.1%
	Total	573	100.0%	555	100.0%	1128	100.0%	
		Pruebas de ji-cuadrado						
Grado	Pruebas	Valor	gl	P (bilateral)				

Escolar				
1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	35.845(a)	4	.0001
	N de casos válidos	1065		
2do.	Ji-cuadrado de Pearson	50.999(b)	4	.0001
	N de casos válidos	1128		

Según estos resultados, vale la pena destacar que en ambos grados, la mayoría del alumnado *requiere mejora*, ya que su escritura es ilegible y no relacionada con el tema.

En cuanto al grado de relación entre el turno en que asiste a la escuela el estudiante y la sub-competencia de *Caligrafía*, en la Tabla 80 se observa que los estudiantes de primer grado, en una mayor proporción de los del turno matutino, *requieren mejora* (35.8%), seguido de *bueno* (27.6%). De igual forma, la mayoría del turno vespertino también *requiere mejora* (43.0%), seguido de *bueno* (25.4%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 7.823$ (a), gl = 4, p < 5.95).

En esta misma sub-competencia, pero en el caso de los de segundo grado, en la Tabla 80, se puede apreciar que una mayor proporción de los estudiantes del turno matutino obtienen una puntuación de *bueno* (33.1%), seguido de *requiere mejora* (30.8%). En el turno vespertino la mayoría tiene un desempeño que *requiere mejora* (32.6%), seguido de *bueno* (31.3%). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 9.320$ (b), gl = 4, p > 5.95).

Tabla 80.
Análisis porcentual de la sub-competencia caligrafía 1ro/ ortografía 2do por turno escolar

Grado Escolar	Sub competencia	Tanda						
		Opciones	Matutina		Vespertina		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro	Caligrafía 1ro./ Ortografía 2do.	No trabajó	65	12.2%	53	10.0%	118	11.1%
		Requiere mejora	191	35.8%	229	43.0%	420	39.4%
		Regular	86	16.1%	85	16.0%	171	16.1%
		Bueno	147	27.6%	135	25.4%	282	26.5%
		Muy bueno	44	8.3%	30	5.6%	74	6.9%
	Total		533	100.0%	532	100.0%	1065	100.0%
2do	Caligrafía	No trabajó	43	7.5%	40	7.2%	83	7.4%

	1ro./ Ortografía 2do.	Requiere mejora	176	30.8%	180	32.6%	356	31.7%
		Regular	146	25.6%	123	22.3%	269	24.0%
		Bueno	189	33.1%	173	31.3%	362	32.2%
		Muy bueno	17	3.0%	36	6.5%	53	4.7%
	Total		571	100.0%	552	100.0%	1123	100.0%
Pruebas de ji-cuadrado								
	Grado Escolar	Prueba	Valor	gl	P (bilateral)			
	1ro.	Ji-cuadrado de Pearson	7.823(a)	4	.098			
		N de casos válidos	1065					
	2do.	Ji-cuadrado de Pearson	9.320(b)	4	.054			
		N de casos válidos	1123					

En lo que respecta al nivel de dominio de la sub-competencia *Caligrafía*, en la Tabla 81 se observa que para los estudiantes de primer grado, una mayor proporción tiene un dominio que *requiere mejora* (39.4%), seguido de *bueno* (26.5%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 45.105$ (a), gl = 4, $p < 5.95$).

Tal y como se puede comprobar, en primer grado hay una mayor proporción de estudiantes que *requiere mejora* puesto que casi nunca utiliza la caligrafía convencional, mientras que una proporción similar oscila entre *bueno* y *muy bueno* (33.4%), lo que implica dominio de la caligrafía convencional (trazado de la letra).

Estos resultados coinciden con la investigación de Condemarín y Chadwick (1990), cuando indican que la escritura se aprende mediante un proceso que dura varios años y que pasa por diversas etapas: pre-caligráfico, caligráfico infantil y postcaligráfico. Por tal motivo, se infiere que la caligrafía es una habilidad que los niños van desarrollando poco a poco, para lo que precisan ejercitarla continuamente.

Respecto a la sub-competencia de *Ortografía*, en el caso de los alumnos de segundo grado, se observa que una proporción de los alumnos tiene un desempeño *bueno* (32.2%), otra *requiere mejora* (31.7%), otra *regular* (24.0%), seguido de *no trabajó* 7.4% y, finalmente, el 4.7% indicó *muy bueno* (Ver Tabla 81). Esta relación es estadísticamente

significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 45.105$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$). Además es un indicador del nivel heterogéneo con respecto a esta competencia.

En los alumnos de segundo grado se verifica que su dominio es *bueno*, lo que significa que escriben con un número limitado de errores ortográficos, los cuales no interfieren con la comprensión y en el significado del texto. Sin embargo, una proporción similar (39.6%) oscila entre *requiere mejora* y *no trabajó*, lo que indica que escriben con numerosos y serios errores ortográficos. Esta situación causa confusión con respecto al significado y a la comprensión del texto.

De todo ello se infiere que los errores de escritura (ortográficos) aparecen a menudo ya que el conocimiento no entra por partes, sino globalmente. Tampoco se accede a él directamente, sino a través de los esquemas asimilatorios, resultando imposible aprender sin cometer errores. Estos hallazgos están de acuerdo con los obtenidos por Freinet (1979) cuando afirma que a medida que los niños aprenden las grafías y la escritura de palabras de su vocabulario corriente, deben también aprender a escribirlas con la ortografía correcta.

Tabla 81.
Análisis porcentual de la sub-competencia caligrafía 1ro. / ortografía 2do.

Opciones	Grado Escolar				Total	
	1ro N	%	2do. N	%	N	%
No trabajó	118	11.1%	83	7.4%	201	9.2%
Requiere mejora	420	39.4%	356	31.7%	776	35.5%
Regular	171	16.1%	269	24.0%	440	20.1%
Bueno	282	26.5%	362	32.2%	644	29.4%
Muy bueno	74	6.9%	53	4.7%	127	5.8%
Total	1065	100.0%	1123	100.0%	2188	100.0%

En cuanto al nivel de relación entre el *sexo del estudiante* y la sub-competencia de la *amplitud léxica*, en la Tabla 82 se observa que, en los alumnos de segundo grado, una mayor proporción del sexo femenino *requiere mejora* (33.0%), seguido de *bueno*

(26.4%), *no trabajó* (19.0%), *regular* (16.1%) y finalmente (5.5%) *muy bueno*. Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 53.870$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$). En los de sexo masculino, la mayoría tiende a un dominio que también *requiere mejora* (39.2%), seguido de *no trabajó* (32.5%), *regular* (11.5%), *bueno* (12.0%) y *muy bueno* (4.8%). Esta relación es estadísticamente significativa y es de dependencia ($\chi^2 = 53.870$ (a), $gl = 4$, $p < 5.95$).

Nótese en los alumnos de segundo grado que una mayor proporción del sexo masculino (71.7%) oscila entre *requiere mejora* y *no trabajó*. Lo que significa que su vocabulario es muy básico y no adecuado al tema.

Tabla 82.
Análisis porcentual de la sub-competencia de la amplitud léxica por sexo

Grado Escolar	Sub competencia	Opciones	Sexo					
			Femenino		Masculino		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Amplitud Léxica		0	.0%	0	.0%	0	.0%
2do	Amplitud Léxica	No trabajó	100	19.0%	170	32.5%	270	25.7%
		Requiere mejora	174	33.0%	205	39.2%	379	36.1%
		Regular	85	16.1%	60	11.5%	145	13.8%
		Bueno	139	26.4%	63	12.0%	202	19.2%
		Muy bueno	29	5.5%	25	4.8%	54	5.1%
	Total		527	100.0%	523	100.0%	1050	100.0%

Los hallazgos de éste estudio no están en consonancia con los realizados por USAID/CETT/CARD (2009) al indicar éstos que cuando finalizan segundo grado los alumnos serán capaces de utilizar un vocabulario adecuado al tipo de texto que escribe; utilizar las palabras concretas que conoce o escucha y ampliar su vocabulario para describir y expresar sus ideas. No obstante, no deja de ser preocupante que la mayoría de los alumnos no hayan alcanzado los indicadores de logros al finalizar el grado, ya que la amplitud léxica es fundamental para la comprensión de textos. De igual forma, otros investigadores (Wasik et al., 2006; Viana et al., 2014) indican que el conocimiento del

vocabulario de los niños es predictor de la comprensión lectora y de la adquisición de nuevo vocabulario, lo que se produce mediante el contacto con diferentes medios e interacción con los demás.

Con respecto al nivel de relación entre el turno del estudiante y la sub-competencia *Amplitud Léxica*, en la Tabla 83 se observa en los alumnos de segundo grado, que una mayor proporción del turno matutino *requiere mejora* (37.6%), seguido de *no trabajó* (22.9%). En el turno vespertino la mayoría *requiere mejora* (34.8%), seguido de *no trabajó* (29.5). Sin embargo, esta relación no es estadísticamente significativa y es de independencia ($\chi^2 = 39.290(a)$, $gl = 4$, $p > .05$). También, los alumnos de segundo grado tienen una mayor proporción del turno matutino que *requiere mejora* (37.6%). Esto significa que su vocabulario es muy básico y probablemente no adecuado.

Tabla 83.
Análisis porcentual de la sub-competencia amplitud léxica por tanda y grado

Grado Escolar	Sub competencia	Opciones	Tanda					
			Matutina		Vespertina		Total	
			N	%	N	%	N	%
1ro.	Amplitud Léxica	.	0	.0%	0	.0%	0	.0%
2do.	Amplitud Léxica	No trabajó	126	22.9%	164	29.5%	290	26.2%
		Requiere mejora	207	37.6%	193	34.8%	400	36.2%
		Regular	95	17.2%	58	10.5%	153	13.8%
		Bueno	113	20.5%	94	16.9%	207	18.7%
		Muy bueno	10	1.8%	46	8.3%	56	5.1%
Total			551	100.0%	555	100.0%	1106	100.0%
Pruebas de ji-cuadrado								
Grado Escolar	Prueba		Valor	gl	P (bilateral)			
2do.	Ji-cuadrado de Pearson		39.290(a)	4	.0001			
	N de casos válidos		1106					

Objetivo 8. Determinar la relación entre el enfoque pedagógico y el desarrollo de los alumnos en competencia de la lengua.

En la Tabla 84 se puede observar que el porcentaje de respuesta correcta promedio en el enfoque pedagógico para los docentes de primer grado fue de 70.65 (s = 20.63) y para segundo de 65.59 (s = 18.73).

Tabla 84.
Distribución porcentual de respuesta correcta según el enfoque pedagógico

Porcentaje de Respuesta Correcta / Enfoque (-1 a 1)				
Grado Escolar		Media	Desviación típ.	N
1ro	% de respuesta correcta	70.6481	20.63112	1076
	Enfoque (-1 a 1)	.3957	.21699	1076
2do	% de respuesta correcta	65.5903	18.72828	1131
	Enfoque (-1 a 1)	.3996	.24501	1131

Atendiendo a la relación existente entre el enfoque pedagógico y el desarrollo de los alumnos en competencia de la lengua se puede comprobar una influencia significativa entre ambas variables. El porcentaje de respuesta correcta promedio en el enfoque pedagógico de los docentes es similar al porcentaje de respuesta correcta promedio alcanzado por los alumnos (Ver Tabla 65 y 66). Se comprueba que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura tanto el enfoque funcional textual y comunicativo (constructivista) como el enfoque de enseñanza directa (tradicional) con cierta tendencia hacia el constructivismo. De de la misma forma, los resultados de los alumnos se ubican en un nivel de logro satisfactorio en la comprensión lectora y la comprensión oral. Sin embargo, en el nivel de la expresión escrita, se encuentran en la etapa alfabética con debilidades pendientes de solucionar, como son el uso de elementos convencionales de la escritura: segmentación y ortografía.

Estos hallazgos contrastan con investigaciones efectuadas en el país (CECC 2007; Valverde et al., 2007), donde se estudió el grado de comprensión e integración del enfoque curricular en el proceso de enseñanza. En las mismas se pudo constatar que un porcentaje relativamente bajo de maestros comprende y pone en práctica en el aula lo

planteado por el currículo, a excepción de una sola maestra de zona rural que presentó un dominio alto.

De manera similar las investigaciones De Lima (2002) coinciden con este estudio cuando indican que los docentes en República Dominicana tienen dificultades para aplicar el enfoque funcional, textual. Además, evidencian inconvenientes para la enseñanza de la lectura y la escritura y para lograr la coherencia entre las concepciones teóricas y las prácticas en el aula. Queda claro, pues, que los docentes necesitan formación inicial y continua para profundizar en conocimientos teóricos y paradigmas constructivistas.

En la Tabla 85 se comprueba que donde los docentes de primer grado muestran una mayor tendencia al enfoque constructivista es en *Ambiente en el aula* ($\bar{x} = 0.83$), *Planificación* ($\bar{x} = 0.80$) y *Enfoque de escritura* ($\bar{x} = 0.52$), mientras que tienden más al enfoque tradicional en *Metodología de enseñanza* ($\bar{x} = -0.08$).

De manera similar, donde los docentes de segundo grado muestran una mayor tendencia hacia el enfoque constructivista es en *Ambiente en el aula* ($\bar{x} = 0.75$), *Evaluación* ($\bar{x} = 0.58$), *Enfoque de escritura* ($\bar{x} = 0.57$) y *Planificación* ($\bar{x} = 0.56$). Al igual que los de primero, tienden más al enfoque tradicional en *Metodología de enseñanza* ($\bar{x} = 0.08$).

Estos hallazgos evidencian que los docentes necesitan profundizar en los fundamentos teóricos-metodológicos del diseño curricular y en los enfoques y modelos pedagógicos constructivistas para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros y segundos grados de la educación básica.

Tabla 85.

Respuesta correcta según los indicadores del cuestionario de los docentes. Estadísticos descriptivos

Grado Escolar	Media	Desviación tít.	N
1ro.	% de respuesta correcta	70.5900	997
	Enfoque de la lectura	.3067	997
	Enfoque de la escritura	.5183	997
	Ambiente en el aula	.8330	997
	Estrategias de enseñanzas	.4171	997
	Metodológica de enseñanzas	-.0802	997
	Planificación	.8034	997
	Organización, recursos y materiales	.1499	997
	Evaluación		997
			18.75370
2do.	% de respuesta correcta	.4895	1045
	Enfoque de la lectura	65.0094	1045
	Enfoque de la escritura	.2123	1045
	Ambiente en el aula	.5714	1045
	Estrategias de enseñanzas	.7507	1045
	Metodológica de enseñanzas	.5081	1045
	Planificación	-.0766	1045
	Organización, recursos y materiales	.5579	1045
	Evaluación	.2364	1045
		.5766	1045

Atendiendo a estos datos, cabe indicar que no se encontró en este estudio ningún docente con una práctica pedagógica pura del enfoque funcional textual y comunicativo (constructivista), ni tampoco docente puro del enfoque de enseñanza directa o tradicional. Se ubican en una posición intermedia (mezcla entre ambos enfoques) con tendencia hacia el constructivismo.

Esto significa que sus ideas y creencias se desplazan entre concepciones teóricas contradictorias con los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo pedagógico del nivel básico con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura. No existe todavía el predominio del conocimiento de las teorías acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Estos datos confirman los supuestos de algunos autores (Barone y Morrell, 2007; Lorente, 2011) acerca de que no es suficiente poseer conocimientos superficiales en

las teorías para que ocurra un cambio de paradigma por parte de los docentes. Por ello, es necesario profundizar en conocimientos como ciencias de la lengua oral y escrita, desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora y literatura infantil.

Llama la atención el hecho de que coexistan conocimientos y prácticas pedagógicas de enseñanza tradicional contradictorias con el enfoque comunicativo. Esto indica que se deben hacer esfuerzos para superar las perspectivas tradicionales que subsisten en las aulas, después de 15 años de haber puesto en marcha la implementación del currículo del nivel básico de la República Dominicana.

La Tabla 86 muestra que para el primer grado, al nivel del 5% de significado, se debe incluir la constante en el modelo ($t = 33.117$, $p < 0.05$). Las categorías del *Enfoque Docente* que son significativas son: *enfoque de la escritura* ($p < 0.05$), *ambiente en el aula* ($p < 0.05$), *metodología de la enseñanza* ($p < 0.05$), *planificación* ($p < 0.05$) y *evaluación* ($p < 0.05$). Las demás categorías no son significativas.

Para el segundo grado, al nivel del 5% de significado, se debe incluir la constante en el modelo ($t = 34.645$, $p < 0.05$) y las categorías del *Enfoque Docente* que son significativas al 5% de significado. Estas son *estrategias de enseñanza* ($p < 0.05$), *metodología de enseñanza* ($p < 0.05$) y *planificación* ($p < 0.05$). El resto de las categorías no son significativas.

Como se puede ver en la Tabla 86, para primer grado, el enfoque general del docente no es significativo al 5% ($t = 0.0001$, $p > 0.05$), pero la constante se debe incluir al 5% de significado ($t = 53.97$, $p < 0.05$). Por tanto, la ecuación del modelo lineal es $Y = 0.001x + 70.65$. Para el segundo grado, el enfoque general del docente es estadísticamente significativo al 5% ($t = 5.06$, $p < 0.05$) y la constante se debe incluir al 5% de significado ($t = 57.90$, $p < 0.05$), siendo la ecuación del modelo lineal $Y = 11.37x + 61.05$.

Tabla 86.
Coeficientes % de respuesta correcta (a) enfoque (-1 a 1)

Grado Escolar	Modelo	Coeficientes				
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		Error típ.	B	Beta	t	p
1ro.	(Constante)	70.649	1.309		53.968	.0001
	1 Enfoque (-1 a 1)	0.001	2.901	.000	.0001	1.000
2do.	(Constante)	61.046	1.054		57.898	.0001
	1 Enfoque (-1 a 1)	11.372	2.250	.149	5.055	.0001

a Variable dependiente: % de Respuesta Correcta

Para ambos grados (primero y segundo) se concluye que en las poblaciones hay una relación positiva (o directa) entre el porcentaje de respuestas correctas del estudiante y enfoque del docente. A mayor tendencia del enfoque hacia el constructivismo, mayor porcentaje de respuesta correcta.

Sin embargo, la Tabla 87 indica que para el primer grado el nivel de correlación es prácticamente inexistente ($r = 0.001$, $p > 0.05$) aunque de tendencia positivo. En 2º grado, el nivel de correlación es débil pero positivo y significativo ($r = 0.149$, $p < 0.05$)

Tabla 87.
Nivel de correlación el porcentaje de respuestas correctas del enfoque pedagógico en primero y segundo grados

		Correlación % de Respuestas Correctas del enfoque pedagógico		
Grado Escolar			% de respuesta correcta	Enfoque (-1 a 1)
1ro	Correlación de Pearson	% de respuesta correcta	1.000	.0001
		Enfoque (-1 a 1)	.0001	1.000
	P (unilateral)	% de respuesta correcta	.	.500
		Enfoque (-1 a 1)	.500	.
	N	% de respuesta correcta	1076	1076
		Enfoque (-1 a 1)	1076	1076
2do	Correlación de Pearson	% de respuesta correcta	1.000	.149
		Enfoque (-1 a 1)	.149	1.000
	P (unilateral)	% de respuesta correcta	.	.000
		Enfoque (-1 a 1)	.0001	.
	N	% de respuesta correcta	1131	1131
		Enfoque (-1 a 1)	1131	1131

Según la Tabla 88, el porcentaje de respuestas correctas queda explicado en un 5.8% por las categorías del enfoque docente para los estudiantes de primer grado. Y en un 9.6% para los estudiantes de segundo grado.

Tabla 88.
Respuesta correcta modelo (bondad de ajuste)

Resumen del modelo					
Grado Escolar	Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1ro	1	.240(a)	.058	.050	20.06423
2do	1	.311(b)	.096	.089	17.89486

Nota: a) Variables predictoras: (Constante), evaluación, metodológica de enseñanzas, estrategias de enseñanzas, enfoque de la escritura, organización, recursos y materiales, ambiente en el aula, planificación, enfoque de la lectura. b) Variables predictoras: (Constante), evaluación, organización, recursos y materiales, metodológica de enseñanzas, ambiente en el aula, estrategias de enseñanzas, enfoque de la lectura, enfoque de la escritura, planificación.

La Tabla 89 muestra que para el primer grado, al nivel del 5% de significado se debe incluir la constante en el modelo ($t = 33.117$, $p < 0.05$). Las categorías del Enfoque Docente que son significativas al 5% de significado son: *Enfoque de la Escritura* ($p <$

0.05), *Ambiente en el aula* ($p < 0.05$), *Metodología de la enseñanza* ($p < 0.05$), *Planificación* ($p < 0.05$) y *Evaluación* ($p < 0.05$). Las demás categorías no son significativas ($p > 0.05$).

Asimismo, en la Tabla 89 se observa que para el segundo grado, al nivel del 5% de significado se debe incluir la constante en el modelo ($t = 34.645$, $p < 0.05$). Las categorías del Enfoque Docente que son significativas son: *Estrategias de enseñanza* ($p < 0.05$), *Metodología de enseñanza* ($p < 0.05$) y *Planificación* ($p < 0.05$). Las otras categorías no son significativas.

Tabla 89.
Inferencia sobre el modelo. (Significación individual de las variables y de la constante)

Grado Escolar	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			
		B	Error típ.	Beta	T	P	
1ro	1	(Constante)	67.010	2.023		33.117	.0001
		Enfoque de la lectura	.200	2.182		.092	.927
		Enfoque de la escritura	4.774	2.046	.003	2.333	.020
		Ambiente en el aula	7.588	2.307	.081	3.289	.001
		Estrategias de enseñanza	1.839	1.991	.117	.924	.356
		Metodológica de enseñanza	-4.148	1.335	.033	-3.107	.002
		Planificación	-4.706	1.329	-.105	-3.541	.0001
		Organización, recursos y materiales	1.940	1.535	.043	1.264	.207
		Evaluación	-5.896	1.621	-.135	-3.636	.0001
		(Constante)	61.059	1.713		35.647	.0001
2do	1	Enfoque de la lectura	2.005	2.069	.037	.969	.333
		Enfoque de la escritura	1.517	2.245	.026	.675	.500
		Ambiente en el aula	-2.335	2.007	-.044	-1.163	.245
		Estrategias de enseñanza	13.217	1.743	.276	7.581	.0001
		Metodológica de enseñanza	3.392	1.249	.097	2.715	.007
		Planificación	-3.876	.906	-.165	-4.278	.0001
		Organización, recursos y materiales	1.520	1.616	.036	.940	.347
		Evaluación	-.419	1.308	-.011	-.321	.749

Coeficientes(a) a Variable dependiente: % de Respuesta Correcta

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación están cimentadas en los resultados obtenidos en el trabajo de campo, los cuales fueron contrastados con la fundamentación teórica planteada. Se detallan, a continuación, las principales conclusiones y recomendaciones.

Es oportuno destacar que es la primera vez que se lleva a cabo una investigación con el fin de analizar los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños de primer y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 02, Regional 11, municipio de Puerto Plata, en el año escolar 2012-2013.

Con relación al indicador sexo, la totalidad de los docentes encuestados pertenece al sexo femenino. La mayoría de las profesoras (41%) oscila entre los 36 y 45 años de edad, lo que indica una población relativamente joven. Además, se determinó que el 77.1% trabaja en la zona urbana, el 39.8% tiene de 6 a 10 años en servicio como maestra, y solo el 34.9% tiene entre 6 y 10 años de experiencia trabajando en primero y/o segundo grados. El 10% trabaja en ambos grados. Un 44.6% trabaja en el turno vespertino, y el 21.7 % en ambos turnos.

Con relación a la formación académica, se determinó que el nivel académico de la mayoría de los docentes es de *Licenciatura en Educación* (78.3%). Esto representa un factor favorable, porque significa que se cuenta con un personal preparado para impulsar las innovaciones de los enfoques curriculares, elemento fundamental para mejorar la calidad educativa, lo que se verá reflejado directamente en los aprendizajes de los alumnos.

En lo que tiene que ver con el área de especialidad, el 56.6% de los docentes tiene especialidad en la mención de Lengua Española y el 43.4% restante en otras áreas o

disciplinas de enseñanzas como son: educación inicial, básica, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y lenguas extranjeras. Esto indica que una gran parte de docentes está impartiendo clases en áreas que no son de su especialidad y/o competencia. Obviamente, esto obstaculiza la aplicación del currículo desde las perspectivas o los enfoques funcional, textual y comunicativo y constructivista. Este factor es relevante ya que para tener buen desempeño en la práctica pedagógica se requiere que el docente posea conocimiento y dominio del enfoque curricular en el área o disciplina de enseñanza.

Se determinó, además, que el enfoque pedagógico que aplican los docentes del Distrito Educativo 11-02 en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el primer y el segundo grados consiste en una mezcla de dos enfoques: el de la enseñanza directa (tradicional) y el funcional textual y comunicativo (constructivismo) con cierta inclinación o tendencias hacia el constructivismo.

En ese orden, los docentes de primer grado demostraron una mayor inclinación hacia el enfoque constructivista en los componentes pedagógicos: ambiente en el aula, planificación y enfoque de escritura. Sin embargo, reflejan una mayor tendencia hacia el enfoque tradicional en la metodología y estrategias de enseñanza de la lectura.

Los maestros de segundo grado mostraron una mayor tendencia hacia el enfoque constructivista en los siguientes componentes pedagógicos: ambiente en el aula, evaluación, enfoque de escritura y planificación. A su vez, manifestaron una mayor tendencia al enfoque tradicional en la metodología y estrategias de enseñanza de la lectura.

Se comprobó que los docentes carecen de conocimiento para el abordaje de estrategias de enseñanza de la lectura. En tal sentido, las opiniones de los docentes acerca del proceso de adquisición de la lectura y de la escritura que incorporan a sus prácticas, contienen principios e ideas que obedecen de manera positiva al enfoque funcional textual y comunicativo (constructivista). Esto no significa que apliquen el enfoque en su totalidad,

ya que estos mismos docentes emiten opiniones contradictorias relacionadas con la concepción o el enfoque de la enseñanza directa basada en la teoría tradicional y mecanicista.

Se determinó que el sexo predominante en los alumnos de primer y segundo grados es el femenino, el 50.9% de los alumnos de primero y el 47.3% de segundo. En cuanto a la edad, el grueso de los niños de primer grado se concentra en los 7 años y se nota la movilidad en segundo grado con 8 años. Si se contrastan estos resultados con la edad promedio que es de 6 años y 7 años para segundo, se puede inferir que la edad de los alumnos es elevada con relación al grado de escolaridad que están cursando. En la muestra, existen algunos casos atípicos en niños con 10, 11 y 13 años de edad en primer grado.

Según el grado y el turno, los hallazgos de este estudio dan cuenta de que el grueso de estudiantes de primero y segundo grados están inscritos en el turno vespertino. Además, se determinó que la mayor proporción de estudiantes del primer grado corresponde a la sección A (el 68.2%). Igualmente, el 63.7% de los estudiantes de segundo grado está en la sección A.

Con respecto a si están repitiendo el grado, se comprobó que una mayor proporción de los alumnos no está repitiendo el grado (80.8%). Por consiguiente, se infiere que la gran mayoría de los alumnos tiene permanencia en los centros educativos que imparten estos grados de escolaridad.

Se pudo comprobar en esta investigación que el nivel de dominio de comprensión lectora en ambos grados fue satisfactorio. Se determinó, además, que el porcentaje de respuestas correctas para los niños de primero fue buena, de 70.65 con una desviación estándar de $s = 20.63$. Igualmente, el porcentaje de respuestas correctas para los niños de

segundo grado fue bueno, de 65.59 y una desviación estándar de $s = 18.73$, lo que se corresponde con el dominio satisfactorio.

En lo que concierne el nivel de dominio de comprensión oral en ambos grados, se pudo comprobar que fue satisfactorio. Además, el porcentaje de respuestas correctas para los niños de primero fue *bueno*, de 70.65 y una desviación estándar de $s = 20.63$. De manera similar, el porcentaje de respuestas correctas para los niños de segundo grado fue *bueno*, de 65.59 y una desviación estándar de $s = 18.73$, por lo que se corresponde con el dominio satisfactorio.

Con relación a la competencia de la expresión escrita, se comprobó que en la sub-competencia *Hipótesis o Nivel de Escritura* los alumnos de ambos grados poseen un nivel de dominio de la escritura correspondiente a la etapa alfabética. Esto indica que al escribir las palabras cada grafía representa un fonema, aunque puede presentar algunos errores de ortografía.

Otra sub-competencia evaluada es la utilización de elementos convencionales para la escritura: linealidad y direccionalidad, segmentación, redacción y caligrafía. Aquí se comprobó que en el primer grado, una mayor proporción de los alumnos tiene un desempeño que *requiere mejora* (34.6%). Esto significa que una gran cantidad de alumnos tiene una escritura ilegible y no usa segmentación. No deja espacio entre palabras, su escritura no está relacionada con el tema, y casi nunca utiliza la caligrafía convencional. El 31.5% de los alumnos de segundo grado tiene un desempeño *bueno*, utiliza generalmente la mayoría de los criterios y las convenciones de la escritura (linealidad y direccionalidad, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación) de forma adecuada.

Se comprobó en la sub-competencia *Redacción*, que un 36.2% de los alumnos del primer grado tiene un desempeño que *requiere mejora*. Y de igual forma, un 36.3% del

segundo grado también. Esto significa que los niños de ambos grados, al redactar un texto, presentan una escritura incompleta e ilegible, además un vocabulario muy básico y no adecuado.

Sobre el nivel de dominio de la sub-competencia *Caligrafía*, se constató que una mayor proporción de los alumnos de primer grado tiene un dominio que *requiere mejora* (39.4%). Esto significa que casi nunca utilizan la caligrafía convencional. Mientras que en el nivel de desempeño de la sub-competencia de *Ortografía*, los resultados indican que es heterogéneo. En el caso específico de los alumnos de segundo grado, un 32.2% muestra que su desempeño es *bueno*, lo que significa que escriben con un número limitado de errores ortográficos, que no interfieren con la comprensión y el significado del texto. Pero, una proporción similar (31.7%) *requiere mejora*, lo que indica que escriben con numerosos y serios errores ortográficos, lo cual causa confusión con respecto al significado y a la comprensión adecuada del texto.

En síntesis, se pudo comprobar que el dominio de comprensión lectora y comprensión oral en ambos grados es satisfactorio. El nivel de dominio de la competencia *expresión escrita* de los alumnos de primer y segundo grados equivale a la etapa alfabética. Esto indica que el niño al escribir las palabras representa con un fonema; pero esto no significa que sea el punto final del proceso de adquisición de la escritura ya que en ambos grados enfrentan desafíos, conflictos y dificultades que deben resolverse durante su escolaridad. Estos serían: el uso de elementos convencionales de la escritura, linealidad y direccionalidad, segmentación, ortografía, caligrafía, uso de la mayúscula, los signos de puntuación, redacción y amplitud léxica.

Por consiguiente se ha constatado que existe una gran cantidad de alumnos en ambos grados cuya escritura es ilegible, no usa segmentación, no deja espacio entre palabras, entre otras. Además, su escritura no está relacionada con el tema, casi nunca

utiliza la caligrafía convencional y al redactar un texto presentan una escritura incompleta e ilegible con serios errores ortográficos. Estas dificultades causan confusión con respecto al significado y a la comprensión del texto.

Respecto a la relación entre el enfoque pedagógico y el desempeño de los alumnos en competencia de la lengua, se determinó que, en ambos grados, hay una relación positiva (o directa) entre el porcentaje de respuestas correctas de los alumnos y el enfoque del docente, mayor tendencia del enfoque hacia el constructivismo y mayor porcentaje de respuestas correctas. Se encontró también que ningún docente sigue una práctica pedagógica pura respecto del enfoque funcional textual y comunicativo (constructivista), ni el puro del enfoque de enseñanza directa o tradicional. Por tal razón, se ubican en una posición intermedia (mezcla entre ambos enfoques) con mayor inclinación hacia el constructivismo.

Se puede afirmar que si los docentes aplicaran en su totalidad el enfoque funcional textual y comunicativo para la enseñanza de la lengua oral y escrita, los alumnos hubieran obtenido mejores resultados y un nivel más alto en la comprensión lectora, comprensión oral y un nivel alfabético convencional. En efecto, queda comprobado que los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes, en primero y segundo grados del nivel primario, influyeron en el desarrollo de la comprensión de la lectura, comprensión oral y la expresión escrita en los niños de República Dominicana

6.2 Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de los resultados de este estudio, las mismas están dirigidas a las entidades comprometidas con la mejora de la calidad educativa: al MINERD, instituciones de formación docente, director regional y distrito educativo, directores de centros educativos y a los docentes.

Relativas al MINERD

En vista de las conclusiones anteriores sería recomendable que el Ministerio efectúe estudios longitudinales que permitan dar seguimiento a los resultados de esta investigación a lo largo del primer y segundo ciclos del nivel básico.

También se recomienda que amplíe la cobertura de esta investigación a todo territorio nacional con el propósito de seguir identificando el nivel de dominio en las competencias comunicativas de la comprensión lectora, comprensión oral y expresión escritas del primer y segundo grados del primer ciclo del nivel básico.

Que utilice los resultados de este estudio con la finalidad de que sirvan de diagnóstico para el diseño de proyectos, planes de mejora y acciones de formación docente y otras políticas curriculares.

Que en estudios posteriores se explore si hay estudiantes de primer grado que tuvieron acceso a una formación pre-escolar para determinar si este factor influye en la diferencia del desempeño de los estudiantes en primer grado.

Que a través del Instituto Nacional de Formación, Capacitación Magisterial (INAFOCAM) se de participación a los docentes en la formulación de políticas educativas y programas para la formación docente en lectoescritura. También es necesario que estos organismos educativos creen espacios de consultas y encuentros en los cuales los docentes puedan presentar sus necesidades y demandas, y formar parte activa de formulación de programas relacionados con la formación docente.

Se recomienda que el MINERD, a través de los institutos de educación superior, universidades y centros de formación docente ofrezca una amplia gama de formación dirigida a los docentes en ejercicio, técnicos de distrito y regionales, tales como: cursos, talleres, diplomados, especializaciones, post grados, maestrías, seminarios, conferencias, congresos o encuentros. Una temática importante que se debe tomar en es el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura desde las perspectivas de los enfoques funcional textual comunicativo y constructivista.

Por otro lado, que Departamento de Educación Básica y Currículo del MINERD implemente la jornada escolar única en primer y segundo grados. Así, el docente podrá planificar, elaborar materiales pedagógicos y didácticos que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos y emplear estrategias pedagógicas adecuadas. Esto también permitirá que los docentes puedan crear las condiciones para que los alumnos reflexionen sobre sus dificultades, creando conflictos cognitivos; despertar la motivación e interés hacia los contenidos o indicadores de logros. Además, se le facilitará actuar con sabiduría y creatividad ante situaciones prácticas no previstas que exigen reacciones inmediatas para las cuales no existen reglas ni técnicas en los manuales. Se trata de que esta jornada se constituya en un reto para el cual se requiere de la creatividad y de la aplicación de estrategias efectivas.

Es importante que el Departamento de Educación Básica, Currículo y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación garantice la dotación de recursos materiales variados y de calidad, entre ellos: material de lectura en diversos soportes, formatos y tipos textuales; libros informativos, pedagógicos, literarios. Además, acceso a las tecnologías de información y comunicación que faciliten las prácticas de lectura y escritura, de modo que los maestros puedan formarse como lectores, escritores y mediadores de aprendizajes significativos.

Por igual, es recomendable que a través del Departamento de Educación Básica se creen estímulos de reconocimiento social, económico y profesional que motiven a los docentes a renovar sus prácticas educativas. Por todo ello, se recomienda identificar y documentar experiencias inspiradoras y estimular a los docentes mediante estrategias como pasantías, becas, publicaciones e incentivos económicos.

Que este mismo departamento implemente programas de inducción a la práctica docente para los docentes que comiencen su carrera profesional. Estos programas deberían ser dirigidos por mentores para que brinden a los nuevos docentes apoyo y orientación especial de acompañamiento, y seguimiento al currículo en el aula de una manera sistemática, continua y permanente.

Que el Departamento de Educación Básica fortalezca las estructuras de acompañamiento del sistema educativo. Desarrollando capacidades y creando condiciones en los centros y los distritos educativos para que las acciones de acompañamiento al personal docente formen parte de la dinámica cotidiana de gestión del sistema.

Relativas a las instituciones de formación educación superior

Se recomienda que las universidades del país unifiquen criterios para homologar la carrera de educación por grados, niveles y áreas de enseñanzas. Esta formación es fundamental para comenzar a generar acciones de cambio en las prácticas docentes a través de distintas modalidades: presencial, semi-presencial y en línea (a distancia). Es importante ofrecer a las y los docentes alternativas de formación que les permitan la apropiación y el empoderamiento del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Por ejemplo, se deben desarrollar cursos-talleres para la preparación inicial y, posteriormente, impartir cursos, diplomados, postgrados y maestría para profundizar en aspectos como: abordaje de contenidos escolares con distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el uso de los diversos materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

También es preciso que las instituciones formadoras tomen en consideración los resultados de este estudio para analizar las políticas educativas, estrategias de formación y propuestas académicas de formación inicial. Es necesario reflexionar no solo acerca de la

formación del docente, sino también de la de facilitadores responsables de dicha formación.

Relativas a la Regional y Distrito Educativo.

Se estima como una necesidad que la regional y el distrito educativo reubiquen a los docentes según el nivel, grado o el área de especialidad, ya que para lograr un buen desempeño pedagógico se requiere que en el docente posea conocimiento y dominio del enfoque curricular en el área o disciplina de enseñanza, de modo que articule la teoría con prácticas significativas e integre la investigación-acción y las estrategias que estimulen el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

Se recomienda que la regional, el distrito educativo y el equipo del Nivel Básico observen las secciones de primer y segundo grados con mejores desempeños para determinar prácticas docentes exitosas y elaboren un reporte a la unidad de monitoreo y evaluación en el que describan los hallazgos. También conviene que observen las secciones con desempeños bajos para ayudar a mejorar las prácticas docentes de los profesores de dichas secciones.

Por otro lado, es preciso que el distrito educativo nombre a maestros de primer y segundo grados que sean licenciados en educación básica o con mención o especialidad de lengua española, pues así estarán más capacitados y actualizados con relación a las competencias necesarias para enseñar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, tal y como lo establece la Ordenanza 4'2006. Además, deberán ser evaluados para determinar si poseen las actitudes y aptitudes para trabajar en este nivel.

Relativas al Director del centro educativo

Se precisa que el director del centro educativo forme grupos pedagógicos, cree espacios para la socialización, la reflexión y el análisis sobre temas curriculares; propicie intercambio de experiencias de los docentes, acompañamiento y seguimiento en el aula, que impliquen una efectiva asesoría pedagógica, promueva la reflexión sobre las prácticas

efectivas con otros colegas, compañeros o actores del ámbito educativo, que les permita el enriquecimiento de sus relaciones sociales, culturales y profesionales.

Se sugiere que el director y los docentes del centro educativo creen un ambiente alfabetizador con elementos como: bibliotecas en las aulas, carteles, muestras de libros, exposiciones de las producciones de los niños, material impreso, ferias de lectura y ferias de libros.

Por último se recomienda:

1. Ofrecer al personal docente un servicio de acompañamiento a través de programas de formación continua, en los que se implementen estrategias que motiven el interés por la formación en la acción.

2. Que como eje transversal de la carrera docente, se procure un desarrollo profesional de alto nivel, mediante procesos de evaluación, autoevaluación y retroalimentación, con el fin de alcanzar un alto grado de eficiencia en el ejercicio docente.

3. Que los docentes del nivel inicial y el primer ciclo de básica sean personas con altos niveles de competencias cognitivas y motivacionales, con una sólida formación integral, estudiosa de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos; flexible con una visión clara de lo que los estudiantes requieren en cada momento de su proceso de formación.

REFERENCIAS

- Aceros, J., Angarita, S. y Campos, O. (2003). Correlación entre depresión y rendimiento académico en las estudiantes de quinto grado de primaria del colegio Santísima Trinidad. *Psicología de la Educación para Padres y Profesionales*, 331, 1-53.
- Acosta, M. M. (1998). *Nuevos enfoques en la enseñanza de la lectoescritura*. Puerto Rico: McGraw Hill.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aguiló, L., Florit, Ll. y Trobat, C. (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-47.
- Aguirre, R. (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones Didácticas*. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../orientaciones_didacticas.pdf
- Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Amaya, M. A. (2014). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en el entorno cultural urbano. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 2, 53-64.
- Antonini, M. y Pino, J. (1991). *Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implementaciones pedagógicas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Apolinar, B. (2008, 4 de noviembre). Melo de Cardona dice docentes no logran competir. *Listín Diario*, p. 15.
- Aranda Cervantes, G. (1993). *Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura*. Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- Arnaiz Sánchez, P. y Lozano Martínez, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y Lectoescritura*. Madrid: CCS.
- Arnaiz Sánchez, P. y Ruiz Jiménez, M.S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P.; Guirao Lavela, J.M. y Garrido Gil, C. F. (2007). La atención la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, 15,(23) 1-38.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. Recuperado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf
- Aukrust, V. G. (2011). Language and Literacy in Educational Settings. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (3a ed.). (pp.169-178). Oslo: University of Oslo.

- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe: Análisis de prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Chile, 23 al 25 de agosto.
- Báez García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barone, D. y Morrell, E. (2007). Multiple perspectives of preparing teachers to teach Redding. *Reading Research Quarterly*, 42, 167-180.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York: Scholastic.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Boyer, H. y Col, D. (1995). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. París: CLE International.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burns, M. S. & Kidd, J. K. (2011). Learning to Read. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (3a ed.), (pp.185-191). Cambridge, MA, USA: Harvard Graduate School of Education.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Oxford, GB: Wiley/Blackwell.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33-48.
- Calkins, L. (2010). *Una guía para el taller de lectura: grados 3 – 5*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calvo Fernández, V. (2012). Renovación de los métodos de enseñanza de la lectura en la España de finales del Siglo XVIII y comienzos del XIX: la figura de Vicente Naharro. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41198.
- Carlisle, J. F. y Rice, M. S. (2004). Evaluación de la comprensión de la lectura. En C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, y K. Apel (Eds.), *Manual de Lenguaje y Alfabetización: Desarrollo y Trastornos* (pp.521-540). Nueva York: Guilford Press.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cassany, Luna y Sanz. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Castillo Arredondo, S. (2002). *Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Catalá, G. Catalá, M. Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Centro Bonó. (Septiembre, 2013). Pacto por una educación digna. *Observatorio de Políticas Sociales*, 26. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://bono.org.do/wp-content/uploads/2014/02/Observatorio-politicas-sociales-No26.pdf>
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: La formación del lector literario. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp.133-152). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coll, C. (2007). *El constructivismo el aula* (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Collins A. & E. Smith (1980). *Teaching the process of reading comprehension* (technical report). Illinois: Center for the study of reading.
- Colomer, T. (2005). La situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos [versión electrónica]. *La Vanguardia*, Barcelona. Recuperado de: <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Fareso.
- Concepción Calderón, M. (2009). *La lengua oral y escrita. Estrategias para un aprendizaje temprano*. Santo Domingo: AP Servicios Gráficos.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Madrid: Visor.
- Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje*. Santiago: Santillana.
- Consortio de Evaluación e Investigación Educativa [CEIE]. (2007). Un estudio de la educación básica en República Dominicana. *Contenidos fundamentales de comprensión lectora*. Boletín No. 3.
- Cooper, D. J. (1997). *Literacy: Helping children construct meaning*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Cullinan, B. (2006). *La lectura en el aula*. Sevilla: Trillas (Eduforma).
- Dauhajre, A. y Escuder, J. (2002). *Los maestros en República Dominicana: carreras e incentivos*. Santo Domingo: Fundación Economía y Desarrollo/ Búho.
- Daviña, L. (2003). *Adquisición de la lecto-escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- De La Vega Galbarro, F. G. (2004). *La enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque constructivista*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/chavezolivares123/la-enseanza-de-la-lectoescritura-desde-el-enfoque-constructivista>
- De Lima, D. (2002). *Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la Educación Básica*. Santo Domingo: Centenario.
- De Lima, D. (2003). *Efectos de la no repetición en 1º y 2º grados. Cuadernos de Educación Básica para Todos*. Santo Domingo: De Colores.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- De Miguel, J. A. (2003). Las competencias profesionales para un nuevo perfil docente. Documento presentado en el *Seminario Nacional de Formación Docente Inicial*. SEE/INAFOCAM. Juan Dolio, 19-21 de marzo
- Díaz-Barriga Argüero, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 70-87.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dickinson, D., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research: Volume II*. New York: Guilford Press.
- Domingo, H. (1992). *Integración escolar: actitudes de profesores y padres*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Domínguez, C. y Barrios, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- Dubois, M. E. (1993). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Durbán, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui. Un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- Escudero Muñoz, J. M. (2001). La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. Ponencia presentada en *Seminario sobre el mismo nombre en la Universidad Internacional Menéndez*. Universidad Menéndez Pelayo, España.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/37.pdf>
- Eleuterio Plata, A. I. (2014). Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. *Américo Castro IES*, 3, 96 – 105.
- Fernández, H. J. (1993). La supervisión escolar en las ciencias de la educación. En E. Soler Fierrez (Coord.), *Fundamentos de supervisión educativa* (pp. 41-45). Madrid: La Muralla.

- Ferreiro, E. (1983). Psico-génesis de la escritura. En C. Coll (Comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 79-90). Barcelona: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización, teoría y práctica* (5ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (17a ed.). México: Siglo XXI.
- Filgueira, H., Fuentes, A., y Rodríguez, F. (Marzo, 2009). Repetición y brechas de equidad: análisis del caso de Uruguay. *Sinopsis Educativa*, 17, PREAL.
- Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Pujals, M.; Lanús, E.; Lagomarsino, L. et al (2011). *LEE. Comprensión lectora, hacia un programa de intervención centrado en la enseñanza de estrategias de lectura activa*. Recuperado de <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/PROLEN%202012.pdf>
- Freeman, L. y Serra, M. (1997). *Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n2/18_02_Freeman.pdf
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales: El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm Cea, M. L., Martínez, J. B.; Díaz, J., Güity, S., y Arellano, V. (2006). *Lengua, comunicación e innovación en el aula: Una utopía posible*. Tegucigalpa, Honduras: Centro de excelencia para la capacitación del docente en Centroamérica y República Dominicana (CETT/CA/RD) y USAID.
- Fromm Cea, M. L. (2009). *El sentido de la lectoescritura en el aula: de la realidad que tenemos al ideal que queremos*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Gabrieli, J; Christodoulou, J; O'Loughlin T. & Eddy, M. (2010). The reading brain. In *Mind, Brain, and Education: Neuroscience implications for the classroom*. USA: Solution Tree Press.
- Gallegos, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula* (2ª ed.). Madrid: Escuela Española.
- García de Castro Valdés, M. y Cuetos Vega, F. (2012). *Leer en un clic*. Madrid: Paraninfo.

- García, J. R. y Cain, K. (2014). Decodificación y comprensión lectora: un análisis de la meta identificar que lector y evaluación características influyen en la fuerza de la relación en inglés. *Revista de Investigación Educativa*, 84(1), 74-111.
- Gibaja, G. E. (1998). La imagen del rol docente en la educación. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 41(126-128), 75-94.
- Gómez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Goodman, K. (1994). *El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1993). Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En L. Moll (Comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica de la educación* (pp.263-292). Buenos Aires: Aique.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-125). New York: Guilford.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp.331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Graesser, A. & Tipping, P. (1998). Understanding texts. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A companion to cognitive science* (pp. 324-330). Oxford: Blackwell.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). *Writing to read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Gros, B. y Adrián, M. (2004). *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior*. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm
- Hagtvet, B. E. (2011). Writing, Early. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (3a ed.), (pp.212-119). Oslo: University of Oslo.
- Heno Mejía, O. D. J. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: Experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Tesis Doctoral para la Universidad de Medellín.
- Huerta, A. (2004). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.
- Infantes, V. y Martínez Pereira, A. (2003). *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XVII y XVIII*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Informe iberoamericano sobre formación continua de docentes*. (2008). OIE-OEA. Recuperado de <http://www.oei.es/webdocente/>

- 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*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).
- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa [ILCE]. (2010). *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura: Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE y Centro de Excelencia para la Capacitación de Docentes de Centroamérica y República Dominicana (CETT/CARD).
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, M.C. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>
- Jiménez, J. E. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez Pérez, E. (2013). *Comprensión lectora Vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085470.pdf>
- Kaufman, A.M. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education 3-8 years*. (Research Report No. 15). USA: National Council for Curriculum and Assessment.
- Kirkland, L., Aldridge, J., & Kuby, P. (2007). *Integrating environmental print across the curriculum, prek-3: Making literacy instruction meaningful*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática, y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE/SERCE]. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE/TERCE]. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: legítima participación periférica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Conferencia en el primer seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación*. Lima. Perú. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/desarrolloescolar.htm>

- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León, (Coord.). *Conocimiento y discurso claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- Lerner, D. y Palacios, A. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linuesa, M. C. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Llamazares Prieto, M. T., Alonso-Cortés Fradejas, M. D. y Sánchez Rodríguez, S. (2014). *Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de educación infantil y educación primaria*. Recuperado de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/33>
- Lonigan, C. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in pre-readers. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 77-89). New York: Guilford.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Malloy, J. A. y Gambrell, L. B. (2008). Nuevos conocimientos sobre la motivación en el Aula de Alfabetización. En C.C. Bloquear y S.P. París (Eds.), *Instrucción de comprensión: las mejores prácticas basadas en la investigación* (pp.226-238). Londres: Guilford Press.
- Marina, J. A. (2012). *Inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, A. (1997). *La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria*. Revista de Ciencias de la Educación, 169, 56-86.
- Mata, S, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- McGuinness, D. (2005). Vocabulario y Lectura. En D. McGuinness (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y aprendizaje de la lectura: estudio científico de desarrollo del lenguaje cómo afecta lectura habilidad* (pp.263-282). Cambridge, MA: MIT Press.
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Educación*. 30(1), 141-155.
- Menéndez, M. (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología [MESCyT]. (2010). *Diagnóstico inicial de la formación docente en la República Dominicana*. Documento elaborado en el marco de la Revisión y Rediseño Curricular. Santo Domingo: Autor.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018* (2ª ed.). Santo Domingo: De Colores.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2010). *Informe sobre las políticas nacionales de educación*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadísticas.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2013a). *El modelo pedagógico del nivel primario, primer ciclo (1ro, 2do y 3ro)*. Santo Domingo. De Colores.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2013b). *Ordenanza No.03-2013. Modificación de la Estructura Académica del Sistema Educativo Dominicano*. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de República Dominicana [MINERD], Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana [CECC/SICA], Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. (2012). *Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en República Dominicana*. Recuperado de [http://ceducar.info/redvc/CEDUCAR/visor/politica_regional/fracaso_escolar/12-0713/REPUBLICA_DOMINICANA_Informe_final_de_investigacion_lectura_\(Final\)/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf](http://ceducar.info/redvc/CEDUCAR/visor/politica_regional/fracaso_escolar/12-0713/REPUBLICA_DOMINICANA_Informe_final_de_investigacion_lectura_(Final)/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia de España [MEC]. (1992). *Proyecto curricular de educación infantil*. Madrid: MEC.
- Molina, C. (2011). *Teorías y Enfoques sobre modelos pedagógicos. Documento base del proceso rediseño curricular*. Santo Domingo: ISFODOSU.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: Guilford Press.
- Mullis, I. V. S, Kennedy, A. M, Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *Pirls 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo/Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Ciencia.
- National Reading Panel Report. (2000). *Teaching children to read*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Development.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Graó.
- Navarro, J. C. (2003). La profesión docente. Más allá de la capacitación. Documento presentado en la *5ta. Reunión del Dialogo Regional de Política*, Red de Educación, Washington, D.C., 10 y 11 de julio.
- Nieto, S. (2011). El caso de la educación multicultural en Estados Unidos: ¿Qué lecciones hay para la educación intercultural? En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 25-45). Madrid: La Muralla.

- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Oakhill, J. V; Cain, K; y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Ordóñez, C. (2007). El lenguaje da vida. *Al Tablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998). *Oportunidades perdidas. Cuando la escuela no cumple su misión*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113958Sb.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2002). *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Brasilia, Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133672s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2004). *La pluralidad de la Alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. Santiago, Chile: SERCE/LLECE/OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Educación para todos en el 2015: ¿Alcanzaremos la meta? Resumen del informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- Ortega Segrera, F. J. (2014). *La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes*. Recuperado de <http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/37>
- Palomares Marín, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1998). Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-32.
- Pérez Abril, M. (2007). Saber hablar para comunicar. *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122046.html>.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Piacente, T. (2005). *Trastornos específicos de aprendizaje escolar*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. Documento sin publicar.
- Piaget, J. (1969). *El estructuralismo*. Publicaciones Cruz O., SA. No. 3
- Picón, C.; Abréu, C.; y Moreta, Y. (2010). *Marco de referencia para la construcción de un Sistema de Carrera Docente que articula la formación docente y otros elementos*. Documento inédito elaborado a solicitud del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), Santo Domingo.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.
- Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En G. Posner (Ed.), *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], Acción Para la Educación Básica [EDUCA] (2010). *El reto es la calidad. - Informe de Progreso Educativo República Dominicana 2010*. Recuperado de http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/RC_RDom20101.pdf
- Priestley, M. (1996). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. *Profesorado*, 2, 9-21.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2010). *Política Social: capacidades y derechos. Informe sobre Desarrollo Humano, República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo.
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Revista Lectura y Vida*, 17. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402782.pdf>
- Ratner, N. B. (2011). First Language Acquisition. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, (pp.198-204), College Park, MD:University of Maryland.
- Rebello, P; Fuligni, A. & Brooks-Gunn, J. (2006). *Handbook of Early Literacy Reseach*. USA: The Guilford Press.
- Reyes, Y. (2007). Leer para crear y transformar el mundo. *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122177.html>
- Rincón, G., Rodríguez, G., Chois, P. y Niño, R. (2003). *Entre textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Bogotá: Cátedra/UNESCO.
- Rius, M. D. (1989). *Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Madrid: Seco Olea.

- Robinson Query, R.; Ceglowski, D.; Clark, P. y Li, Y. (2011). *Perspectivas de familias hispanas acerca del uso de un paquete de vocabulario bilingüe para enriquecer el desarrollo léxico de sus hijos antes del kindergarten*. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/index-sp.html>
- Rodrigo, M. J. (1989). Prólogo. En Jiménez, J. y Artiles, C. (Eds.), *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura* (pp. 9-10). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1991). Evaluación de la comprensión lectora. En A. Puente (Ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 201-345). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruis Pérez; Pirámide.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B.; Paradise, R.; Mejía, R.; & Correa-Chávez, M. (2003). Firsthand Learning through participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175-203.
- Rojas-Drummond, S.; Mazón, N.; Littleton, C. y Vélez, M. (2014). Desarrollo de comprensión a través del aprendizaje colaborativo. *Revista de Investigación en Lectura*, 37(2), 138-158.
- Sacristán, F. (2007). La lectura como instrumento clave en el aprendizaje escolar. *Praxis Educativa*, 2(1), 13-26.
- Sánchez, E. (1991). Tendencias actuales de intervención en lectoescritura. *Siglo Cero*, 136, 12-19.
- Saussure, F. D. (1979). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Scheker, A. (2000). *El Enfoque Constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita*. Santo Domingo: Búho.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2003a). *Plan Estratégico de la Educación Dominicana 2003-2012*. Situación de la Educación Dominicana, al año 2002, Vol. 1. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2003b). *Planificación efectiva de la labor docente. Manual del docente y la docente para educadores y educadoras del nivel básico*. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2003c). *Reglamento del estatuto del docente*. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2005). *Guías de Lectura y Escritura*. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2007). *Ordenanza 1'96*. (2ª. Ed.). Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación [SEE]. (2008). *Plan estratégico de la gestión educativa, 2008-2012*. Santo Domingo: Innova 2000.

- Secretaría de Estado de Educación y Cultura [SEEC]. (1994). *Fundamentos del Currículo Tomo II: área de Lengua Española*. Santo Domingo, República Dominicana: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura [SEEC]. (1997). *Ley General de Educación No. 66'97*. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura [SEEC]. (1998). *Contenidos y Estrategias de Lectura para el Nivel Básico*. Santo Domingo, República Dominicana: Centenario
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. [SEEC]. (2000). *Monitoreo al Desarrollo Curricular. Seguimiento al desarrollo curricular en el aula*. Santo Domingo: Centenario.
- Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en literatura infantil: Un estudio diagnóstico. *Cuatro gatos: Revista electrónica de Literatura Infantil*. Recuperado de <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664>
- Sipe, L. R. (2008). *Cuentos: Infancia joven entendimiento alfabetización en el aula*. Nueva York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Snow, C.E.(2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp.192–197).Cambridge, MA, USA: Harvard Graduate School of Education.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, (39-40), 1-13.
- Solé, I. (1992). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Materiales para la innovación educativa*, 5, Barcelona: ICE/Graó.
- Solé, I. (2000). Leer y escribir y aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 96, 6-9.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. (2003). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Tolchinsky, L. (2004). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, R. (2007). *Justicia educativa y justicia económica, 12 tesis para el cambio educativo*. Santo Domingo: Ediciones MSC.
- USAID/CETT/CARD. (2009). *Competencias básicas de lectoescritura, especialmente para maestros y maestras*. Santo Domingo, República Dominicana: PUCMM.

- Valverde, G.; González, S.; Valeirón, J. L.; Domínguez, L. y González, S. (2007). *How are Mathematics and Reading Comprehension Learned in the Primary Schools of the Dominican Republic? A Final Report of Highlights from the Educational Evaluation Research Consortium Study of Third through Seventh Grade*. Albany, NY: Educational Evaluation Research Consortium and USAID.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Vázquez, A; Novo, M.C.; Jakob, I. y Pelizza, L. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Vernon, S. (2004). *El constructivismo y otros enfoques didácticos*. México: SM.
- Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/pemde/lectura/idea.pdf>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 1, 9-32.
- Vigotsky, L. S. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1997). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vigotsky, *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Villalón, M, (2008). *Villalón alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Viñao Frago, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359.
- Wagner, R. K., Herrera, S., Spencer, M., y Quinn, J. (2014). Reconsiderar la visión simple de la lectura en un intrigante caso de modelos equivalentes: comentarios de Tunmer y Chapman (2012). *Diario de Aprendizaje*, 48(2), 115-9.
- Wasik, B. A.; Bond, M. A.; & Hindman, A. (2006). The effects of language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wassick, B. H. y Hendrickson, J. S. (2004). Prácticas de Alfabetización Familiar. En C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, y K. Apel, *Manual de lenguaje y alfabetización: Desarrollo y trastornos* (pp.154-174). Nueva York: Guilford Press.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Westby, C. (2004). Una perspectiva de idioma en el funcionamiento ejecutivo, metacognición y autorregulación en Reading. En C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, y K. Apel, *Manual de lenguaje y alfabetización: Desarrollo y trastornos* (pp.398-428). Nueva York: Guilford Press.

- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). *Evolución psicológica y maduración lectora*. Cuenca: Material inédito fotocopiable para uso del alumnado de la VII edición del Máster en Promoción de la lectura y literatura infantil.
- Zabala, A. (1996). Metodología: referentes para la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 13-16.

Anexos de la investigación

En este apartado se presentan los documentos utilizados en la investigación como son: los instrumentos de recolección de datos (cuestionario) aplicado a los docentes y las pruebas de evaluación a los alumnos Lengua (2010-2012), comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita de primero y segundo grados. Además, el manual de instrucciones para la aplicación de las pruebas, la escala de corrección y la matriz de valoración de dichas pruebas.

Así como también las cartas de solicitud de autorización tanto a la USAID/CETT/CARD (2009) para el uso de las pruebas de primero y segundo grados, como al IDEICE (2013) para la aplicación del cuestionario de los docentes (ver anexo 6).

Del mismo modo se les entregó una carta de solicitud al director del distrito educativo 11-02 y los directores de los centros educativos del Nivel Básico objeto de estudio, para la autorización de la entrevista a los docentes y la evaluación de los niños y niñas de los primeros y segundos grados

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los docentes



UNIVERSIDAD DE MURCIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CUESTIONARIO DEL DOCENTE

El objetivo de este trabajo, exclusivamente científico es analizar los enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica. Solicitamos de usted la colaboración en la realización de este trabajo, con la seguridad de que su opinión nos ayudará enormemente. Esperamos sinceridad en sus respuestas, así como que conteste todas las preguntas. De antemano, le manifestamos nuestro agradecimiento por su participación y le solicitamos tomar en cuenta las siguientes instrucciones:

Nombre y apellido del docente.		Código	
Nombre del Centro			
Código del Centro			
Grado:	Primero	Segundo	
Sección:	A B C D E		
1.	Sexo	? Femenino	? Masculino
2.	Su edad está entre		
2.1.	Menos de 25	2.3	De 36 a 45 años
2.2.	De 26 a 35 años	2.4	De 45 años o más

3.	Zona de la escuela			
3.1.	Urbana		3.4.	Rural
3.2.	Urbana marginal		3.5.	Rural turística
3.3.	Urbana turística		3.6.	Rural aislada
4.	Años en servicio como maestro/a:			
4.1.	Menos de 5		4.3.	De 11 a 15 años
4.2.	De 6 a 10 años		4.4.	De 16 en adelante
5.	Años de experiencia trabajando como docente de primero y segundo grados oscilan entre			
	5.1.	Menos de 5	5.3.	De 11 a 15 años
	5.2.	De 6 a 10 años	5.4.	De 16 o más
6.	Turno que trabaja			
	6.1.	Matutina		
	6.2.	Vespertina		
	6.3.	Nocturna		
7.	Grado académico más alto en educación que posee:			
	7.1.	Bachiller	7.5.	Postgrado o Especialización
	7.2.	Maestro Normal	7.6.	Maestría
	7.3.	Profesorado	7.7.	Otro (especifique)
	7.4.	Licenciado en Educación		
8.	Área de especialidad:			
	8.1.	Ciencias Naturales	8.5.	Lenguas Extranjeras
	8.2.	Ciencias Sociales	8.6.	Educación Básica
	8.3.	Ciencias Físicas y Matemáticas	8.7.	Educación Inicial
	8.4.	Lengua Española	8.8.	Otro (especifique)

Es este cuestionario se incluyen preguntas con tres opciones. Deberá marcar la opción que más se acerque a su manera de pensar. Tome en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas cada persona tiene sus propias preferencias. Esperamos que responda con sinceridad. Recuerde que es totalmente confidencial. Lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione la opción que mejor se aproxime a su forma de pensar.

1. *¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura?*

- a. Es un proceso que consiste en el aprendizaje de las letras, sílabas y palabras que permiten leer y escribir a los niños textos sencillos y luego más complejos.
- b. Es un proceso en el que el niño gradualmente comprende que la escritura es un sistema que representa el lenguaje y descubre cómo funciona.
- c. Es un proceso que se desarrolla de manera espontánea si el niño tiene oportunidad de relacionarse con diversos textos escritos.

2. *¿Para qué coloca cosas y textos en las paredes?*

- a. Principalmente para que el salón se vea bonito y los niños se encuentren en un ambiente agradable.
- b. Principalmente para que estén en contacto con textos bien escritos y aprendan el nombre de las cosas.
- c. Principalmente para que los niños reconozcan las características de algunos textos y para que se den cuenta de que lo que ellos escriben tiene importancia

3. *¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños?*

- a. El lenguaje escrito es un conjunto de letras que representan los sonidos del lenguaje hablado y que sirve para transcribir la lengua oral.
- b. El lenguaje escrito es un sistema gráfico que se utiliza para representar diferentes aspectos del lenguaje y que sirve para expresar las ideas.
- c. El lenguaje escrito es un conjunto de letras que sirve para que los niños traten de leer.

4. *¿Cómo enseñaría a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado?*

- a. Utilizaría textos para leerlos junto con ellos, haría preguntas sobre el contenido y las partes del texto, pediría que escriban como puedan lo que les gustó y los apoyaría para que descubran cómo escribir para que otros los entiendan.
- b. Utilizaría textos para enseñar primero por fonemas o situaciones vividas a diario, que manipulen y seleccionen lo que ellos quieran de una manera dinámica para motivar a los estudiantes y que descubran cómo leer y escribir.

- c. Utilizaría textos para enseñar a leer las vocales, luego las consonantes y después los enseñaría a combinar las vocales y las consonantes para que se den cuenta de cómo se forman las palabras.

5. *¿Cuándo piensa que debe enseñarse la gramática?*

- a. Desde que el niño empieza a hablar se le puede inculcar la gramática.
- b. Desde que los estudiantes empiecen el quinto del Nivel Básico.
- c. Desde que los estudiantes necesiten leer o expresarse por escrito, según su nivel de progreso rutinario.

6. *Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”*

- a. ...puede aprender a escribirla palabra correctamente si la copia varias veces y si se fija bien en el sonido de cada letra.
- b. ...puede aprender a escribirla correctamente cuando descubra que la posición de la “barriguita” es importante para diferenciar la b, la d, la p y la q.
- c. ...puede aprender a escribirla correctamente si se le deja tranquilo pues en algún momento aprenderá a escribir correctamente por sí solo.

7. *¿Qué es leer en los primeros grados?*

- a. Leer es comprender el sentido de un texto escrito aunque no necesariamente se pueda leer cada palabra,
- b. Leer es pasar las páginas de diversidad de textos: libros, revistas, cuentos, directorios, recetas, periódicos, etc.
- c. Leer es lograr decir de manera oral las palabras escritas aunque no las entienda, después podrá comprender.

8. *¿Qué se debe hacer para que los niños de primero comprendan la intención de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, a través de los textos?*

- a. En el primer grado es importante que se coloquen en el aula diversos tipos de texto para que los niños los exploren y vayan familiarizándose con la intención de un texto de narrar, informar, aconsejar, provocar risa, etc.
- b. En el primer grado es importante que se use un libro de lectura con un método de alfabetización para que más adelante, cuando ya puedan leer, comprendan la intención de los textos, de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, etc.
- c. En el primer grado es importante que desde el inicio del curso, se trabaje con la lectura de diferentes tipos de texto para que los niños, solos o con ayuda, comenten para qué sirven y cuál es la intención de los autores.

9. Cuando un niño de primer o segundo grados “L ma d mia” y quiso escribir “la mano de María” indica que...

- a. Este niño no escribe bien porque no relaciona de manera adecuada las letras con los sonidos.
- b. Este niño se encuentra en un momento en el que considera que cada sílaba se puede representar con una letra.
- c. Este niño todavía “se come algunas letras” pero “poco a poco” escribirá correctamente lo que desea expresar.

10. ¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización?

- a. Escribir es expresar ideas por escrito, aunque, al inicio no necesariamente usen las letras correctas.
- b. Escribir es hacer trazos de manera espontánea.
- c. Escribir es poder trazar letras y conocer sus sonidos para combinarlas y formar palabras.

11. ¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados del Nivel Básico?

- a. Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados, lo haría de la forma más sencilla posible, para que ellos me entiendan y trataría de relacionar con su entorno todo lo que yo les he dado.
- b. Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzada por los estudiantes de primero y segundo grados, los pondría a leer las lecciones del libro de alfabetización que he usado y me fijaría si hacen las pausas donde se debe y si leen de manera fluida. Les dictaría algunas palabras para ver si las escriben correctamente.
- c. Para evaluar el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de primero y segundo grados, los observaría mientras leen textos, solos o con ayuda y les haría preguntas sobre su contenido, las palabras, las letras y sílabas, la ubicación del título, el inicio, el final, etc.

12. ¿Qué relación tiene la lectura con la escritura?

- a. Son dos procesos que se dan por separado. Generalmente, los niños aprenden a leer primero y después a escribir.
- b. Son dos procesos estrechamente relacionados. Generalmente, se desarrollan al mismo tiempo.

- c. Son dos procesos independientes y uno se aprende primero que el otro. Generalmente, el orden de aprendizaje depende de los intereses del niño.

13. Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee.

- a. Necesita que le permitan relacionarse espontáneamente con el texto para aprender por sí solo.
- b. Necesita primero conocer las letras y relacionarlas con sonidos, después podría comprender cada palabra. Podrá hacerlo con ayuda de su maestro o maestra.
- c. Necesita oportunidades para relacionarse con textos e interpretarlos. Podrá hacerlo con ayuda de alguien que sepa leer.

14. ¿Como resultado de la evaluación, qué opina sobre la promoción automática (promoción de primero a segundo y de segundo a tercero automática)?

- a. Estoy de acuerdo, porque es una oportunidad para que el docente apoye a los niños, especialmente a los que tienen menos oportunidades de participar en actividades de lectura y escritura fuera de la escuela.
- b. Estoy de acuerdo porque son muy pequeños y los niños no deben frustrarse y hay que tener mucha paciencia y creatividad para que crezcan en un ambiente agradable...
- c. Estoy en desacuerdo, porque la promoción automática perjudica a los niños que no han logrado aprender las lecciones del método de alfabetización correspondiente al grado

15. ¿En qué momento empieza un niño su aprendizaje de la lectura y la escritura?

- a. Cuando tiene suficiente madurez y ha llegado a la edad apropiada.
- b. Cuando ha realizado suficientes ejercicios de psicomotricidad y trazos en la escuela.
- c. Cuando tiene contacto con diferentes materiales escritos, y puede ser desde antes de ir a la escuela.

16. ¿Qué papel juega la enseñanza de la gramática en los primeros grados?

- a. Los estudiantes de los primeros grados pueden apropiarse gradualmente de los usos de la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación cuando descubren su utilidad y sus funciones.
- b. Los estudiantes de los primeros grados están muy poco interesados por la ortografía, las reglas gramaticales, los usos de los signos de puntuación y entonación, etc.

- c. Los estudiantes de los primeros grados deben aprender definiciones para el uso de algunas reglas gramaticales sobre ortografía, los usos de los signos de puntuación y entonación, etc.

17. ¿Qué haría para alfabetizar en primer grado?

- a. Me apoyaría en un método de alfabetización para enseñar las letras, sílabas, palabras u oraciones.
- b. Me apoyaría en un procedimiento de alfabetización que propicie el que los estudiantes descubran que la lengua escrita representa significados.
- c. Me apoyaría en actividades que comiencen por los saberes previos del grupo y trataría de conocer sus debilidades. Luego trataría de ayudarlos a superar esas debilidades.

18. ¿Cuál es su opinión acerca de la repetición de cursos?

- a. Es una estrategia adecuada en algunos casos e inadecuada en otros.
- b. Es una estrategia adecuada, pues un niño debe aprender a leer y a escribir en primer grado.
- c. Es una estrategia inadecuada en los primeros grados, pues aunque algunos niños aprenden a leer y a escribir en un año escolar, otros necesitan más tiempo.

19. ¿Cuándo considera que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura?

- a. Cuando le pongo una plana la escribe, sujeta bien el lápiz, escribe letras que se pueden leer y copia palabras sin errores ortográficos.
- b. Cuando hace trazos, dibujos o garabatos en un papel y por la emoción que pone en la clase.
- c. Cuando intenta representar sus ideas de manera escrita, experiencias, compartir alguna información, etc. Aunque cometa algunos errores.

20. ¿Para qué planifica las actividades de alfabetización?

- a. Para que los niños conozcan las características de los textos, identifiquen para qué sirven, los comprendan, los usen para comunicarse, se lean unos a otros, etc.
- b. Para que los niños avancen por lecciones diferentes, hojeen los libros, se concentren y también se entretengan.
- c. Para que todos los niños avancen de la misma manera a través de las mismas lecciones del libro de lectura, vean las formas correctas de escribir, etc.

21. *Si un niño no logra comprender lo que lee significa:*

- a. Que todavía está inmaduro para aprender a leer y escribir.
- b. Que necesita más oportunidades de lectura para descubrir qué es lo que puede estar escrito en diferentes textos.
- c. Que hay que dejarlo tranquilo hasta que le interese saber lo que está escrito en los textos.

22. *¿Cuáles recursos utiliza para alfabetizar?*

- a. Principalmente utilizo técnicas y materiales que sean accesibles y cómodos para el aprendizaje de los niños.
- b. Principalmente uso un libro de lectura con lecciones secuenciales, empezando por lecciones fáciles y siguiendo con las más difíciles.
- c. Principalmente, utilizo una variedad de textos escritos y las producciones escritas por los niños.

23. *¿Cómo se da cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura?*

- a. Me doy cuenta cuando el niño trata de interpretar lo que quiso expresar el autor de un cuento, una revista, un periódico, etc.
- b. Me doy cuenta cuando el niño lee en todas partes, periódicos, libros, revistas, cuentos, etc....
- c. Me doy cuenta cuando el niño tiene la habilidad de pronunciar correctamente cada uno de los sonidos que representan las letras.

24. *¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización?*

- a. Dividiéndolos en grupos, dependiendo del nivel de cada uno.
- b. Dividiéndolo en grupo o individual, según las actividades.
- c. Dividiéndolos en grupos pequeños para que la educación sea más personalizada.

25. *¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?*

- a. Es necesario permitir que haga trazos en el papel para que por sí mismo aprenda y también se divierta.
- b. Es necesario ponerlo a hacer trazos, unir puntos con figuras, dibujar letras, copiar palabras, hacer planas y tomar dictados sencillos.
- c. Es necesario ayudarlo para que analice sus propios trazos o escritos y explore otras formas de escribir lo que quiso expresar.

26. *¿Qué tiene colocado en las paredes de su aula?*

- a. Principalmente textos impresos o elaborados; el alfabeto, letreros con los nombres de algunos objetos, reglas de cortesía, días de la semana.
 - b. Principalmente producciones de los niños aunque también varios textos impresos que tienen funciones específicas, como calendarios o carteles con información.
 - c. Principalmente elementos decorativos, las reglas de cortesía, los días de la semana y algunos dibujos.
-

Gracias por su colaboración.

Anexo 2. Prueba de Lectura

Primer Grado

Nombres:

Apellidos:

Sección: _____ Turno _____

Niña

Niño

Edad: _____

Estas repitiendo el grado:

Si No

Estuviste en esta escuela el año pasado:

Si

No

Escuela: _____

Lugar: _____

Aplicador(a): _____

Ejemplo			
1			
2			
3			

4	ardilla	sencillo	rodilla	bolsillo
5		boca	vaca	vena
6		galleta	gallo	gallina
7		colegio	consejo	conejo
8	madrastra madriguera madrugada			
9		El pato nada. El pato sube. El pato sale.		



10	comprar	vender	contar
11	mercado	escuela	iglesia
12	camisa	collar	canasta
13	pan	fruta	carne

San José, 15 de octubre de 2005

Querida abuelita:

Gracias por los nuevos juguetes.
Me gustan la pelota y el tambor.
Gracias por mis regalos.
¡Eres la mejor abuela del mundo!
Un beso,



Tito

Tomado de Lectura, Mc-Graw Hill

Ejemplo: ¿Para quién es la carta?

Tito

José

abuelita

14. ¿Qué recibió Tito de su abuelita?

libros

cartas

regalos

15. ¿Quién dice "eres la mejor abuela del mundo"?

la mamá

Tito

la hija

16. ¿Qué quiso decir Tito en su carta?

invitar

dar gracias

despedirse

17. ¿Qué piensas de Tito?

es mal portado

es descortés

es atento

18. ¿Qué mes tiene la fecha de la carta?

octubre

agosto

enero

Levántate Juana

Levántate Juana
enciende la vela,
y mira quién anda
por las escaleras.



Son los angelitos
que andan en carrera,
despertando al niño,
para ir a la escuela.

Tomado del libro Asefín Asefín, Scholastic.

19. ¿Qué hacen los angelitos?

juegan con el niño despiertan al niño duermen al niño

20. ¿Quién es Juana?

una escuela una candela una persona

21. ¿Dónde dice "Levántate Juana"?

al principio en medio al final

22. ¿Por qué hay que encender una vela?

porque está claro porque es de día porque está oscuro

23. ¿Quién va a la escuela?

Juana el niño los angelitos

Ejercicio 1. Expresión escrita:

1) Escucha y escribe los nombres de los alumnos y alumnas

Ejercicio 2. Expresión escrita:

2) Observa la imagen en del cuadro y escribe lo que sucede.

Cuadro

Anexo 3. Prueba de Lectura

Segundo Grado

Id: _____

Nombres:

Apellidos:

Sección: _____ Turno _____

Niña

Niño

Edad: _____

Estas repitiendo el grado:

Si No

Estuviste en esta escuela el año pasado:

Si No

Escuela:

Lugar:

Aplicador(a):

Lectura

Ejemplo:

José juega...



1. La mamá mira la...



2. El niño mira por la...



3. La  es...

cuadrada

redonda

alargada

4. Sara tiene una...

muñeca

zapato

pantalón

Comprensión oral

Ejemplo:

¿Quién era el portero del equipo?

Jorge

Rubén

Carlos

5. ¿Qué estaba jugando Rubén cuando tuvo el accidente?
cuerda
básquetbol
fútbol
6. ¿Cómo ayudaban Jorge y Carlos a Rubén?
jugando fútbol
llevando sus útiles
visitándolo
7. ¿Cómo se sintió Rubén cuando se rompió el pie?
adolorido
avergonzado
enojado
8. ¿Cuál palabra se puede usar en lugar de **juego** de fútbol?
concurso
ronda
partido
9. ¿Por qué fueron Jorge y Carlos a visitar a Rubén?
porque son sus amigos
porque están enfermos
porque quieren la pelota

Comprensión lectora

El sapo soñador

El sapo soñador tenía sueños diferentes cada vez que dormía.

La primera noche soñó que era río. Se cansó de ver tantos peces y ninguna sirena. No le gustó ser río.



Otra noche soñó que era caballo. Un hombre lo montaba y lo hacía correr y correr, no le gustó. Soñó muchas cosas: que era viento, que era nube, luciérnaga y estrella, pero nada le gustó.

Una mañana al despertar, los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua. Al preguntarle por qué estaba tan contento, el sapo les contó que había soñado algo maravilloso, un sueño precioso y confortable. ¡Soñó que era sapo!

Javier Villafañe, Nuestra Lengua-3

- | | |
|--|--|
| 10. ¿Dónde esperaba el sapo ver sirenas? | <ul style="list-style-type: none"> en el río en el lago en el mar |
| 11. ¿Qué pensó cuando soñó que era sapo?
Que ese sueño... | <ul style="list-style-type: none"> era malo era el mejor le daba miedo |
| 12. ¿Por qué no era feliz el sapo? | <ul style="list-style-type: none"> no le gustaban sus sueños veía muchas sirenas soñaba todas las noches |
| 13. ¿Cómo crees que era el sapo del cuento? | <ul style="list-style-type: none"> mentiroso cariñoso fantasioso |
| 14. ¿Qué sueños no le gustaron al sapo? | <ul style="list-style-type: none"> el del viento y el sapo el del viento y la estrella el del barco y el sapo |

Comprensión lectora

Los buhos

Los buhos tienen grandes ojos que ven sólo hacia delante. Tienen buena vista pero pueden mover sus ojos muy poco. Para resolver este problema pueden girar sus cabezas una vuelta completa y ver lo que hay detrás de ellos.

Algunos buhos viven en agujeros de troncos, entre las rocas o en los árboles. Se alimentan de animales vivos.

A.J. Armstrong



15. ¿Cómo es la vista de los buhos?

buena
regular
mala

16. ¿Quién es el autor de este texto?

Ana Flores
A. J. Armstrong
Rosa Ramírez

17. ¿Qué tiene diferente el búho de otros animales?

vive en agujeros
tiene plumas
gira la cabeza

18. ¿Cómo son los ojos de los buhos?

grandes y se mueven poco
redondos y muy pequeños
abiertos y peludos

19. ¿Para qué quieren los buhos ver hacia atrás?

para cazar ratones
para ver lo que los rodea
para asustar a otros animales

Comprensión lectora

La zorra y las uvas



Al pie de una planta de uvas había una zorra hambrienta que no tenía qué comer. De pronto, levantó su cabeza y vio colgando un delicioso racimo de uvas.

Quiso atrapar las uvas con su boca, pero como no pudo alcanzarlas se alejó diciendo: -¡Ni siquiera tenía hambre! ¡Además, están muy verdes!

¡Cuántos desprecian lo que no pueden conseguir!

Esopo

20. ¿Qué vio la zorra cuando levantó su cabeza?

- una fruta madura
- un árbol grande
- un racimo de uvas

21. ¿Qué sucedió para que la zorra se fuera?

- no alcanzó las uvas
- las uvas estaban verdes
- atrapó las uvas

22. ¿Por qué dijo la zorra que **no** se comió las uvas? Porque...

- no le gustó su color.
- no estaban maduras.
- eran muy pequeñas.

23. ¿Por qué la zorra **despreció** las uvas? Porque...

- no quiso brincar.
- no sabía qué eran.
- no las alcanzó.

Expresión escrita

Ejercicio 1) Competencia: Expresión escrita (Dictado)

Vamos hacer una lista de frutas para ir de compras al mercado. Escucha las palabras y escríbelas para hacer tu lista.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Ejercicio 2) Escucha y escribe una receta.

Ingredientes:

Preparación:

Prueba Expresión escrita

Segundo Grado

Observa la imagen, y escribe qué está haciendo el niño.



Anexo 4. Instrucciones Para Aplicar Prueba de Comprensión Lectora 2012-2013**A. Introducción**

Este documento contiene orientaciones específicas para la aplicación de las pruebas de Comprensión Lectora en el Primer Grado de educación básica. Describe los pasos que debe seguir el administrador de las pruebas una vez en el aula.

Sobre la prueba

Esta prueba tiene 23 ítems de opción múltiple. La tarea del estudiante es escoger la respuesta correcta y subrayarla. La prueba consta de tres subpruebas que evalúan las siguientes competencias:

- a. Comprensión oral
- b. Comprensión lectora
- c. Expresión escrita

B. Instrucciones específicas**Al llegar al aula**

- Salude al profesor y preséntese. Explíquese su presencia en el aula.
- Explique al profesor sobre la logística que acordó con el director sobre los recesos, desayuno o merienda escolar.
- Explique, cortésmente, al profesor que, aunque puede permanecer en el aula, no debe contestar ninguna pregunta que hagan los estudiantes para no influir en los resultados del estudiantado.
- Recálquele que los resultados de la evaluación no incidirán DE NINGUNA MANERA en los estudiantes, en él/ella como profesor/a, ni en la escuela.

Indicaciones a los estudiantes

Lea todas las instrucciones que aparecen a continuación en negrita en voz alta a los estudiantes.

Salude y pida a los estudiantes que organicen bien las sillas o pupitres, tratando de que se formen filas regulares de niños, y que exista un pasillo o separación entre ellos, equivalente a un pupitre, si fuese posible. En las aulas sobrepobladas, trate de lograr el mayor orden posible en la organización de las mismas. Es necesario evitar que los niños compartan informaciones o comenten entre ellos durante la prueba.

Explique a los estudiantes la logística que acordó con el director sobre los recesos, desayuno o merienda escolar.

Una vez los estudiantes estén sentados y tranquilos establezca un clima que estimule a los estudiantes a estar alertas, pero no tensos. Explique a los estudiantes que harán un trabajo especial y que lo deben hacer en forma individual. Estimúelos para que hagan el mejor trabajo posible.

Explique a los estudiantes que para completar los cuestionarios necesitarán utilizar un lápiz que usted les va a entregar. Proceda a entregárselos. Pídales que revisen la punta de su lápiz y señale que usted tiene un sacapuntas por si alguien lo necesita.

Luego diga:

Voy a dar un folleto a cada uno de ustedes. No lo abran hasta que yo les diga.

Reparta los folletos entregando a cada niño un folleto. Guarde las pruebas sobrantes (si las hay) en el sobre respectivo.

Cuando todos los estudiantes tengan los folletos, diga:

Para los que sí pueden leer, diga:

- Luego escriban su nombre y apellido en la segunda línea, donde dice “Nombre”. “Apellido” (recuérdelos escribir con letra clara)
- Escriban la sección del curso donde dice “sección del curso es”. (espere. Si algún estudiante no lo recuerda, verifíquelo en la lista de clase).
- Escriban la tanda del curso donde dice “tanda”. (espere. Verifíquelo).
- Escriban cuántos años tienen, donde dice “Edad”. (recalque que son los años cumplidos y no los que van a cumplir y espere).

- Las niñas hagan una equis (x) en el cuadrado que dice “ niña” y los varones hagan una equis (x) en el cuadrado que dice “ niño”.
- Los/as niñas/os que está repitiendo el grado: hagan una equis (x) en el cuadrado que dice Si. Los/as niñas/os que no está repitiendo el grado: hagan una equis (x) en el cuadrado que dice No.
- ¿Quiénes pueden escribir el nombre de su escuela? Escriban el nombre de su escuela en la primera línea (escriba en la pizarra el nombre de la escuela y espere).escriban la dirección de la escuela donde dice lugar línea (escriba en la pizarra la dirección de la escuela y espere).y escriban el nombre del aplicador de la prueba donde dice Aplicador(a).(escriba en la pizarra el nombre de la escuela y espere).
Los que no pueden, no se preocupen, yo se los voy a escribir después.

Luego diga:

Pasemos a la página 1 (demuestre en su folleto)

Cuando dé las instrucciones a los alumnos, utilice una prueba (examinador) para demostrar y señalar en ella la parte o la página de la que está hablando.

Revise para ver que todos los alumnos tengan la página 1.

Página 1 - Comprensión oral

Escuchen atentamente. Yo les diré qué deben hacer en esta página y en las siguientes.

En la primera serie hay un ejemplo que haremos juntos para que sepan lo que deben hacer. Les leeré un texto. Escuchen.

Jorge va al campo

El domingo Jorge fue al campo con su familia.

En el campo vio una mariposa que volaba sobre las flores.

Sacó su pelota y se puso a jugar con su papá.

Su hermana María encontró una paloma que caminaba en el suelo.

Al terminar la mañana, comieron pan y helados.

Vamos a hacer el ejemplo. ¿Qué vio Jorge cuando llegó al campo?

Voy a volverles a leer la historia para que recuerden lo que hizo Jorge cuando llegó al campo. (Lea la historia de nuevo)

Página 1

Ahora, vean arriba de la página en la primera fila donde está el ejemplo y señálenlo con su dedo.

En esa fila hay tres dibujos. ¿Qué ven en el primer dibujo? (Dé tiempo para que contesten). Sí, hay una paloma.

¿Qué ven en el segundo dibujo? (Dé tiempo para que contesten). Sí, hay un loro.

¿Qué ven en el tercer dibujo? (Dé tiempo). Sí, hay una mariposa.

Ahora van a recordar lo que vio Jorge cuando llegó al campo y le van a poner una línea debajo. (Asegúrese que todos escriben una línea debajo).

Revise que todos los alumnos hayan hecho la línea o la equis abajo de la figura indicada.

¿Cuál marcaron? La mariposa, ¡muy bien!

Vean la siguiente fila con el número 1 y señálenlo con el dedo.

Ahora van a recordar la historia y van a pensar en la respuesta, solo que en silencio sin decirla en voz alta:

¿Qué hizo Jorge en el campo?

Veamos la primera ilustración: ¿Qué ven? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en la primera ilustración está Jorge volando una chichigua.

¿Qué ven en el segundo dibujo? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en la segunda ilustración está Jorge pescando en la orilla de un río.

¿Qué ven en el tercer dibujo? (Dé tiempo). Sí, en la tercera ilustración está Jorge jugando pelota.

Ahora van a recordar lo que hizo Jorge en el campo y sin responder en voz alta, le van a poner una línea debajo al dibujo que responde esa pregunta. (Asegúrese que todos escriben una línea debajo).

Vean la siguiente fila con el número 2 y señálenlo con el dedo. Ahora van a recordar la historia y van a pensar en la respuesta, solo que en silencio sin decirla en voz alta:

¿Qué hizo María, la hermana de Jorge, en el campo?

Veamos la primera ilustración: ¿Qué ven? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en la primera ilustración está María, la hermana de Jorge jugando con su papá y con Jorge.

¿Qué ven en el segundo dibujo? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en el segundo dibujo está María, la hermana de Jorge, viendo una paloma que camina en el suelo.

¿Qué ven en el tercer dibujo? (Dé tiempo). Sí, en el tercer dibujo está María, la hermana de Jorge, jugando pelota con una amiga.

Ahora van a recordar lo que hizo María, la hermana de Jorge, en el campo y sin responder en voz alta, le van a poner una línea debajo al dibujo que responde esa pregunta. (Asegúrese que todos escriben una línea debajo).

Vean la siguiente fila con el número 3 y señálenlo con su dedo. Ahora van a recordar la historia y van a contestar:

¿Qué hicieron al final de la mañana?

Veamos la primera ilustración: ¿Qué ven? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en la primera ilustración están comiendo.

¿Qué ven en el segundo dibujo? (Dé tiempo para que contesten). Sí, en el segundo dibujo están tocando tambores.

¿Qué ven en el tercer dibujo? (Dé tiempo para que contesten) Sí, en el tercer dibujo están bebiendo.

Ahora van a recordar lo que hicieron Jorge y María al final de la mañana y que responde esa pregunta. (Asegúrese que todos escriben una línea debajo).

Cuando terminen diga:

Pasen a la página 2 (vea que lo hagan)

Compruebe que todos los alumnos tengan la página 2.

Vean la siguiente fila con el número 4 y señálenlo con su dedo.

Lean en silencio la primera palabra que está escrita.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que tiene el mismo sonido que “ardilla”. (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 5 y señálenlo con el dedo.

¿Qué dibujo ven? (Dé tiempo para que contesten). Sí, es una vaca.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que corresponde al dibujo de la vaca. (Asegúrese que todos trazan la línea).

Vean la siguiente fila con el número 6 y señálenlo con su dedo.

¿Qué dibujo ven? (Espere que contesten). Sí, en este dibujo hay una gallina.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que corresponde al dibujo de la gallina. (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 7 y señálenlo con su dedo.

¿Qué dibujo ven? (Espere que contesten). Sí, en este dibujo hay un conejo.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que corresponde al dibujo del conejo. (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 8 y señálenlo con su dedo.

Ahora escuchen con atención la palabra que yo les voy a decir. La palabra es
MADRUGADA.

Lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra MADRUGADA (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 9 y señálenlo con su dedo.

Al lado pueden ver un dibujo, ¿qué ven en ese dibujo? Espere. Sí, en este dibujo hay un pato nadando en el agua.

Ahora lean las tres oraciones que están en esa fila y hagan una línea debajo de la oración que describe el dibujo. (Asegúrese que todos hacen una línea debajo de alguna de las oraciones).

Cuando terminen diga:

Pasen a la página 3 (vea que lo hagan) .

Compruebe que todos los alumnos tengan la página 3.

Observen con atención el dibujo. ¿Cuántas personas ven en el dibujo? (Dé tiempo para que respondan) Sí, hay tres personas. Señalen con su dedo: primero al señor, luego a la niña y por último al niño.

Vean la siguiente fila con el número 10 y señálenlo con su dedo.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que responde a la pregunta: ¿Qué hace el señor? (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 11 y señálenlo con su dedo.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que responde a la pregunta: ¿Dónde están los niños? (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 12 y señálenlo con su dedo.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que responde a la pregunta: ¿Qué lleva la niña en el brazo? (Asegúrese que todos hacen la línea).

Vean la siguiente fila con el número 13 y señálenlo con su dedo.

Ahora lean las tres palabras que están en esa fila y hagan una línea debajo de la palabra que responde a la pregunta: ¿Qué compran los niños? (Asegúrese que todos hacen la línea).

Cuando todos hayan terminado diga:

Página 4 Comprensión lectora

1. Aquí arriba (señale) hay un texto. Léanlo solos para poder contestar las preguntas que están abajo. (dé tiempo)

Cuando terminen diga:

2. Hagan el ejemplo que está en el cuadro (señale). Lean la pregunta y luego lean las palabras y encierren o hagan una línea debajo de la que responde a esa pregunta. (vea que lo hagan y que todos hayan seguido las instrucciones y completado el ejemplo.)
3. Ahora lean ustedes solos las preguntas 14, 15, 16, 17 y 18. ¿Ya saben todos lo que tienen que hacer? Empiecen ya.

Circule por el aula para ver que los alumnos resuelvan todos los ejercicios de la página 4. Si observa que algún alumno no comprendió las instrucciones explíquelo individualmente. Estimule a los alumnos para que resuelvan todos los ítems. Si observa que alguno de los alumnos no puede leer dígame que trabaje sólo las que pueda hacer y que deje en blanco las que no pueda.

Cuando terminen diga:

Pasen a la página 5 (demuestre).

Asegúrese que todos los alumnos tengan la página 5.

Página 5 Comprensión lectora

4. Aquí arriba (señale) hay un texto. Léalo solos para poder contestar las preguntas que están abajo. (dé tiempo)

Cuando terminen diga:

5. Hagan el ejemplo que está en el cuadro (señale). Lean la pregunta y luego lean las palabras y encierren o hagan una línea debajo de la que responde a esa pregunta. (vea que lo hagan y que todos hayan seguido las instrucciones y completado el ejemplo.)
6. Ahora lean ustedes solos las preguntas 19, 20, 21, 22 y 23. ¿Ya saben todos los que tienen que hacer? Empiecen ya.

Circule por el aula para ver que los alumnos resuelvan todos los ejercicios de la página 5. Si observa que algún alumno no comprendió las instrucciones explíquelo individualmente. Estimule a los alumnos para que resuelvan todos los ítems. Si observa que alguno de los alumnos no puede leer dígame que trabaje sólo las que pueda hacer y que deje en blanco las que no pueda.

Cuando terminen diga: Pasemos a la página siguiente.

Página 6 Expresión Escrita (Dictado)

Les voy a dictar cinco nombres de alumnos y alumnas. Escriban cada nombre en una línea diferente (muéstrole en la prueba el lugar donde tienen que escribir). Anímelos a escribir todos los nombres. Si algún alumno o alumna dice que no sabe escribir, dígame que escriba como mejor pueda. El primer nombre será el ejemplo.

Dígale ANA (puede repetir el nombre varias veces. (Escriba ANA en la pizarra). Asegúrense de que los alumnos y alumnas sepan qué deben hacer. Dicte los nombres uno por uno. Puede repetir el nombre hasta tres veces.

Pídale que escuchen y escriban el listado de nombres de las alumnas y alumnos del aula.

- 1- María
- 2- Josefa
- 3- Antonio
- 4- Pablo
- 5- Marcelino

Ahora van a observar el dibujo del cuadro (muéstrole el dibujo del cuadro) y luego van a escribir lo que está sucediendo, escriba sobre las líneas (muéstrole donde tienen que escribir).

Cuando terminen diga:

Ya terminamos. Pongan su lápiz sobre el escritorio. Cierren el folleto.

Recoja los folletos. Asegúrese de que le entreguen cada folleto. Vigile cuidadosamente que no se pierda o extravíe ningún folleto.

Finalmente, indique las instrucciones que acordó con el director con relación al receso, el desayuno o la merienda y diga:

¡Hemos terminado! Les damos las gracias por su colaboración.

Anexo 5. Instrucciones Para Aplicar Prueba de Comprensión Lectora, 2014



Introducción

Este documento contiene orientaciones específicas para la aplicación de las pruebas de Comprensión Lectora en el Primer Grado de educación básica. Describe los pasos que debe seguir el administrador de pruebas una vez en el aula.

Sobre la prueba

Esta prueba tiene 23 ítemes de opción múltiple. La tarea del estudiante es escoger la respuesta correcta y subrayarla. La prueba consta de dos subpruebas que evalúan las siguientes competencias:

- a. Comprensión oral
- b. Comprensión lectora
- c. Expresión escrita

Instrucciones específicas

Al llegar al aula

- Salude al profesor y preséntese. Explíquele su presencia en el aula.
- Explique al profesor sobre la logística que acordó con el director sobre los recesos, desayuno o merienda escolar.
- Explique cortésmente al profesor que, aunque puede permanecer en el aula, no debe contestar ninguna pregunta que hagan los estudiantes para no influir en los resultados del estudiantado. Recálquele que los resultados de la evaluación no incidirán DE NINGUNA MANERA en los estudiantes, en él/ella como profesor/a, ni en la escuela.

Indicaciones a los estudiantes

Lea todas las instrucciones que aparecen a continuación en **negrita** en voz alta a los estudiantes.

Salude y pida a los estudiantes que organicen bien las sillas o pupitres, tratando de que se formen filas regulares de niños, y que exista un pasillo o separación entre ellos

equivalente a un pupitre, si fuese posible. En las aulas sobre pobladas, trate de lograr el mayor orden posible en la organización de las mismas. Es necesario evitar que los niños compartan informaciones o comenten entre ellos durante la prueba.

Explique a los estudiantes la logística que acordó con el director sobre los recesos, desayuno o merienda escolar.

Una vez los estudiantes estén sentados y tranquilos, establezca un clima que estimule a los estudiantes a estar alertas, pero no tensos. Explique a los estudiantes que harán un trabajo especial y que lo deben de hacer en forma individual. Estimúlelos para que hagan el mejor trabajo posible.

Explique a los estudiantes que para completar los cuestionarios necesitarán utilizar un lápiz que usted les va a entregar. Proceda a entregárselos. Pídales que revisen la punta de su lápiz y señale que usted tiene un sacapuntas por si alguien lo necesita.

Luego diga:

Voy a dar un folleto a cada uno de ustedes. No lo abran hasta que yo les diga.

Reparta los folletos entregando a cada niño un folleto. Guarde las pruebas sobrantes (si las hay) en el sobre respectivo.

Cuando todos los estudiantes tengan los folletos, diga:

Para los que sí pueden leer, diga:

- Luego escriban su nombre y apellido en la segunda línea, donde dice “Mi nombre es”. (recuérdelos escribir con letra clara)
- Escriban la sección del curso donde dice “sección del curso es”. (espere. Si algún estudiante no lo recuerda, verifíquelo en la lista de clase).
- Escriban la tanda del curso donde dice “tanda”. (espere. Verifíquelo).
- Escriban cuántos años tienen, donde dice “Edad”. (recalque que son los años cumplidos y no los que van a cumplir y espere).
- Las niñas hagan una equis (x) en el cuadrado que dice “niña” y los varones hagan una equis (x) en el cuadrado que dice “niño”.
- Los/as niñas/os que está repitiendo el grado: hagan una equis (x) en el cuadrado que dice Sí. Los/as niñas/os que no está repitiendo el grado: hagan una equis (x) en el cuadrado que dice No.
- ¿Quiénes pueden escribir el nombre de su escuela? Escriban el nombre de su escuela en la primera línea (escriba en la pizarra el nombre de la escuela y espere).escriban la dirección de la escuela donde dice lugar (escriba en la pizarra la dirección de la

escuela y espere) y escriban el nombre del aplicador de la prueba donde dice Aplicador(a).(escriba en la pizarra el nombre de la escuela y espere).

Los que no pueden, no se preocupen, yo se los voy a escribir después.

Luego diga:

Pasemos a la página 1 (demuestre en su folleto)

1. Escuchen atentamente. Yo les diré qué deben hacer en esta página y en las siguientes. Lea, en voz alta y clara, a los alumnos el ejemplo que aparece dentro del recuadro.
Diga: José juega...
2. A la par hay tres dibujos: un zapato, una zanahoria y una pelota. ¿Cuál es la respuesta correcta? Sí, pelota. Subrayen el dibujo de la pelota que completa la oración José juega...
3. Observe que todos los estudiantes subrayen la respuesta correcta. En esta misma forma deben responder las otras preguntas, subrayando la respuesta correcta.
4. Pasemos a la pregunta 3. Observen que en esta fila hay una oración incompleta y tres palabras al final de la fila. La oración incompleta tiene un dibujo. El dibujo es una de las palabras en la oración incompleta. Lean en silencio la oración. Recuerden que al leer deben sustituir el dibujo por la palabra. Seleccionen una de las tres palabras para completar la oración. Tracen una línea debajo de la palabra que eligieron para completarla.
5. Pasemos a la pregunta 4. Observen que en esta fila hay una oración incompleta y tres palabras al final de la fila. Lean en silencio la oración. Seleccionen una de las tres palabras para completar la oración. Tracen una línea debajo de la palabra que eligieron para completarla.

Página # 2 Comprensión oral

Ahora pasemos a la página 2.

Verifique que todos los alumnos estén en la página 2.

6. Escuchen atentamente. Yo les diré qué deben hacer en esta página. Hay un ejemplo que haremos juntos para que sepan lo que deben hacer.

Si observa que los alumnos no comprendieron, por favor repita las instrucciones.

7. Yo leeré un texto. Escuchen con atención.

Durante el juego de fútbol entre los alumnos de Segundo y Tercero, el portero Rubén tuvo un accidente. Se quebró un pie y ahora necesita usar muletas para caminar. Sus

compañeros de clase lo fueron a visitar. Ya está asistiendo a la escuela. Jorge y Carlos lo ayudan con sus útiles. Esperamos que Rubén se recupere pronto.

8. Ahora, vamos a responder juntos el ejemplo. Vean la pregunta que está adentro del cuadro. Leamos juntos: ¿Quién era el portero del equipo de fútbol?

Leamos las tres respuestas: Jorge, Rubén, Carlos. (espere la respuesta).

Sí... Rubén era el portero del equipo de fútbol. Busquemos la palabra Rubén entre las tres respuestas. ¿Cuál es la palabra? Sí... la segunda. Hagan una línea debajo de esa palabra.

9. En esta forma trabajaremos los ejercicios 5, 6, 7, 8 y 9 (señale). Primero leeré la pregunta y luego las tres respuestas. Ustedes deben escuchar las preguntas y las respuestas. No deben responder en voz alta la respuesta, únicamente deben marcar la respuesta correcta con una línea debajo de ella. ¿Saben lo que tienen que hacer?

10. Vean el No. 5. Ahí dice: ¿Qué estaba jugando Rubén cuando tuvo el accidente? Escuchen las tres respuestas: cuerda, básquetbol, fútbol. No respondan en voz alta. Solo marquen la correcta, haciéndole una línea.

11. Vean el No. 6. Ahí dice: ¿Cómo ayudaban Jorge y Carlos a Rubén? Escuchen las tres respuestas: Jugando Fútbol, llevando sus útiles, visitándolo. No respondan en voz alta. Solo marquen la correcta, haciéndole una línea.

12. Vean el No. 7. Ahí dice: ¿Cómo se sintió Rubén cuando se rompió el pie? Escuchen las tres respuestas: adolorido, avergonzado, enojado. No respondan en voz alta. Solo marquen la correcta, haciéndole una línea.

13. Vean el No. 8. Allí dice: ¿Cuál palabra se puede usar en lugar de juego de fútbol? Escuchen las tres respuestas: concurso, ronda, partido. No respondan en voz alta. Solo marquen la correcta, haciéndole una línea.

14. Ahora vean la No. 9. Allí dice: ¿Por qué fueron Jorge y Carlos a visitar a Rubén? Escuchen las tres respuestas: porque son sus amigos, porque están enfermos, porque quieren la pelota. No respondan en voz alta. Solo marquen la correcta, haciéndole una línea.

Cuando terminen diga:

Pasen a la página 3 (vea que lo hagan)

Compruebe que todos los alumnos tengan la página 3.

Página 3 Comprensión lectora

1. Vean el texto que está aquí arriba de la página y señálenlo con el dedo (señale).

Revise para ver si todos están señalando el dibujo. Diga:

2. Ahora, lean el texto en silencio para responder las preguntas.
3. En esta forma trabajarán los ejercicios 10, 11, 12, 13 y 14 (señale). Primero lean la pregunta y luego lean las tres respuestas y subrayan la correcta.
4. ¿Tienen alguna duda? ¿Saben lo que tienen que hacer?

Si los alumnos dicen que no comprendieron, repita las instrucciones.

Si comprendieron diga: ¡Empiecen ya!

Circule por el aula para ver que los alumnos resuelvan todos los ejercicios. Si observa que algún alumno tiene dificultad, repítale las instrucciones individualmente.

No lea palabras ni oraciones de la prueba a los alumnos.

Cuando terminen diga:

Pasen a la página 4 (vea que lo hagan)

Compruebe que todos los alumnos tengan la página 4.

Página# 4 Comprensión lectora

1. Vean el texto y el dibujo que están aquí arriba de la página y señálenlo con el dedo (señale).

Revise para ver si todos están señalando el dibujo. Diga:

2. Ahora, lean el texto en silencio. (espere).
3. Ahora ustedes trabajarán los ejercicios 15, 16, 17, 18 y 19 (señale). Primero lean la pregunta y lean las tres respuestas. Luego, subrayen la respuesta que responde a la pregunta.
4. ¿Tienen alguna duda? ¿Saben lo que tienen que hacer?

Si los alumnos dicen que no comprendieron, repita las instrucciones.

Si comprendieron diga: ¡Empiecen ya!

Circule por el aula para ver que los alumnos resuelvan todos los ejercicios de la página 4. Si observa que algún alumno no comprendió las instrucciones explíquelo individualmente. Estimule a los alumnos para que resuelvan todos los ítems. Si observa que alguno de los alumnos no puede leer dígame que trabaje sólo las que pueda resolver y que deje en blanco las que no pueda.

Cuando los alumnos hayan terminado diga:

Pasen a la página# 5 (demuestre).

Revise para asegurarse que los alumnos tienen la página 5.

Página 5

1. Vean el dibujo y el texto que están aquí arriba de la página y señálenlo con el dedo (señale).

Revise para ver si todos están señalando el dibujo. Diga:

2. Lean el texto en silencio. (espere).
3. Ahora, ustedes solos leerán y responderán las preguntas 20, 21, 22 y 23 (señale). Primero lean la pregunta y luego lean las tres respuestas y subrayen la que responde a la pregunta.
4. ¿Tienen alguna duda? ¿Saben lo que tienen que hacer?

Si los alumnos dicen que no comprendieron, repita las instrucciones.

Si comprendieron diga: ¡Empiecen ya!

Pasen a la página 6 (demuestre).

Revise para asegurarse que los alumnos tienen la página 6.

Página 6: Competencia: Expresión escrita (Dictado)

Dígales que ahora vamos hacer una lista para ir de compras al mercado. Escucha las palabras y escríbalas para hacer tu lista.

Manzana, naranja, cereza, pera, uva, piña.

Puede repetir hasta tres veces cada palabra u oración.

Dígale que ahora vamos a escribir una receta.

A veces los amigos y amigas se juntan para cocinar. Voy a dictarle una receta para hacer un pan dulce. Ustedes van a escribir cada ingrediente sobre la línea (muéstrole el lugar sobre la línea en la que escribirán cada ingrediente).y luego escribirán la preparación abajo (muéstrole el lugar donde escribirán la preparación).Dicte la receta. Puede repetir hasta tres veces cada palabra u oración.

Ingredientes:

- pan
- mantequilla
- azúcar
- canela en polvo

Preparación

Mezcle el azúcar con la canela.

Unte la mantequilla en el pan.

Eche la mezcla de azúcar y canela por encima.

Ponga el pan en el horno.

Anímelos a escribir. Si alguno dice que no sabe, dígame que escriba como mejor pueda.

Ya terminamos. Pongan su lápiz sobre el escritorio. Cierren el folleto.

Recoja los folletos. Asegúrese de que le entreguen cada folleto. Vigile cuidadosamente que no se pierda o extravíe ningún folleto.

Finalmente, indique las instrucciones que acordó con el director con relación al receso, el desayuno o la merienda y diga:

Cuando todos los alumnos hayan terminado diga:

¡Hemos terminado! Les damos las gracias por su colaboración.

Interpretación y valoración de desempeño de la Expresión escrita (dictado)

Con el dictado palabras y/o oraciones se busca identificar el nivel de apropiación del sistema de escritura. se utilizó la siguiente matriz de valoración del desempeño para determinar las hipótesis que el alumno o alumna está utilizando al escribir. El (4) *Muy bueno*, representa el máximo nivel, (3) *Bueno*, (2) *Regular*, (1) *Requiere mejorar*.

Anote el nivel obtenido por el alumno y escriba las observaciones, algunas características específicas de su escritura.

Matriz de valoración para la Expresión escrita.
(Hipótesis o Nivel de escritura). Primer grado

Nombre	(4) Muy bueno	(3) Bueno	(2)Regular	(1) Requiere mejorar
Hipótesis o Nivel de escritura	Al escribir las palabras, letra representa un fonema nivel alfabético), aunque puede presentar errores de ortografía.	Al escribir, algunas letras representan fonemas y otras representan el valor sonoro de la sílaba (nivel silábico-alfabético).	Al escribir, las letras representan sílabas (nivel silábico)	Al escribir no hay relación entre letra-sonido. Utiliza letras, signos o dibujos (nivelpre-silábico)

USAID/CTT 2008. Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

Matriz de valoración para la Expresión escrita. (Hipótesis o Nivel de escritura). Segundo grado

Nombre	(4) Muy bueno	(3) Bueno	(2)Regular	(1) Requiere mejorar
Hipótesis o Nivel de Escritura	Al escribir las palabras, letra representa un fonema nivel alfabético), aunque puede presentar errores de ortografía.	Al escribir, algunas letras representan fonemas y otras representan el valor sonoro de la sílaba (nivel silábico-alfabético).	Al escribir, las letras representan sílabas (nivel silábico)	Al escribir no hay relación entre letra-sonido. Utiliza letras, signos o dibujos (nivel pre-silábico)

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

Expresión escrita.

Utilización de elementos convencionales para escribir. Primer grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2) regular	(1) requiere mejorar
(Utilización de elementos convencionales para escribir)	Escribe respetando la linealidad de izquierda a derecha y de arriba abajo, generalmente separa la palabra, espacio entre palabras, usa la letra mayúscula al inicial una oración.	Escribe respetando la linealidad de izquierda a derecha y de arriba abajo, generalmente separa la palabra.	Escribe respetando la linealidad de izquierda a derecha y de arriba abajo y a veces deja espacio entre la palabras.	Su escritura es ilegible y no deja espacio entre palabras

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

Expresión escrita.

(Utilización de elementos convencionales para escribir). Segundo grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2)regular	(1) requiere mejorar
(Utilización de elementos convencionales para escribir)	Utiliza siempre o casi siempre los criterios y convenciones para la escritura(linealidad y direccionalidad de la escritura, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación) de forma adecuada	Utiliza la mayoría de los criterios y convenciones de la escritura -4 ó 3 de 5- (linealidad y direccionalidad de la escritura, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación) de forma adecuada	Utiliza algunos de los criterios y convenciones para la escritura de forma adecuada-2 de 5-y lo utiliza de forma inconsistente (linealidad y direccionalidad de la escritura, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación)	Utiliza muy poco criterios y convenciones para la escritura –menos de 2- de forma no consistente (linealidad y direccionalidad de la escritura, espacio entre palabras, uso de mayúscula y signos de puntuación)

USAID/CTT (2008). Manual del docente : segundo grado. Prueba formativa.

Expresión escrita.

(Utilización de elementos convencionales para escribir, redacción). Primer grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2)regular	(1) requiere mejorar
Redacción	Presenta ideas claras y relevantes en oraciones simples y detalles que apoyan su ideas central .El escrito tiene un principio un desarrollo y un final.	Presenta ideas claras en oraciones simples pero sin detalles. El escrito tiene un principio, un desarrollo y un final.	Al escribir sus ideas no están completamente claras, escribe palabras y no oraciones completas.	Su escritura es ilegible y no relacionada al tema.

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa

Expresión escrita.

(Utilización de elementos convencionales para escribir, redacción). Segundo grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2)regular	(1) requiere mejorar
Redacción	Escribe 4 o más oraciones simples (sujeto y predicado) presenta sus ideas con claridad y su escrito contiene detalles.	Escribe 4 o más oraciones simples (sujeto y predicado) presenta sus ideas con claridad y su escrito contiene pocos detalles.	Escribe con cierta claridad su escrito es breve y sin detalles.	Su escritura es incompleta y/o ilegible

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

Expresión escrita.

(Utilización de elementos convencionales para escribir, caligrafía). Primer grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2)regular	(1) requiere mejorar
Caligrafía	Tienes dominio total de la caligrafía convencional (trazado de la letra)	En la mayoría de los casos usa la caligrafía convencional.	En algunos casos usa la caligrafía convencional.	Casi nunca utiliza la caligrafía convencional

Expresión escrita. Ortografía
(Utilización de elementos convencionales para escribir, redacción). Segundo grado

Sub-competencias	(4) muy bueno	(3) bueno	(2)regular	(1) requiere mejorar
Ortografía	Escribe casi sin errores ortográficos si lo hay estos son ocasionales y no causan confusión con respecto al significado y la comprensión del texto. De 1 a 3)	Escribe con un número limitado de errores ortográficos que no interfieren con la comprensión y el significado del texto(no más de 5)	Escribe con más de cinco errores ortográficos. Estos pueden llegar a ocasionar cierta confusión con respecto al significado y la comprensión y del texto.	Escribe numerosos y serios errores ortográficos. Estos causan confusión con respecto al significado y la comprensión y del texto.

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

(Utilización de elementos convencionales Amplitud Lexical. Segundo grado

Subcompetencias	(4) Muy bueno	(3) Bueno	(2) Regular	(1) Requiere mejorar
Amplitud léxica (AL)	Utiliza un vocabulario adecuado, amplio y al tema usando palabras con cierto nivel de abstracción.	En general utiliza un vocabulario adecuado al tema..	Utiliza un vocabulario muy simple.	El vocabulario es muy básico y no adecuado

USAID/CTT (2008). Manual del docente: segundo grado. Prueba formativa.

Anexo 6. Comunicaciones de solicitudes de permisos para efectuar la investigación

Santiago, Rep. Dom.
5 de noviembre de 2012.

Dra. Sarah González.
Directora Académica del CETT. RD.
PUCMM. Santiago.

Distinguida Doctora:

Grato placer dirigirme a usted y a esa prestigiosa institución de formación docente que dignamente dirige. Soy Ramona A. Saldaña Cid, Subdirectora de Educación en la Regional de Puerto Plata, estudiante del Doctorado la Enseñanza ante una sociedad en cambio (Cooperativo con Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en España).

Actualmente, estoy en el desarrollo de mi tesis doctoral. Cuyo objetivo es analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 11 – 02 de la Regional de Puerto Plata.

Como parte de mi tema de tesis es fundamental poder evaluar el nivel de desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Por esta razón le solicito, formalmente, su anuencia y su autorización para la utilización de las pruebas de primero y segundo grado de lectura y escritura del CETT, con la finalidad de evaluar el nivel de adquisición en la lectura y escritura que tienen los niños y niñas de primer y segundo grado de nivel básico. Asimismo, considero importante contar con el manual de aplicación que se ha utilizado como parte de las aplicaciones del PEF Lengua 2010-2012.

Me comprometo a asegurar que el proceso de aplicación de estas pruebas seguirá todos los pasos y requerimientos que aseguren la calidad de su implementación. Por ejemplo, a) el seguimiento del manual de aplicación mencionado, b) el entrenamiento de los aplicadores, b) la impresión de las pruebas, c) ingreso y limpieza de los datos.

Asimismo, quiero expresar mi disponibilidad a seguir cualquier recomendación que asegure el éxito de esta aplicación.

Espero contar con su colaboración y agradeciendo de antemano su atención.

Atentamente,

Ramona Saldaña, M. A.

Santo Domingo, Rep. Dom.
5 de noviembre de 2012

Señora:
Dinorah de Lima Jiménez.
Asesora Departamento IDEICE.
Ministerio de Educación. Rep. Dom.

Distinguida Señora:

Grato placer dirigirme a usted y a esa prestigiosa institución. Soy Ramona A. Saldaña Cid, Subdirectora de Educación en la Regional de Puerto Plata, estudiante del Doctorado la Enseñanza ante una sociedad en cambio (Cooperativo con Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en España).

Actualmente, estoy en el desarrollo de mi tesis doctoral. El objetivo de esta investigación es analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 11 – 02 de la Regional de Puerto Plata.

Como parte de mi tema de tesis es fundamental poder evaluar el enfoque pedagógico que conocen y aplican los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en el primero y el segundo grado del nivel básico. Es por esta razón que le solicito formalmente su anuencia y su autorización para la utilización del cuestionario de opinión elaborado por Usted para el Instituto Dominicano de Evaluación E Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, que dignamente asesora. Asimismo, considero importante contar con el manual de aplicación que se ha utilizado como parte del procedimiento.

Me comprometo a asegurar que el proceso de aplicación de este cuestionario seguirá todos los pasos y requerimientos que aseguren la calidad de su implementación.

Por ejemplo, a) el seguimiento del manual de aplicación mencionado, b) el entrenamiento de los aplicadores, b) la impresión de las pruebas, c) ingreso y limpieza de los datos.

Asimismo quiero expresar mi disponibilidad a seguir cualquier recomendación que asegure el éxito de esta aplicación.

Esperando contar con su colaboración, agradeciendo de antemano su atención.

Atentamente,

Ramona Saldaña, M. A.

Puerto Plata, Rep. Dom.
25 de marzo de 2012.

Sr. Daniel Tejada
Director Distrito Educativo Puerto
Plata, Rep. Dom.

Distinguido Director:

Grato placer dirigirme a usted y a esa prestigiosa institución educativa que dignamente dirige. Soy Ramona A. Saldaña Cid, Subdirectora de Educación en la Regional de Puerto Plata, estudiante del Doctorado la Enseñanza ante una Sociedad en cambio (Cooperativo con Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en España).

Actualmente estoy en el desarrollo de mi tesis doctoral. El objetivo general de esta investigación es analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 11 – 02 de la Regional de Puerto Plata.

Es por esta razón que le solicito, formalmente, su anuencia y su autorización para entrevistar a los docentes que laboran en los primeros y segundos grados, así como también aplicar una prueba de lectura y escritura a los niños y niñas de los mismos grados. Dicho estudio se llevará a cabo con una muestra de los centros educativos del nivel básico de su Distrito Educativo.

Espero contar con su colaboración, agradeciendo de antemano su atención.

Atentamente,

Ramona Saldaña, M. A.

Puerto Plata, Rep. Dom.
25 de marzo de 2012.

Sr/a.
Director/a
Centro Educativo

Distinguido/a Director/a:

Grato placer dirigirme a usted y a esa prestigiosa institución educativa que dignamente dirige. Soy estudiante del Doctorado La Enseñanza ante una sociedad en cambio (Cooperativo con Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en España).

Actualmente, estoy en el desarrollo de mi tesis doctoral. El objetivo general de esta investigación es analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de primer y segundo grados de la educación básica, en el Distrito Educativo 11 – 02 de la Regional de Puerto Plata.

Es por esta razón que le solicito, formalmente, su anuencia y su autorización para entrevistar a los docentes que laboran en los primeros y segundos grados, así como también aplicar una prueba de lectura y escritura a sus niños y niñas.

Espero contar con su colaboración, agradeciendo de antemano su atención.

Atentamente,

Ramona Saldaña, M. A.