

RECIE

REVISTA
CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Volumen 4 - Núm. 2
Julio/diciembre 2020

El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado

Melba Castillo-Aramburu, Rafael Meza-Duriez

Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana

Liliana Montenegro-de Olloqui

Lectoescritura inicial en contextos bilingües: una aproximación desde la teoría fundamentada

Marco Antonio Saz-Choxin

La comprensión narrativa en Preescolares de zonas periféricas de Nicaragua

Alex Martín Bonilla-Jarquín, Sandra Esther Ruiz-Almendárez

Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras de estudiantes de Primaria: Proyecto USAID Leer

Laura Virginia Sánchez-Vincitore, Aída Mencia-Ripley, Cledenin Veras, Sonia Molina, Maritza Cabrera, Carlos Ruiz-Matuk

Análisis de los recursos para la enseñanza de lectoescritura inicial a la luz del currículo dominicano

Ramón Marcelino Viñas-Marte, Lourdes Natalia Guzmán-Taveras

Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial

Carla Leticia Paz-Delgado, Elma Barahona

Intervenciones de orientación para edificar fortalezas en niñas, niños y adolescentes

Irma Arguedas-Negrini

Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario

Julio Cabero-Almenara, Rosalía Romero-Tena, Julio Barroso-Osuna, Antonio Palacios-Rodríguez

Transitioning to Communicative Activities in Teaching English as a Foreign Language in the Dominican Republic

Alberto Martínez-Gómez

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2>
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RECIE)

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE SALOMÉ UREÑA



Volumen 4 - Núm 2
Julio/diciembre 2020
ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

JUNTA DE DIRECTORES

Miembros Ex Officio

Roberto Fulcar, Ministro de Educación, Presidente

Ligia Pérez, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos,
Ministerio de Educación

Leonidas Germán, Directora General de Currículo, Ministerio de Educación

Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y
Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Xiomara Guante, Representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)

Julio Sánchez Mariñez, Rector, Secretario

Miembros Intuitu Personae

Radhamés Mejía, Vicepresidente

Ángela Español

Juan Tomás Tavares

Laura Lehoux

Laura Peña Izquierdo

Magdalena Lizardo

Rafael Emilio Yunén

CONSEJO ACADÉMICO

Julio Sánchez Mariñez, Rector

Ligia Pérez, Representante Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos
del Ministerio de Educación

Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y
Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Rosa Kranwinkel, Vicerrectora Académica

Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación

José Ernesto Jiménez, Vicerrector de Gestión Interino

Luisa Taveras, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía

Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos

Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme

David Capellán, Vicerrector Ejecutivo Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso

Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás

Carmen Gálvez, Directora del Decanato de Grado

Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente

Apolinar Méndez, Director de Extensión

Sharon Schnabel, Directora de Planificación y Desarrollo

Anthony Paniagua, Representante Directores Académicos

Luisa Acosta, Representante de los Profesores

Romely Ramírez, Representante de los Estudiantes

Del Instituto Superior
de Formación Docente
Salomé Ureña (ISFODOSU)

Volumen 4 – Núm. 2
Julio/diciembre 2020

ISSN (impreso): 2636-2139

ISSN (en línea): 2636-2147

<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2>

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

- Dr. Francisco Imbernón Muñoz, Universitat de Barcelona, España / Spain, fimberson@ub.edu
Dr. Sergio Tobón Tobón, Centro Universitario CIFE, México / Mexico, stobon@cife.edu.mx
Dr. Sergio Martinic Valencia, Universidad Pontificia Católica de Chile, Chile/ Chile, alfabetomartinic@gmail.com
Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España / Spain, cabero@us.es
Dr. José Sanabria, Universidad del Atlántico, Colombia / Colombia, jesanabri@gmail.com
Dra. Esther López Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, estherlopez@edu.uned.es
Dra. M. Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos, España / Spain, angeles.lopezg@urjc.es
Dra. Eva Expósito Casas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España / Spain, evaexpositocasas@edu.uned.es
Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela / Venezuela, melenamate@hotmail.com
Dr. Javier Cejudo, Universidad de Castilla La Mancha, España / Spain, manueljavier.cejudo@uclm.es
Dr. Eliseo Iglesias-Soler, Universidade da Coruña, España / Spain, eliseo.iglesias.soler@udc.es
Dra. Olga Cecilia Díaz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia / Colombia, odiaz@pedagogica.edu.co
Dra. Haylen Perines, Universidad La Serena, Chile / Chile, profesorahaylen@gmail.com
Dra. Carmen Márquez, Universidad Autónoma de Madrid, España / Spain, ccarmen.marquez@gmail.com
Dr. Gustavo Toledo Lara, Universidad Camilo José Cela, España / Spain, gustavotoledolara@gmail.com
Dr. Sergio Fabián Mosquera Restrepo, Universidad de Antioquia, Colombia / Colombia, serfares@gmail.com
Dr. Jesús Astolfo Romero García, Universidad Santo Tomás, Colombia / Colombia, astolforomero@hotmail.com
Dr. Ramón López Martín, Universidad de Valencia, España / Spain, ramon.lopez@uv.es
Dra. Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante, España / Spain, rosabel.roig@ua.es
Dr. Bento Duarte de Silva, Universidade do Minho, Portugal / Portugal, bento@ie.uminho.pt
Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad de Málaga, España / Spain, julio@uma.es
MSc. Freddy González López, Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua / Nicaragua, Freddy.Gonzalez@pstg.uni.edu.ni
Dr. Fernando José García Moreira, Universidade do Vale do Paraíba, Brasil / Brazil, fmoreira@bighost.com.br
Dra. Zulma Cataldi, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / Argentina, zulmacataldi@yahoo.com
Dr. Fernando Leal Rios, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México / Mexico, fleal@docentes.uat.edu.mx
Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España / Spain, ed1madiv@uco.es
Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Universidad de Sevilla, España / Spain, jjesusgc@us.es
Dra. Sandra González Pons, INTEC, República Dominicana / Dominican Republic, sandrag.pons@gmail.com
Dra. Berenice Pacheco-Salazar, OEI, República Dominicana / Dominican Republic, bereniceps@gmail.com
Dra. Ginia Montes de Oca Baéz, INAFOCAM, República Dominicana / Dominican Republic, ginia.montesdeoca@gmail.com
Dr. Alfonso Barca Lozano, Universidad de A Coruña, España / Spain, alfonso.barca@udc.es
Dr. Adriano Díez Jiménez, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, adriano.diez@isfodosu.edu.do
Dr. Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Universidade Lusófona, Portugal / Portugal, fcarreiro.costa@ulusofona.pt
Dr. Xurxo Dopico Calvo, Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación
Física-Universidad de A Coruña, España / Spain, xurxo.dopico@udc.es
Dr. Miguel Escala, Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana / Dominican Republic, miguel.escala@intec.edu.do
Dra. Ivanovvna Milqueya Cruz Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y
Maestra, República Dominicana / Dominican Republic, IvanovvnaCruz@pucmm.edu.do
Dra. Cristina Amiama Espallat, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
República Dominicana / Dominican Republic, cm.amiama@ce.pucmm.edu.do
Dr. Emmanuel Silvestre, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana / Dominican Republic, esilvestre@esilvestre.com
Dra. Guiselle María Garbanzo Varga, Universidad de Costa Rica / Costa Rica, gmgarban@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL / EDITORIAL COMMITTEE

EDITOR JEFE / CHIEF EDITOR

Dr. Vladimir Figueroa Gutiérrez, vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#).

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. Mario Di Giacomo, mario.digiacomo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#); Dr. Óscar Gallo, oscar.gallo@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#); Dra. Adriana Juliet Serna Jaramillo, adrianaserna@gmail.com, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#); Dra. Lidia Losada, llosada@edu.uned.es, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España / [Spain](#); Dr. Alexander Javier Montes Miranda, alexander.montes@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#); Dr (c). Bismar Galán, bismar.galan@isfodosu.edu.do, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / [Dominican Republic](#); Dr. Alexander Gorina Sánchez, onairda10@hotmail.com, Universidad de Oriente, Cuba / [Cuba](#); Dr. Miguel Ángel González Valeiro, miguel.gonzalez.valeiro@udc.es, Universidad da A Coruña, España / [Spain](#).

Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), recie@isfodosu.edu.do, es una publicación editada por Vicerrectoría de Investigación y Postgrado / [It is a publication edited by the Vice-Rector for Research and Postgraduate Studies](#) del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

Andrea Paz, Vicerrectora / [Vice-rector](#)

ISSN impreso: 2636-2139 ISSN-e: 2636-2147

©Todos los derechos reservados.

Dirección / [Address](#): Calle Caonabo esq. C/ Leonardo da Vinci, Urbanización Renacimiento, Sector Mirador Sur, Santo Domingo, República Dominicana. Teléfono / [Phone](#): 809-482-3797 Ext. 103 | Correo electrónico / [E-mail](#): recie@isfodosu.edu.do
Enlace electrónico: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

Departamento de Publicaciones de ISFODOSU

Cuidado de edición: Margarita Marmolejos V.

Diseño y diagramación: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Corrección de estilo: Alejandro Castelli

Corrección ortotipográfica: Miguelina Crespo V. y Vilma Martínez A.

Impresa en los talleres de Editora Búho, Santo Domingo, República Dominicana / [Dominican Republic](#). Diciembre / [december](#) 2020.

CONTENIDO

7

EL CURRÍCULO NICARAGÜENSE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA MODALIDAD MULTIGRADO

Melba Castillo-Aramburu, Rafael Meza-Duriez

29

FORTALEZAS Y ÁREAS DE MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LECTOESCRITURA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Liliana Montenegro-de Ollóqui

61

LECTOESCRITURA INICIAL EN CONTEXTOS BILINGÜES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Marco Antonio Saz-Choxin

83

LA COMPRENSIÓN NARRATIVA EN PREESCOLARES DE ZONAS PERIFÉRICAS DE NICARAGUA

Alex Martín Bonilla-Jarquín, Sandra Esther Ruiz-Almendárez

105

EFFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN LAS HABILIDADES LECTORAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA: PROYECTO USAID LEER

Laura Virginia Sánchez-Vincitore, Aída Mencía-Ripley, Cledenin Veras, Sonia Molina, Maritza Cabrera, Carlos Ruiz-Matuk

131

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA INICIAL A LA LUZ DEL CURRÍCULO DOMINICANO

Ramón Marcelino Viñas-Marte, Lourdes Natalia Guzmán-Taveras

153

CREENCIAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Carla Leticia Paz-Delgado, Elma Barahona

175

INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN PARA EDIFICAR FORTALEZAS EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Irma Arguedas-Negrini

189

MARCOS DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES Y SU ADECUACIÓN AL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y NO UNIVERSITARIO

Julio Cabero-Almenara, Rosalía Romero-Tena, Julio Barroso-Osuna, Antonio Palacios-Rodríguez

219

TRANSITIONING TO COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DOMINICAN REPUBLIC

Alberto Martínez-Gómez

FE DE ERRATA

El corrector de estilo de la anterior Revista RECIE Vol. 4, Núm. 1 fue Rafael José Rodríguez Pérez.

EL CURRÍCULO NICARAGÜENSE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA MODALIDAD MULTIGRADO

Nicaraguan Curriculum for Teaching Early Grades Reading in Mixed-classrooms

Melba Castillo-Aramburu
Universidad Centroamericana, Nicaragua
melbacasa@gmail.com

Rafael Meza-Duriez
Universidad Centroamericana, Nicaragua
rafael.meza@doc.uca.edu.ni

Resumen

El estudio analiza el currículo nacional nicaragüense en lo referido a las orientaciones para la enseñanza de la lectura en aulas multigrado y esboza las formas en que el profesorado lo aplica para ofrecer una instrucción efectiva. Se diseñó una investigación cualitativa de tipo exploratorio con dos etapas: a) análisis documental para conocer las orientaciones del currículo sobre la enseñanza de la lectura, en particular la modalidad multigrado; b) estudio de casos para analizar cómo los maestros contextualizan el currículo a esta modalidad. Para este segundo punto, se visitaron seis escuelas multigrado ubicadas en zonas rurales del país. Se entrevistó a sus maestros, y se hicieron observaciones de aula para determinar las influencias del currículo en las prácticas educativas del personal docente. Como resultado, se han identificado importantes áreas de mejora en el currículo nacional en lo que respecta a la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. Se ha encontrado que el currículo puede limitar las posibilidades de una enseñanza efectiva en estas aulas.

Palabras clave: educación rural, enseñanza de la lectura, enseñanza primaria, opciones educativas, planificación de la educación.

Abstract

This study analyses how the national curriculum influences the teaching practices implemented by professors in terms of reading instruction for rural children in multigrade schools. This is a qualitative and exploratory research study carried out in two stages: a) firstly, a documental analysis to understand how the national curriculum addresses reading teaching instruction, particularly for multigrade settings; b) a case study to evaluate how teachers contextualized the curriculum in schools with this modality. For this second stage, six multigrade schools in rural areas were visited. Teachers were interviewed and classes observed to determine the influences of the national curriculum on the reading instruction process implemented in those schools. In the results, the study identified marginal areas of improvement in the national curriculum in terms of teaching reading in multigrade modality. It was also identified that the curriculum could limit effective instruction in these classrooms.

Keywords: Educational opportunities, educational planning, primary education, reading instruction, rural education.

Recibido: 28 de febrero de 2020
Aprobado: 30 de marzo de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

La modalidad multigrado es aquella en la cual la enseñanza se desarrolla con alumnos de grados o niveles diferentes que se encuentran en una misma sección y reciben clases al mismo tiempo con un solo maestro (Kivunja, 2014); esto requiere una gestión del aula que alterne estratégicamente la enseñanza directa e indirecta (Ames, 2007). Esta modalidad es utilizada principalmente en zonas rurales de baja densidad poblacional, las que, según Boix (2011), presentan características sociales y culturales que deben ser tomadas en cuenta por la escuela.

La modalidad multigrado es utilizada en muchos países de América Latina, África y Asia; es una opción casi obligada para alumnos de comunidades alejadas de los centros urbanos. Diversas investigaciones realizadas en Vietnam, Uganda (Pridmore, 2007), Zambia (Kivunja, 2014) y la Amazonía peruana (Ames, 2004b, 2004a) mostraron que la uniformidad de currículo y de recursos didácticos, unida a las condiciones de desventaja para el profesorado de multigrado, inciden tanto en la baja calidad de la enseñanza como en la percepción negativa sobre esta modalidad.

En Nicaragua, el 58 % de la matrícula de primaria está localizada en las zonas rurales. A su vez, el 57 % de esa matrícula rural asiste a la modalidad multigrado, lo que representa una población de cerca de 300,000 alumnos, según datos del Ministerio de Educación (MINED). Asimismo, los mayores niveles de pobreza se concentran en las zonas rurales; de ahí la importancia de la matrícula multigrado para estos sectores, ya que constituye la alternativa más accesible.

Según el Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASÉS, 2017), Nicaragua carece de un debate informado sobre las políticas educativas, por lo que se desconocen los fundamentos teóricos que promueven reformas de dichas políticas. También ha destacado la falta de acceso a la información pública y la nula recuperación de la memoria histórica, lo que hace difícil entender cómo ha evolucionado pedagógica y metodológicamente la enseñanza de la lectura. Lo que sí se sabe es que el MINED en el año 2015 estableció que el método a utilizar sería el fónico, analítico, sintético (FAS) (MINED, 2019) en todos los centros y modalidades. La razón de esta implementación «en cascada» se basa en que este método ha sido aplicado con éxito en Cuba (MINED, 2015), pero no se sabe mucho más al respecto.

Este estudio se propone, por una parte, analizar las orientaciones del currículo nacional para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado y, por otra, esbozar cómo está siendo implementado en las aulas de zonas rurales de Nicaragua a las que tuvimos acceso para este estudio.

Para ello se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo orienta el currículo nacional la enseñanza de la lectura, para la modalidad multigrado, en zonas rurales, y cómo contextualizan los maestros estas orientaciones para enseñar efectivamente en estas aulas?

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta investigación toma como punto de partida el enfoque de lectoescritura inicial (LEI) con que se abordó la revisión sistemática de Kim et al. (2016), y el enfoque llamado *Simple View of Reading* (SVR) cuyo soporte teórico se encuentra en los fundamentos cognitivos de la lectura (CFRA) (Hoover & Stone, 2018; Tunmer & Hoover, 2019).

Este enfoque destaca que el aprendizaje de la lectura está fundamentado en una sólida base de habilidades cognitivas, tanto de nivel alto como de nivel bajo. Las habilidades de nivel bajo consisten en el desarrollo de la conciencia fonológica, la asociación fonema-grafema, el concepto de impresión, el conocimiento sintáctico y fonológico, y la decodificación. Por su parte, las habilidades superiores son las siguientes: la realización de inferencias, el relacionamiento de lo leído con los conocimientos previos, la extracción del sentido global y la creación del significado basado en las estructuras previas de conocimiento.

Estas habilidades se organizan según dos grandes componentes necesarios para el dominio de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Según Tunmer y Hoover (2019), ambos componentes contienen habilidades cognitivas subyacentes a los procesos de lectura que tienen una función específica para el dominio de esta competencia. También señalan que, aunque hay jerarquización de estas habilidades cognitivas en ambos componentes, existe complementariedad entre las habilidades cognitivas básicas y superiores, por lo que su enseñanza debe ser integrada.

En la enseñanza de la lectura se conjugan diferentes factores para determinar la efectividad de los procesos de instrucción. Por ello, toda estrategia de enseñanza de lectura debe contemplar el marco de análisis de las cinco T (5T): *teaching* o enseñanza, *tasks* o actividades de aprendizaje, *tests* o evaluaciones, *time* o tiempo de instrucción y *texts* o materiales, marco que surge de una adecuación a la propuesta de análisis de Arlington (2002).

Además, existen prácticas cuya eficacia en el aprendizaje de la lectura ha sido comprobada en contextos de pobreza (Guardia, 2018). Se seleccionaron aquellas con un nivel de evidencia entre moderado y fuerte: a) empleo

de un modelo balanceado que integre las habilidades de los dos componentes del SVR, b) enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora en la que se emplee modelaje, práctica guiada y práctica autónoma, c) implementación de un sistema fónico como punto de partida para el reconocimiento de palabras, d) evaluaciones de alta calidad para garantizar la progresividad, y e) creación de un clima de lectura motivador.

La complejidad también radica en la necesidad de ajustar el marco teórico de referencia para la enseñanza de la lectura a los procesos sistemáticos para la enseñanza en modalidad multigrado. El modelo de educación sugerido en multigrado parte de que una localidad presenta un conjunto propio de actividades económicas múltiples y condiciones de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico propias, junto con estilos de vida y saberes locales distintos a los urbanos. Estos indicadores forman parte de las señas de identidad de la escuela y pueden (y deben) ser incorporados al currículo escolar (Boix, 2011; Santos Casaña, 2011; Weiss, 2000).

Las evidencias surgidas de investigaciones en contextos rurales de México (Castillo Rojas, 2011; Secretaría de Educación Pública de México, 2005; & Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2009), Perú (Ames, 2004a, 2007; Montero et al., 2001) y Argentina (Castedo et al., 2012) proponen elementos clave para crear ambientes alfabetizadores en aulas multigrados: a) transversalizar el lenguaje en todas las asignaturas; b) crear rincones de aprendizaje con materiales de lectura variada y adecuada a las edades; c) fomentar la lectura en cada actividad, trascendiendo el aula de clase y la materia específica; y d) incorporar a padres y madres de familia a la vida letrada del estudiantado y al estrechamiento de las relaciones entre comunidad y escuela (Ames, 2004b).

Para incorporar estos procesos, la literatura identifica tres modelos para asegurar la atención directa e indirecta en el aula multigrado (Ames 2006; 2007). Un primer modelo enseña separadamente a cada grupo, cada uno con sus propios contenidos, niveles y temáticas; Pridmore (2007) lo denomina cuasi-multigrado. En el segundo modelo se enseña de forma conjunta a todos los grupos a partir de una misma temática, es el modelo *whole-class* (Ames 2006, 2007). El tercer modelo descansa en la alternancia entre el trabajo diferenciado y el trabajo grupal, y se denomina currículo diferenciado (Pridmore, 2007).

3 | MÉTODO

Para responder al tema de investigación se implementó un estudio cualitativo de tipo exploratorio, organizado en dos partes: análisis documental del currículo nacional y estudio exploratorio de seis escuelas multigrado. El estudio exploratorio se elaboró en el marco de una investigación de carácter más amplio realizada por el Centro de Investigación y Acción Educativa (CIASES) con auspicio técnico y financiero del Programa de Capacidades LAC READS, que abarcó 24 escuelas y 38 maestros. De estas escuelas, seis fueron multigrado, con seis maestros y 154 alumnos. De la información obtenida sobre estas escuelas se escribió este artículo que trata sobre esa parte de la investigación.

3.1. Análisis documental del currículo nacional

El análisis documental se centró en la Malla Curricular de Primer Ciclo para Educación Primaria (MINED, 2019) y estuvo orientado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos conceptuales propone el currículo sobre la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado?
- ¿Qué actividades propone el currículo para facilitar el aprendizaje de la lectura?
- A partir de sus pautas evaluativas, ¿de qué manera define el currículo una ruta de progresión para el dominio de las habilidades de lectura?
- ¿Cuáles son los textos y materiales que propone el currículo para enseñar a leer a los niños y niñas?
- ¿Cuánto tiempo indica el currículo que se le debe dedicar a la lectura?

Para responderlas se construyó una guía de análisis documental, previamente validada en antiguos programas del Ministerio, para entender cómo el currículo nacional incorpora los cinco elementos (en el marco de las 5T) y ver si provee las orientaciones necesarias para enseñar a leer de forma efectiva en las aulas multigrado.

3.2. Estudio exploratorio de seis escuelas multigrado

El análisis de las prácticas pedagógicas se realizó en seis escuelas multigrado del área rural, en municipios de difícil acceso, alejados de la capital (Managua), a las que acuden niños de escasos recursos. Estos centros cuentan con una infraestructura deficiente y tienen poco acceso a materiales

oficiales. Es importante señalar que la muestra no pudo ser aleatoria debido a las restricciones de acceso que las autoridades gubernamentales han impuesto sobre las escuelas.

Tabla 1 | Comparación de escuelas visitadas

Código de la escuela	Cantidad de alumnos	Grados atendidos en el aula por un solo maestro	Materiales observados
Escuela 1	20 niños y 4 niñas	Primero a sexto grado (Unidocente)	Lápices de grafito, crayones y cuaderno individual para cada colegial
Escuela 2	22 niños y 10 niñas	Primero a sexto grado (Unidocente)	Lápices de grafito, crayones y cuaderno individual para cada colegial
Escuela 3	9 niños y 11 niñas	Primero, segundo y tercer grados	Lápices de grafito y crayones para cada colegial, componedor y cuaderno individuales, libro de texto, cuaderno de aprestamiento
Escuela 4	15 niños y 11 niñas	Primero y segundo grados	Lápices de grafito, crayones y cuaderno individual para cada colegial
Escuela 5	11 niños y 16 niñas	Primero y segundo grados	Lápices de grafito, y cuaderno individual para cada colegial
Escuela 6	12 niños y 13 niñas	Primero, segundo y cuarto grados	Lápices de grafito y crayones para cada colegial, componedor individual y cuaderno individual

Nota: Elaboración propia.

Los formularios de entrevistas y observaciones de aula fueron validados con maestros de una escuela en Managua, lo que permitió mejorar el instrumento y redactar la versión final. Se hicieron entrevistas a maestros de las escuelas multigrado y firmaron una hoja de consentimiento informado que detallaba el objetivo de la investigación y garantizaba la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

Paralelamente, se realizaron 18 observaciones de aula de las clases de Lengua y Literatura en Letras, en dos momentos del año escolar: a inicios del primer semestre y a inicios del segundo (marzo y agosto). La observación durante la sesión (90 minutos) fue detallada en el formulario por uno de los investigadores y un asistente de investigación bajo su supervisión. Se privilegió la observación de las actividades realizadas por cada maestro en primero y segundo grados.

3.3. Procedimiento de análisis

Se realizó un análisis de tres niveles. El primer nivel permitió comprender las manifestaciones del fenómeno en cada una de las unidades de análisis, a saber, el currículo, las percepciones e ideario docente, y la práctica de aula. Este primer análisis fue la base para establecer una relación de causa-efecto entre las unidades; la misma se explica en la siguiente tabla.

Tabla 2 | Etapas del análisis

Análisis individual según categorías de análisis	Configuración del currículo Análisis documental	Percepciones e ideario docentes Análisis de las entrevistas	Desarrollo en aula de clases Análisis de las observaciones de aula
Entendimiento de cómo se enseña a leer en las aulas multigrado	Percepciones e ideario docentes ejercen influencia sobre:	➔	Desarrollo en aulas de clases
Influencia del currículo en las formas en que se enseña a leer en las aulas multigrado	Configuración del currículo ejerce influencia sobre:	➔	Formas en que se enseña a leer en aulas multigrado

Nota: Elaboración propia.

La información de las entrevistas a maestros y las observaciones de aulas fueron recogidas en los formularios provistos para ese efecto y luego, trasladadas a hojas de Excel de forma textual. Las matrices con la información recolectada fueron cuidadosamente elaboradas para visibilizar las correspondencias o el contraste entre cada unidad de análisis (ver tabla 3).

Tabla 3 | Categorías de análisis

Categorías de análisis	Análisis documental	Entrevistas	Observaciones de aula
Enfoque de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de instrucción 2. Declaración de ambos componentes para la enseñanza de la lectura 3. Integración de contenidos y materias con la lectura 4. La ruralidad como objeto de aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepciones de lectura y sus habilidades subyacentes 2. Concepciones sobre integración de contenidos para enseñar a leer 3. Conocimiento sobre estrategias de instrucción de lectura 4. Conocimiento sobre formas de contextualización del currículo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas en que se instruye la lectura 2. Formas de integración de contenidos a la lectura 3. Formas para ajustar el contenido al estudiantado
Actividades de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equilibrio entre habilidades de decodificación y comprensión 2. Desarrollo de rutinas de pensamiento 3. Circulación de saberes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos sobre los componentes de la lectura y su enseñanza 2. Conocimiento sobre estrategias para hacer circular saberes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidad de actividades 2. Estrategias de enseñanza directa e indirecta 3. Uso del entorno como objeto de aprendizaje
Evaluaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de evaluación que predominan en el currículo 2. Ruta de progresión definida 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos sobre los tipos de evaluación para la lectura 2. Especialización de las evaluaciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos de evaluación realizada en el aula 2. Uso de herramientas de evaluación como rúbricas o listas de cotejo
Materiales y recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios para seleccionar materiales 2. Materiales definidos 3. Empleo de recursos propios de la localidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios para seleccionar materiales 2. Concepciones sobre empleo de los recursos del entorno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de rincones de aprendizajes 2. Utilización de los recursos de la localidad
Tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempo que se destina a la lectura 2. Formas para optimizar el tiempo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempo que dedica a las lecturas 2. Concepciones para la optimización del tiempo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Momentos dedicados a la lectura durante la sesión de clases

Nota: Elaboración propia.

4 | RESULTADOS

4.1. Análisis curricular

4.1.1. Enfoque de enseñanza de la LEI y procesos de instrucción contenidos en el currículo

Según Guardia (2018), para que la enseñanza de la lectura sea exitosa, se debe instruir de forma balanceada, habilidades de reconocimiento de palabras y habilidades de comprensión del lenguaje oral. Si bien el currículo declara expresamente su alineamiento con el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lectura (MINED, 2019) es posible afirmar que varía según la etapa del método FAS que se trabaje.

La Malla Curricular (MINED, 2019) para el primer semestre del año organiza los procesos de enseñanza de la lectura de acuerdo con los requisitos del método FAS, a saber, *aprestamiento*, que se enfoca en el desarrollo de la lectoescritura emergente (60 horas de clase); *adquisición* (272 horas de clase), cuyo objetivo es desarrollar la habilidad de asociación fonema-grafema; y *afianzamiento* (100 horas de clase), que está orientado hacia el desarrollo de la comprensión lectora.

En *aprestamiento* figuran actividades como la siguiente:

El trabajo de las señales convencionales dependerá del lugar donde esté la escuela; si está ubicada en sector urbano se hace un recordatorio de semáforos, cruces peatonales, uso del andén o zonas de seguridad. En las zonas rurales puede auxiliarse de dibujos o láminas (MINED, 2019, p. 72).

Por su parte, en la etapa de *adquisición* se desarrolla una secuencia didáctica metódica, detallada y similar para todas las letras con las que va a trabajar. Esta secuencia se divide en cinco etapas:

- presentar el grafema y el fonema por separado mediante el uso de recursos visuales;
- reconocer el grafema y el fonema en palabras y oraciones partiendo de unidades básicas del sonido para luego hacer combinaciones más complejas;
- leer palabras y oraciones que contemplen el fonema y el grafema mediante el uso del componedor colectivo e individual;
- presentar el grafema en letra cursiva;
- trazar el grafema en mayúscula y minúscula en el cuaderno de escritura.

Finalmente, en la etapa de afianzamiento se mantiene el carácter vago e impreciso en las formulaciones, ejemplificado en esta actividad de segundo grado: «Lea [*sí*] comprensivamente cuentos e identifica los personajes y hechos presentes» (MINED, 2019, p. 93). Estas formulaciones imprecisas carecen de suficientes pautas metodológicas a seguir por el maestro.

El currículo no emplea un enfoque balanceado debido al tratamiento metodológico que recibe cada una de esas etapas. Según el modelo SVR (Tunmer & Hoover, 2009), queda en tela de juicio la idoneidad del currículo para desarrollar la comprensión lectora, ya que se evidencia que plantea estas habilidades de forma lineal y aisladas entre sí, no de forma integrada según lo que propone el modelo. Asimismo, este hallazgo incluso podría aplicarse a los procesos de enseñanza de la modalidad regular.

Salvo para la etapa de adquisición en actividades específicas de asociación fonema-grafema, el maestro no recibe orientaciones para realizar modelaje, práctica guiada ni práctica autónoma (Gutiérrez-Braojos & Salmerón-Pérez, 2012) de la instrucción directa de las otras habilidades fundamentales implicadas en el aprendizaje de la lectura. Esto contradice también la evidencia internacional (Guardia, 2018) sobre la importancia de desarrollar instrucción directa para la enseñanza de la lectura, especialmente durante los procesos de enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Por otra parte, se observa una confusión conceptual en el currículo entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. En segundo grado, hay una actividad de aprendizaje que señala: «Lea [*sí*] diferentes textos e identifica palabras con las sílabas complejas bl, br y sílabas mixtas terminadas en d» (MINED, 2019, p. 89). Luego, en actividades de evaluación: «Participa en la lectura de diferentes textos e identifica palabras con las sílabas complejas bl, br y sílabas complejas mixtas terminadas en d» (MINED, 2019, p. 90). Se puede apreciar que las actividades de aprendizaje son más bien de tipo evaluativo, pero están enfocadas en la memorización y carecen de aprendizaje significativo, una práctica poco efectiva (Arlington, 2002) por cuanto no garantiza una ruta de progresión clara en el dominio de las habilidades de lectura ni plantea tampoco el desarrollo de procesos de instrucción directa, práctica guiada, práctica autónoma (Gutiérrez-Braojos & Salmerón-Pérez, 2012).

Los materiales más recurrentes son componedor individual y colectivo (lámina o cuadro para que los alumnos vayan colocando las letras), libro de texto, cuaderno de aprestamiento y cuaderno de escritura pautado, materiales propios del método FAS. Falta en el currículo la posibilidad de emplear textos o materiales significativos, esto es, textos, narraciones o leyendas vinculados a las prácticas de cultura escrita de la localidad.

Según Arlington (2002), las aulas efectivas son aquellas en las que el profesorado no se limita al manual o libro de texto. Al contrario, la efectividad de la enseñanza se da en ambientes en los que los alumnos tienen diversas opciones de lectura, ajustadas a su nivel. No es posible saber si los materiales propuestos por el currículo corresponden con los criterios de diversidad y adecuación al nivel del estudiantado de las aulas multigrado.

4.1.2. Transversalización de la ruralidad en el currículo

En el currículo no se evidencian orientaciones específicas destinadas al profesorado para integrar la enseñanza de la lectura con otras materias, puesto que son los contenidos los que determinan los procesos de enseñanza. Pero estos contenidos se basan, ya sea en la letra o grupo fonemático que toca estudiar en un período específico, o en el tipo de texto que se pretende que el estudiantado aprenda.

No se recuperan temas propios del entorno rural, ni sus particularidades sociales y culturales (Boix, 2011), lo que demuestra que existe un distanciamiento entre la cultura escrita que se pretende implementar en la escuela y aquella del entorno de procedencia de los alumnos. Esto contradice lo que indica Ames (2004a) sobre la importancia de articular contenidos con el mundo y las prácticas de cultura escrita de niños y niñas rurales.

Por ende, es posible plantear que los requisitos del método FAS en el currículo limitan la circulación de saberes (Santos-Casaña, 2011), circulación que se da mediante la implementación de actividades comunes o complementarias entre los grados. Cuando los alumnos de primer grado concluyen las seis semanas de aprestamiento y comienzan la adquisición, segundo grado ya ha comenzado los primeros contactos con cuentos y otros tipos de textos. Además, no hay en el currículo ninguna orientación para realizar actividades de interaprendizaje entre los grados.

Pridmore (2007) y Taole (2017) reconocen que, para facilitar la adaptación curricular, el maestro debe ser capaz de integrar contenidos y de alternar actividades diferenciadas para garantizar que, aunque los temas sean afines o comunes, los niveles de desarrollo de habilidades estén diferenciados y ajustados al nivel de cada grupo y cada estudiante. Según el marco de referencia utilizado, las estrategias deben traducirse en actividades de lectura diferenciadas y alternadas que faciliten el aprendizaje colaborativo y la circulación de saberes. Sin embargo, al estar configuradas de acuerdo con las etapas del método FAS, no parece viable que el estudiantado de primero pueda encontrar temáticas y actividades afines y/o complementarias con el segundo grado. Dicho de otro modo, no existen

en el currículo posibilidades de alternar estrategias de enseñanza directa e indirecta (Ames, 2006; 2007).

Respecto a la creación de ambientes letrados, no se observó que el currículo orientara la creación y utilización óptima de rincones de aprendizaje, ni formas de transversalizar elementos vinculados a la expresión oral y escrita con el fin de crear ambientes letrados que fomenten permanentemente la lectura (SEB, 2009). La etapa de aprestamiento conlleva actividades de esfuerzo conjunto para crear ambientes motivadores para el estudiantado de primer grado. No obstante, su objetivo está más orientado a la adaptación a la cultura escolar que al fomento de la lectura.

Desde nuestra perspectiva, la configuración del currículo, cuya base fundamental es implementar el método FAS, no tiene la intención de recuperar la ruralidad como eje transversal.

El trabajo de las familias es mencionado en la etapa de aprestamiento para asegurarle al estudiante un buen recibimiento en la escuela, pero omite su apoyo en las actividades específicas de lectura. Tampoco hay en el currículo actividades que sugieran el desarrollo de reuniones o encuentros estudiantiles sobre temas libres para potenciar interés y curiosidad por el contexto y la localidad (Secretaría de Educación Pública, 2005).

Consecuentemente, se observa que el currículo propicia el modelo de adaptación cuasi-multigrado (Pridmore, 2007), que consiste en el agrupamiento diferenciado de alumnos según los grados, y cuya implementación tiende a provocar disparidad en la distribución del tiempo entre los grados que se deben atender (Ames, 2004a). En palabras sencillas, los niños rurales deben estudiar exactamente lo mismo que sus pares de escuelas urbanas regulares, solo que con un maestro que debe limitar el tiempo de instrucción por tener varios niveles a los cuales instruir. Lo anterior es evidencia de que la implementación del método FAS nunca tomó en consideración las particularidades de la enseñanza en aulas multigrado.

4.2. Prácticas docentes de adaptación curricular encontradas en las entrevistas y observaciones

4.2.1. Enfoque de enseñanza

Es posible identificar en el ideario de docentes y en las prácticas de aula una confusión conceptual alrededor de la lectura como competencia a desarrollar. En general, los maestros reducen el concepto de lectura a la decodificación, lo que se evidencia en algunas entrevistas sobre las habilidades necesarias para el desarrollo de la lectura:

[Para desarrollar la lectura se necesita] saber analizar la lectura, desde interpretar lo que están leyendo hasta con ejemplo de los dibujos, trabajamos con las vocales para que digan qué vocal está acorde al dibujo que están viendo (JT, comunicación personal, 15 de marzo de 2019).

En los registros se evidencia el énfasis puesto en la decodificación en detrimento de la comprensión, expresando una correlación entre el currículo y las prácticas. Hoover y Stone (2018) y Tunmer y Hoover (2019) destacan que la falta de desarrollo de uno de los dos componentes implica un aprendizaje incompleto de las habilidades de lectura. Más aún, Tunmer y Hoover (2019) enfatizan en que los vacíos en el aprendizaje de habilidades de comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras tienden a potenciar el efecto Matthew en su sentido negativo, esto es, el rezago constante de habilidades de lectura a lo largo de la vida. Véase el ejemplo a continuación:

La clase [...] se enfoca en los sonidos de las vocales y a partir de láminas y palabras. Emplea las manos para que los niños midan la extensión de la palabra. Se usan aplausos también para identificar sílabas. En segundo grado, los niños transcriben un cuento. Leen de forma independiente y en silencio mientras copian, y luego responden a preguntas planteadas por la docente, las que son de tipo literal (Observación n.º 1 A, marzo de 2019).

Aunado a ello, los maestros parecen ignorar las posibilidades que brinda el entorno para integrar contenidos y transversalizar la ruralidad y convertirla en objeto de aprendizaje (Montero et al., 2001). Al analizar las entrevistas, se identificó el rol limitado del entorno:

Por lo menos con los padres, que saben ayudarles en lo que es la escritura y también en la lectura, porque si nosotros que estamos aquí en la escuela practicamos lo que es la escritura y la lectura y en la casa no, entonces, no habría ningún avance (ACT, comunicación personal, 13 de marzo de 2019).

Sí, y ahí aprovecho, porque el jueves vamos hacer los componedores y van a venir ellos, todos los de primer grado. Y también a veces viene un padre de familia, que se llama Andrés y él se mete adentro y dice voy a ir ayudarle a ese chavalo, y se mete y me ayuda (EPO, comunicación personal, 12 de marzo de 2019).

Es evidente que hace falta incorporar con mayor sistematicidad el trabajo con la comunidad (Montero et al., 2001). En ninguna de las observaciones se pudo apreciar la participación de las familias o de otras personas de la comunidad. Esto podría explicarse a partir de las concepciones que tiene el

profesorado respecto a lo que pueden aportar las familias, dados los bajos niveles de escolaridad. En todo caso, no se aprecia una intencionalidad al incorporar a las familias, sino que se da de forma aislada y espontánea.

Desde esta concepción, los maestros desaprovechan la posibilidad de solicitar a las familias que compartan experiencias para fortalecer las habilidades lectoras de sus alumnos. Algunos maestros reconocen que invitan a las familias a las sesiones de clases con el ánimo de supervisar y controlar el progreso del estudiante. También destacan que la incorporación de las familias se refleja en el apoyo y el esfuerzo para enviarlos a clases, y en la participación para elaborar los componedores.

4.2.2. Actividades de aprendizaje, evaluaciones y tiempos de lectura optimizados

Los maestros entrevistados manifestaron que priorizan el acompañamiento pedagógico en primer grado en detrimento de los otros grados bajo su cargo. Esto se evidencia en dos dinámicas que confirman esta apreciación.

En la primera, se orientan actividades independientes en segundo y tercer grados, para luego trabajar con primer grado la mayor parte del tiempo, como se puede ver en el ejemplo de un registro de observación en una escuela:

Comienza la clase organizando el grupo de segundo grado, mientras los niños de primero esperan a que termine sin hacer ninguna actividad relacionada con lectura. Cuando termina de orientar el trabajo en segundo grado, separa a dos niños de ese nivel que aparentemente tienen rezagos en cuanto a aprendizaje y les orienta un trabajo de transcripción de oraciones. Después de 7 minutos, empieza a trabajar con los de primer grado, a quienes prioriza a lo largo de la hora de clase (Observación n.º 7A, marzo de 2019).

La segunda dinámica es inversa a la anterior. Véase el siguiente registro de una observación en la escuela de León:

La docente inicia con primer grado. De 8 a 8:20. En ese tiempo, los niños de segundo grado esperan a que la profesora les dé indicaciones (no hacen nada). Les explica a los de segundo en 4 minutos su tarea, que consiste en ordenar el nombre de los niños de primer grado según el alfabeto, y luego regresa a trabajar con primero. Vuelve a acercarse a segundo grado a las 8:43 para supervisar el trabajo que han realizado, mientras primer grado se queda trabajando unas hojas de ejercicio en su cuaderno. En total, fueron 60 minutos de clases, de los cuales,

primer grado tuvo 43 minutos de conducción directa, y segundo grado, 17 minutos (Observación n.º 8A, marzo, 2019).

Al igual que con el currículo, en las aulas de clases predomina un modelo de adaptación cuasi-multigrado (Pridmore, 2007). Ames (2004a, 2006) destaca la importancia de que los maestros puedan promover el autoaprendizaje y el interaprendizaje. Además, Pridmore (2007) y más recientemente Taole (2017) reconocen que los maestros deben poder mapear el currículo en busca de contenidos afines o comunes, así como establecer dinámicas de aprendizaje en las que se pueda trabajar entre todos los grupos que conforman la sección, trabajar cada grupo por su cuenta, o incluso trabajar individualmente. No obstante, es evidente que la configuración curricular incide en el desarrollo de estrategias de conducción directa e indirecta.

El hecho de que en las aulas de clases predomine un modelo de adaptación curricular cuasi-multigrado incide en la priorización del profesorado en primer grado y limita el factor tiempo (Arlington, 2002), no solo en la instrucción de los alumnos de grados superiores, sino en la creación de espacios dedicados a la lectura silenciosa, coral, entre pares o en voz alta. Las actividades priorizan la conducción directa con primer grado, mientras que las indirectas se aplican principalmente con los grados superiores. Esto limita la circulación de saberes (Santos-Casaña, 2011), que es una condición imprescindible para enseñar efectivamente en esta modalidad.

Lo anterior provoca que las actividades de aprendizaje sean actos de mero trámite, sin continuidad en el tiempo y sin posibilidades de generar desafíos cognitivos (Arlington, 2002) a alumnos, sobre todo de grados superiores a primero. Por extensión, la ruta de progresión del dominio de la lectura se detiene una vez finalizado primer grado.

Ello supone la frecuencia de «tiempos muertos», un claro indicador de una deficiente administración del tiempo. Esto es algo que los maestros reconocen y, en ocasiones, es una realidad imposible de erradicar completamente.

Algunas veces por la falta de recursos, porque si estuviera en nuestro alcance tener siempre una lámina, algo para pintar, algún material en el aula evitáramos esos tiempos muertos (JPBT, comunicación personal, 20 de marzo de 2019).

Los maestros manifestaron que para superar momentos de «tiempo muerto» se apoyan en alumnos más avanzados que se encargan de dirigir al grado a partir del cuaderno de planificación o de guías de aprendizaje.

En cada grado tengo dos monitores, esos monitores tienen las guías que yo hago diario para cada grado por área, ellos les dictan a los

otros las actividades y a los que tienen problemas para resolver, ellos le ayudan, para que a mí me dé más tiempo en primer grado, casi sirven como maestros, son los segundos míos, porque ellos son los que chequean al que va avanzando (EPO, comunicación personal, 12 de marzo de 2019).

Bueno, mire los monitores son los niños más avanzados en esa área, [...], a mí se me facilita en ese aspecto porque les oriento el trabajo, quedan trabajando solos, después queda el monitor, voy le reviso y con el apoyo de él, le reviso a los demás. Y después me cercioro si el niño revisó correctamente (JT, comunicación personal, 15 de marzo de 2019).

Además, los maestros no tienen tiempos definidos para la lectura en sus diferentes modalidades (coral, grupal, mediante tutoría o individual). Al preguntarles sobre este tema, los maestros dicen dedicarle entre 45 y 90 minutos a la semana, lo que coincide con las horas clase prescritas en el currículo para la asignatura de Lengua y Literatura, y no necesariamente implica que esas horas clase serán destinadas a la lectura. Ni el currículo ni el profesorado definen tiempos específicos para la lectura. Este tiempo, entonces, queda a criterio del maestro de turno y de sus hábitos de lectura. El problema con esta configuración es que, según las entrevistas, los maestros atribuyen a la lectura un valor instrumental.

Porque por medio de la lectura yo voy descubriendo algo nuevo que tengo que enseñar, por medio de esa lectura, si yo estoy leyendo un libro como que me llama la atención, aquí hay cómo redactar oraciones, cómo voy a redactar esta oración, entonces digo yo, aquí hay algo bonito para los chavalos (CA, comunicación personal, 19 de marzo de 2019).

Por ejemplo, si yo les voy a traer un cuento a mis niños, yo lo tengo que leer primero para saber el contenido y qué preguntas orales voy a hacer yo, y escritas también; no puedo venir aquí inventando y decirles a los niños van a leer y es cualquier cosa, lo primero que me salió; entonces, hasta las lecturas se planean, qué lecturas vamos a trabajar, qué texto (JT, comunicación personal, 15 de marzo de 2019).

Según Arlington (2002), la enseñanza efectiva de la lectura implica disponer más del 50 % del tiempo de clases para leer. Pero no solo para leer el manual de texto o para fines de algún trabajo, sino para lectura de ocio y placer. En este caso, ninguna de las aulas observadas dispuso de tiempo de lectura por placer, lo que contradice la evidencia internacional.

4.2.3. Materiales y ambientes letrados

Al analizar los registros de observación, no se identificaron actividades que promuevan el lenguaje oral, tales como diálogos, exposiciones, lectura grupal e individual, o trabajos de escritura con significado; esta carencia limita las posibilidades de crear ambientes letrados (SEB, 2009) y se debe al enfoque que predomina para enseñar a leer.

Según Ames (2004a), para favorecer estos ambientes es necesario crear rincones de aprendizaje que verdaderamente sean de utilidad para el estudiantado. En el caso que nos corresponde, cada escuela dice contar con un centro de recursos de aprendizaje en el aula, pero las de mayor escasez de recursos se limitan a crearlos a partir del abecedario y el pautado para la escritura. Esto obliga a los maestros a hacer un mayor esfuerzo para conseguir el material. Lo cual se puede ver en la siguiente entrevista:

[El rincón de aprendizaje de lenguaje] es el que está aquí, no tiene mucho, solo los cuentos, hice una lista de cuarenta cuentos, los emplastiqué y son los que estamos ocupando para la comprensión lectora más que todo en segundo y tercero, las letras ahí están cerquita del Centro de Recursos de Aprendizaje, las letras también están, el abecedario (YMM, comunicación personal, 11 de marzo).

No obstante, sí fue posible identificar que los maestros de multigrado realizan un gran esfuerzo para compensar la falta de materiales escritos propios de estas zonas.

Bueno, yo siempre le digo a ellos que, si no tienen un libro a mano, en todas las casas yo sé que tienen biblias, porque en las entrevistas que hemos hecho siempre pregunto ¿Y van a la iglesia? Sí; ¿Y tienen Biblia? Sí, entonces nadie puede decir que no tiene un libro (JT, comunicación personal, 15 de marzo de 2019).

Este esfuerzo, sin embargo, debe corresponderse con un trabajo más sistemático en el aula de clases para incorporar recursos propios de la cultura escrita en la que se desenvuelve el estudiantado (Ames, 2003a, 2007). En el siguiente registro se aprecian los materiales que predominan en la enseñanza de la lectura en las aulas multigrado.

La docente en primer grado emplea láminas con imágenes que inician distintos grupos vocálicos. Una vez que han terminado el análisis fonético, emplean el cuaderno de escritura para practicar trazos. En caso de segundo grado, la docente utiliza el manual para leer en voz alta y que los niños tengan una idea de cómo se realiza una descripción (Observación 6A, marzo de 2019).

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha evidenciado que el currículo nacional no se ajusta a las recomendaciones que dicta la evidencia, tanto para la enseñanza de la lectura (Arlington, 2002; Guardia, 2018; Hoover & Stone, 2018; Kim et al., 2016; Tunmer & Hoover, 2019), como para el desarrollo de procesos sistemáticos efectivos en la modalidad multigrado (Ames, 2004a, 2006; Montero et al., 2001; Pridmore, 2007; Taole, 2017).

Pridmore (2007) explica que en los países en desarrollo se emplea casi de forma universal el modelo cuasi-multigrado, lo que coincide con los hallazgos del caso de Nicaragua. Ames (2006) identificó que la modalidad cuasi-multigrado –por el agrupamiento diferenciado de alumnos según los grados– limita la capacidad de atender directamente a los alumnos, o bien provoca una disparidad en la distribución del tiempo entre los grados a atender. Esto parece ser el caso de Nicaragua, ya que se pudo apreciar que los alumnos de los grados superiores consumen su tiempo en actividades mecánicas como copiar sílabas o palabras.

Mediante las observaciones y las entrevistas se identifica que en las aulas multigrado se desarrolla una metodología similar a la que identificó Ames (2006) en Perú. Dada esta correspondencia, y en consonancia con lo dispuesto en el currículo, es posible considerar que el método FAS presenta limitaciones para las necesidades didácticas de la modalidad multigrado.

El método FAS, insignia del currículo nacional, no fue diseñado para la modalidad multigrado, por cuanto no contempla procesos de conducción indirecta y su énfasis está puesto en primer grado. La configuración de las aulas multigrado, en las que pueden llegar a coexistir alumnos de seis niveles diferentes a la vez, dificulta que el maestro atienda los procesos de aprendizaje del resto de niveles si se enfoca en primer grado.

En cuanto a instrucción para la enseñanza de la lectura, en el currículo se evidencia un desequilibrio de los componentes que subyacen a la comprensión lectora, ya que prioriza las habilidades de decodificación. Esto coincide con los hallazgos realizados por CIASES (2017) y Hoover y Stone (2018) y se traduce también en las prácticas de aula en las que los procesos de comprensión son casi inexistentes.

Otra desventaja es el distanciamiento de la cultura escolar con la de procedencia del estudiantado, distanciamiento que se evidencia en la poca o nula participación de las familias así como en el uso exclusivo de los materiales que dispone el currículo, propios del método FAS. «Rara vez pensamos en personas, y menos aún en los propios niños y en sus

comunidades, en los saberes que ellos tienen y que pueden enriquecer nuestra labor educativa» (Ames, 2007, p. 31).

La transversalización de la ruralidad requiere la amplia participación de la comunidad en el aprendizaje de los alumnos. La incorporación de padres y madres de familia a la vida letrada del estudiantado incide considerablemente en el desarrollo de las habilidades lectoras y de comprensión, por lo que se busca estrechar la relación entre escuela y comunidad para poder utilizar la realidad local como instrumento y contenido educativo. No obstante, de las entrevistas se intuye que las percepciones docentes parecen estar condicionadas por los bajos niveles de escolaridad de la región, tal como señala CIASES (2017).

En consecuencia, es posible afirmar que la uniformidad del currículo en contenidos, metodologías y materiales incide negativamente en la enseñanza de la lectura en aulas multigrado. Estamos frente a un currículo pensado desde (y para) contextos urbanos y escuelas regulares. La implementación de un currículo único dificulta considerablemente las posibilidades de adaptación y supone para los maestros una carga adicional de trabajo para contextualizarlo a su realidad.

De mantenerse este modelo, se corre el riesgo que persista en el ideario de los nicaragüenses la concepción errónea de considerar a la escuela multigrado como una educación de segunda categoría o carente de calidad.

No obstante, es importante reconocer el esfuerzo que los maestros realizan para adaptar contenidos y orientaciones curriculares para esta modalidad. Para corresponder a esos esfuerzos, es necesario revisar los modelos de formación profesional para brindarles más y mejores herramientas para adaptar los contenidos y disminuir los efectos provocados por la implementación del currículo único.

A partir de estos hallazgos, se considera necesario:

- Comprobar con una muestra de mayor tamaño y ampliada a otras regiones del país, la evaluación de idoneidad del método FAS para enseñar efectivamente en aulas multigrado, y verificar si su aplicación se corresponde con lo esbozado en esta investigación exploratoria.
- Fomentar procesos de formación que surjan desde las necesidades propias de la ruralidad y de los requisitos de la modalidad multigrado, lo que implica destinar recursos para la preparación de docentes especializados en esta modalidad.
- Promover una reforma curricular a través de procesos de consulta amplios, incluyentes y representativos para la construcción de un

currículo flexible que facilite la adaptación de sus orientaciones al territorio rural y a la modalidad multigrado.

- Señalar la necesidad de que el currículo contenga orientaciones sobre actividades dirigidas a fortalecer la enseñanza de la conciencia fonológica e, igualmente, ofrecer estrategias más efectivas para la enseñanza de la comprensión lectora.
- Facilitar a los maestros las estrategias de conducción indirecta que apoyen la trayectoria de progreso de los alumnos más avanzados. Por ejemplo, videos con modelajes sobre estrategias de comprensión lectora u otras habilidades.
- Asegurar a los maestros los recursos pedagógicos necesarios para una enseñanza efectiva de la lectura e, igualmente, favorecer procesos de capacitación efectivos que les permitan un mejor dominio del método y sus adaptaciones.
- Proponer a los maestros la dedicación de un tiempo determinado (de 20 a 30 minutos) exclusivamente para la lectura.

6 | AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro agradecimiento a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (REDLEI) por el apoyo financiero y metodológico para la realización de este estudio. Igualmente, queremos agradecer al CIASES y al Programa de Capacidades LAC READS, que nos permitió utilizar la información obtenida de las entrevistas y observaciones de maestros de escuelas multigrado. Por igual, y de manera especial, a las organizaciones, directores y maestros que participaron activamente en la investigación.

7 | REFERENCIAS

- Ames, P. (2004a). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: GTZ-PROEDUCA-Componente de Educación Bilingüe Intercultural.
- Ames, P. (2004b). *Multigrade Schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon* [Tesis doctoral, University of London]. UCL Discovery. <http://r.issu.edu.do/1.php?l=47t2v>
- Ames, P. (2006). A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru: School and Community Perspectives. En A. W. Little (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (pp. 43-66). Dordrecht: Springer.

- Ames, P. (2007). *Escuelas Multigrado. Una alternativa para niños y niñas que transitan de preescolar a primer grado. Serie: Educación para la transición con excelencia*. Managua: USAID/Save The Children.
- Arlington, R. L. (2002). What I've Learned about Effective Reading Instruction. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747. <https://doi.org/10.1177/003172170208301007>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=45qR8>
- Castedo, M., Peláez, A., Dapino, M., & Hoz, G. (2012, 5-7 de septiembre). *Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural*. I Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, Salamanca, España. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=48aa6>
- Castillo, M., Castro, V., Elvir, A. P., Vijil, J., & Lacayo, M. R. (2008). *La Educación Rural Nicaragüense: Hacia un diagnóstico de sus desafíos y posibilidades*. Managua: CIASES. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=253H1>
- Castillo-Aramburu, M., Elvir-Maldonado, A. P., & Vijil-Gurdián, J. (2016). *Prioridades de la educación nicaragüense en el siglo XXI*. Managua: CIASES. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=265rP>
- Castillo-Rojas, A. Y. (2011). *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Primer Ciclo*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES). (2017). *Programa de Capacidades LAC READS: perfil de país Nicaragua y análisis de actores clave en lectoescritura inicial*. Managua: American Institutes for Research (AIR).
- Grigsby, C. (2012). *La educación rural en Nicaragua: una aproximación a la realidad de la escuela multigrado en León, Jinotega, Boaco y la RAAS*. Managua: IIEPP.
- Guardia, P. (2018). *Evidencias 41: ¿Qué funciona para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura? Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works*. Chile: Ministerio de Educación del Gobierno.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 184-202. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=41b1B>
- Hoover, W., & Stone, R. (2018). *Marco de bases cognitivas para la lectura*. [Manuscrito no publicado].
- Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IIEPP). (2017). *Calidad educativa en la escuela multigrado: Análisis de equidad en el contexto rural*. Managua: IIEPP.
- Kim, Y. S. G., Boyle, H. N., Zuilkowski, S. S., & Nakamura, P. (2016). *Landscape Report on Early Grade Literacy*. Washington, D. C.: USAID.
- Kivunja, C. (2014). The urgent need to train teachers for multigrade pedagogy in african schooling contexts: Lessons from Uganda and Zambia. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 63-72. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p63>
- Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). (2015). *Método Fónico Analítico Sintético. Orientaciones metodológicas*. Managua: MINED.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). (2019). *Mallas Curriculares de Primer Ciclo para Educación Primaria*. Managua: MINED.

- Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z., & Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Programa MECEP.
- Popota-Ochoa, C., Hernández-Saucedo, M., & Reyes-Hernández, M. de L. (2003). *La lectura en aula multigrado*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of curriculum studies*, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Santos-Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 71-99. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=42is7>
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México D. F.: Constantine Editores S.A. de C.V.
- Shanahan, T. (2005). *The National Panel Reading Report: Practical Advice for Teachers*. Estados Unidos: Learning Point Associates.
- Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2009). *Modelo Educativo Multigrado. Documento de trabajo*. México: SEB.
- Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multigrade teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(4), 42-51. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=43dD1>
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*. 22(90), 57-76. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=44gVJ>

FORTALEZAS Y ÁREAS DE MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LECTOESCRITURA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Strengths and Areas for Improvement of Preservice Teacher Education in Early Literacy in the Dominican Republic

Liliana Montenegro-de Olloqui
Pontificia Universidad Católica Madre
y Maestra, República Dominicana
lmontenegro@pucmm.edu.do

Resumen

Este artículo enfoca la formación en lectoescritura inicial (LEI) de estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo de una institución de educación superior de la República Dominicana, privilegiando el análisis curricular. La investigación, de corte cualitativo, buscó analizar: 1) la alineación del currículo de formación con la evidencia investigativa; 2) las fortalezas y las brechas del plan de estudios; y 3) las diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado en las aulas. Los datos se recolectaron mediante el mapeo de 25 cursos, entrevistas con seis docentes formadoras y doce docentes en formación en las tres sedes de la carrera, y nueve observaciones de aula. Los hallazgos indican que el plan de estudios está alineado con la literatura científica sobre la enseñanza de la LEI, aunque algunos ámbitos analizados no se abordan en profundidad (vocabulario, conciencia fonológica, decodificación y fluidez lectora). Se detectaron fortalezas: prescripción clara del enfoque teórico para la enseñanza (constructivista) y para la LEI (procesual cognitivo y comunicativo); prácticas en contextos reales para el cuerpo de docentes en formación, y brechas: diferencias entre las sedes sobre la formación en LEI de algunos profesores; escaso dominio del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje y ausencia de consulta sistemática de la bibliografía. Se constataron diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado respecto al peso de la teoría y la práctica, al modelado, al enfoque de la enseñanza de la LEI y a la selección, elaboración y utilización de materiales para su instrucción.

Palabras clave: educación superior, formación inicial docente, investigación curricular, lectoescritura.

Abstract

This article focuses on the pre-service teacher education in Early Grade Literacy (EGL) in the First Cycle Primary Education Bachelor's degree at a higher education institution in the Dominican Republic, prioritizing curricular analysis. The research, of a qualitative nature, sought to analyze: 1) the alignment of the training curriculum in relation to current evidence; 2) strengths and gaps of the curriculum; and 3) the differences between the prescribed and applied curriculum in classrooms. The data was collected through the mapping of 25 courses, interviews with six teacher educators, 12 preservice teachers, in the three sites of the Institute, and nine classroom observations. The findings indicate that the curriculum is aligned with the current evidence for teaching EGL, although some areas analyzed are not addressed in-depth (vocabulary, phonological awareness, decoding and reading fluency). Strengths were detected: clear prescription of the theoretical approach for teaching (constructivism) and for EGL (cognitive and communicative approaches); practices in real contexts for teachers in training and gaps: differences between sites on EGL training for some teachers; low students mastery of learning assessment and lack of systematic consultation of the bibliography. Differences were found between what is prescribed and applied curricula regarding the weight of theory and practice, modeling, the approach to teaching the EGL, and the selection, development, and use of materials for teaching.

Keywords: curriculum research, early literacy, higher education, preservice teacher education.

Recibido: 4 de mayo de 2020
Aprobado: 15 de junio de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que estudió la formación docente en el ámbito de la lectoescritura inicial (LEI) que reciben estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, impartida por una institución de educación superior de la República Dominicana.

El estudio forma parte de una propuesta regional desarrollada por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI).

Las premisas teóricas de la investigación mostraron la estrecha relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield & Abreu-Combs, 2011; Ferreiro et al., 2002; Kaufman et al., 2015; McEwan, 2015; Moats, 2009; Rivkin et al., 2005). Asimismo, el equipo partió del entendido de que el cuerpo docente es el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse de que se preparen como especialistas de este campo (Bellei et al., 2013; Bruns & Luque, 2015).

El trabajo, de corte cualitativo, buscó responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué debe saber y poder hacer el cuerpo docente para una instrucción efectiva?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia investigativa?
3. ¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Se espera que, a partir de los resultados, se emprendan iniciativas de reflexión y cambio en la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, de la República Dominicana, así como en las políticas curriculares y de formación continua del cuerpo docente a nivel nacional y regional. Asimismo, que los niños de la región consigan ventanas de oportunidad, que solo pueden abrirse desde las experiencias significativas que puedan tener a través del dominio de las habilidades complejas de la lectura y la escritura.

Respecto al contexto, cabe destacar que, en la República Dominicana, la gran mayoría de estudiantes de tercer grado presentan dificultades en la comprensión lectora. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO (2010) concluyó que el estudiantado de este grado solo es capaz de comprender cierta información explícita y hacer inferencias simples en determinados textos, y tiene dificultades para analizar, comparar e interpretar información implícita más compleja. Asimismo, la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria identificó que «solo el 12 % de los estudiantes de tercer grado demostró las competencias específicas establecidas en el diseño curricular nacional para ese grado en Lengua Española y el 50 % alcanzó el nivel elemental, evidenciando importantes rezagos en sus aprendizajes» (MINERD, 2017, p. 9).

Con relación a la formación inicial docente, el actual sistema nacional tiene su base en la Ordenanza 05/97 que dio lugar a la creación y puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Mediante la Ordenanza 01-2004 se logró consensuar un nuevo plan de estudio y elevar las escuelas normales a Instituto Superior de Formación Docente (Decreto 427-00, 2000). Para ejercer la profesión docente es obligatorio contar con una licenciatura emanada de una institución superior.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT) propuso, mediante la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (MESCyT 09-2015), el rediseño de los planes de estudio, para que quienes egresaran del sistema adquirieran los conocimientos y las competencias que aseguraran al estudiantado el logro de aprendizajes significativos. En virtud de la misma normativa, la acreditación de los programas y la prueba de ingreso para aspirantes devinieron obligatorias, entre otros requisitos.

Estas normas han posibilitado una mayor coherencia en la oferta formativa de las carreras de educación, con planes de estudio organizados según competencias generales y específicas. Respecto al Primer Ciclo del Nivel Primario, establecen que quien ejerce la docencia debe dominar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la lectoescritura y el razonamiento matemático de niños de 6 a 9 años de edad y conocer ampliamente las características psicológicas y del proceso de desarrollo de esta etapa de la vida. En cuanto a la estructura curricular, establecen 160 créditos para el programa distribuidos por componentes: formación general (15 %), psicopedagógica (50 %) y disciplinaria (35 %).

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Estudios recientes (Andrade-Calderón, et al., 2020; Litt et al., 2015) demuestran que, para enseñar la lectoescritura inicial (LEI) en los primeros grados y contribuir con la calidad de la formación del estudiantado, el cuerpo docente debe dominar conocimientos teóricos (saber) y prácticos (saber hacer) en relación con tres dimensiones: el desarrollo infantil, el conocimiento de la LEI y la evaluación de los aprendizajes, incluyendo el uso de los resultados para regular la práctica y colaborar con las políticas educativas.

2.1. Dimensión del desarrollo infantil

Se refiere al conocimiento sobre la evolución de la niñez para poder apoyarla en su trayectoria de desarrollo de manera efectiva (Cople & Bredekamp, 2009; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Por otro lado, el profesorado en formación necesita conocer cómo se desarrollan los procesos cognitivos y las prácticas sociales culturalmente contextualizadas (Bruning & Kauffman, 2015), para contar con herramientas que incidan en el aprendizaje de la LEI. De acuerdo con la evidencia consultada, esta dimensión abarca diez ámbitos clave para la formación de los futuros docentes, que se describen a continuación.

Teorías del desarrollo. El conocimiento de los procesos cognitivos y socioculturales (Bezemer & Kress, 2010) que se realizan para apropiarse de la lengua escrita (Díaz et al., 2015) aportará a los formadores un marco referencial para influir efectivamente en la enseñanza de la lectura y la escritura (Manghi, 2011).

Teorías del aprendizaje y la motivación. La comprensión profunda del desarrollo del lenguaje, su relación con la lectura y la escritura, y el conocimiento de paradigmas sobre cómo se aprende y cómo se motiva al estudiantado son fundamentales para tomar decisiones educativas de manera efectiva (Fons, 2004; ILA, 2018; Sáez, 2015).

Desarrollo del lenguaje. El cuerpo docente necesita tener conocimientos sobre la estructuración y el desarrollo del lenguaje y la complejidad de este proceso para ser más efectivo en el aula (Adger et al., 2018; Hoyle & Adger, 1998; Wong-Fillmore & Snow, 2000). También necesita conocer las estrategias necesarias para intervenir certeramente en el proceso de adquisición de la lengua (Avendaño & Miretti, 2006), teniendo en cuenta la diversidad de habilidades de la niñez (Menyuk & Brisk, 2005).

Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se refiere al conocimiento por parte de los formadores de las diversas hipótesis que

desarrollan los niños en la lectura inicial, la relación entre componentes de nivel superior e inferior que intervienen en el proceso (Hoover & Gough, 1990) y cómo desarrollar en el estudiantado la resolución de problemas que les permitan avanzar como lectores, entendiendo que las diferentes prácticas de lectura conviven en la cultura y necesitan ser enseñadas y aprendidas en la escuela (Kaufman et al., 2015).

Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Con el propósito de ayudar al alumnado a desarrollar competencias en el uso de lengua escrita (Berman, 2004; Cassany, 2012), el cuerpo docente necesita conocer las diferentes etapas de adquisición de la escritura inicial, así como saber que, para escribir bien, se deben dominar procesos cognitivos (Alamargot & Chanquoy, 2001) en los que intervienen diferentes niveles de conocimiento lingüístico: fonológico, morfosintáctico, léxico, pragmático y discursivo (Salgado, 2000).

Neurociencia de la LEI. Para el cuerpo docente resulta muy valioso tener conocimientos sobre la relación del cerebro con la lectoescritura (Brem et al., 2010) para orientar mejor su aprendizaje y apoyar a quienes presentan alguna dificultad durante este proceso (Leppänen et al., 2010). Además, podrá comprender cómo la lectoescritura estimula el desarrollo cognitivo del alumnado (Casey et al., 2002; Liston et al. 2005) y cómo la lectura refuerza la respuesta cerebral, creando nuevos circuitos y conexiones neuronales (Goldman-Rakic, 1987; McLaren et al., 2012; Olesen et al., 2004).

Psicología y sociología de la lectoescritura. La alfabetización implica la entrada a una comunidad discursiva en la que la lectura y la escritura están inscritas en prácticas sociales (Bruning & Kauffman, 2015). Estas prácticas permiten dar sentido al aprendizaje de la lectura, el género, la escritura, el contenido y la audiencia (Bazerman et al., 2005) y direccionalidad a las trayectorias del alumnado (Barletta-Manjarres et al., 2012).

Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI. Es preciso que los formadores desarrollen competencias sobre los usos sociales de la lengua escrita para poder ofrecer una enseñanza ajustada a las necesidades del estudiantado, a su contexto (Ferreiro & Teberosky, 1979; Teberosky, 2000) y a sus tradiciones lingüísticas (Lucas & Grinberg, 2008).

Bilingüismo. Para el cuerpo docente alfabetizador es importante tener conocimientos sobre el bilingüismo (Romaine, 1995), pues puede presentársele, entre otros, el caso de estudiantes cuya lengua materna no sea el español (Ortega, 2008). Diversas investigaciones indican que el desarrollo de la primera lengua ayuda al aprendizaje de la segunda (August & Shanahan, 2006; Genesee et al., 2006). Por otra parte, quienes asisten a programas bilingües (G. McField & D. McField, 2014; Rolstad et al.,

2005) avanzan académica y lingüísticamente a largo plazo y su organización cognitiva y conceptual se ve favorecida (Bialystok, 2011).

Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura. En el nivel primario, las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) e impactan en el alumnado en los otros niveles de su formación. Según Tunmer & Hoover (2019), el cuerpo docente debe conocer las capacidades cognitivas subyacentes al aprendizaje de la lectoescritura para poder comprender las dificultades que se producen en el curso de su adquisición, prevenir su aparición y favorecer su aprendizaje efectivo.

2.2. Dimensión del conocimiento de la LEI

Quienes enseñan la LEI eficientemente son capaces de preparar al estudiantado para comprender ideas complejas, desarrollar su criticidad, sintetizar información de diferentes fuentes y usar la lectura para transformar el conocimiento, además de comprender cómo se aprende y brindar el apoyo necesario para que sus estudiantes triunfen (National Research Council, 2010). Los once ámbitos de esta dimensión que se describen a continuación son fundamentales en la formación docente porque proveen conocimientos teóricos sobre los procesos de la lectura y la escritura (Shanahan, 2015) y conocimientos prácticos sobre cómo enseñarlos (Solé, 2009).

Lenguaje oral. Promover el uso del lenguaje oral permite que el estudiantado organice su pensamiento y desarrolle su cognición, lo que repercute en la comprensión lectora y la expresión escrita. Conocer las particularidades del lenguaje oral (Ferreiro et al., 2002) es necesario para el cuerpo docente alfabetizador (Stahl et al., 2009), puesto que proporciona la base para el desarrollo de la LEI (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2008).

Concepto de lo impreso. El cuerpo docente alfabetizador debe conocer el funcionamiento de los materiales impresos (Holdgreve-Resendez, 2010) para poder enseñarlo: diferenciación entre dibujos y letras, direccionalidad de izquierda a derecha y de arriba abajo para la lectura y la escritura en lengua española, comprensión de «la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje» (Ferreiro, 1997, p. 13), en este caso, el sistema alfabético de escritura.

Conciencia fonológica. Según Bravo et al. (2011), es una habilidad metalingüística que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida y permite tomar conciencia de las unidades más grandes y

concretas del habla (palabras y sílabas) hasta las más pequeñas y abstractas (fonemas). Su meta final es lograr establecer la relación fonema-grafema. Tiene un papel crucial en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura (Arancibia et al., 2012; Defior & Serrano, 2011; Sastre-Gómez et al., 2017). Representa uno de los mejores «predictores de escolarización y de cuán bien los niños aprenderán a leer durante los primeros dos años de instrucción» (National Reading Panel [NRP], 2000, p. 7).

Principio alfabético. Aprender la lengua escrita necesita de la intervención de profesionales expertos que puedan enseñar al alumnado, de manera intencional, que existen relaciones sistemáticas entre letras y sonidos (Ferreiro 2002), además de conocer la estructura de la lengua y el desarrollo del proceso de lectura; igualmente, requiere poner en práctica una metodología que permita diferenciar la instrucción para estudiantes diversos (Moats, 2009).

Vocabulario. Una parte esencial de la habilidad comprensiva radica en el conocimiento del significado de las palabras. Esta habilidad está conectada con el conocimiento general del sujeto y con la capacidad de resolución de problemas. Por estas razones, es necesario prestar atención a la enseñanza explícita e intencional del vocabulario en el contexto de los programas de alfabetización (NICHD, 2000).

Fluidez lectora. El cuerpo docente alfabetizador necesita conocer cómo se desarrollan las capacidades para leer un texto con precisión, velocidad y entonación adecuada. Según De Mier et al., (2012), en la fluidez confluyen las habilidades de dos subprocesos de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión.

Comprensión lectora. Representa la finalidad última del aprendizaje de la lectura. Es el conocimiento de cómo se desarrolla el proceso de interacción entre el lector y el texto, para darle significado y entenderlo (Solé, 2009), coordinando informaciones que provienen de diferentes fuentes: el texto, el contexto y el conocimiento previo. Se enseña mediante estrategias (Camargo et al., 2013) que permitirán al alumnado la planificación de la tarea general de lectura y su motivación, la realización de inferencias de distinto tipo, la comprobación, revisión y control de lo que se lee y la toma de decisiones según los objetivos.

Conexiones entre lectura y escritura. El cuerpo docente debe saber que la lectura y la escritura son procesos cognitivos de gran complejidad e interconectados (Graham & Hebert, 2010; Shanahan, 2015), cuyo aprendizaje se caracteriza por la internalización de reglas a través de la formación de hipótesis y confrontación. Se trata de sistemas simbólicos de representación, y ambos tienen propiedades específicas (Ferreiro & Gómez, 1986).

Grafomotricidad. Es el conocimiento y análisis de los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores que intervienen en la realización de las grafías (Alviz, 2012).

Expresión escrita. Según Condemarán & Medina (2000), la escritura demanda un dominio progresivo de complejas operaciones cognitivas. Se trata del conocimiento de cómo se enseña y se aprende la capacidad de expresar ideas por escrito cuya ejecución depende –según Hayes y Flower (1980) y Hayes (1996)– de la activación de la planificación, textualización y revisión como procesos intelectuales interactivos y recursivos (Bui et al., 2006), que se monitorean y regulan mediante la conciencia metacognitiva del escritor (Sitko, 1998). Gallego et al. (2014) sostienen que la autorregulación requiere ayuda gradual por parte del cuerpo docente.

Convenciones de la escritura. Se trata de que el cuerpo docente comprenda que la habilidad de leer y escribir tiene relación con la sintaxis, es decir, la estructura gramatical de la lengua (Casado, 2000; Faigley & Witte, 1981) y la ortografía, o sea, las reglas de escritura, puntuación y uso de mayúsculas (Berninger & Amtmann, 2003; Salgado, 2000).

2.3. Dimensión de la evaluación

Se trata del conocimiento y saber hacer que el cuerpo de docentes en formación necesita dominar y utilizar para evaluar las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes, los recursos didácticos seleccionados y la adecuación de la planificación de las clases al contexto. Incluye, además, el conocimiento sobre el uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones dentro del aula y la mejora de la práctica docente (S. Chappuis & J. Chappuis, 2008). Es fundamental que los docentes en formación conozcan qué evaluación utilizar para cada resultado deseado y por qué utilizar un instrumento de evaluación en particular. Según la evidencia investigativa, esta tercera dimensión comprende cuatro ámbitos que habilitan al docente alfabetizador para evaluar la adquisición de la lectoescritura inicial.

Propósito y tipos de evaluación. Según Condemarán y Medina (2000), el profesorado alfabetizador necesita conocer el carácter multidimensional de la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, debe dominar un amplio repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos, teniendo en cuenta la complejidad de la adquisición de la lengua escrita y la heterogeneidad del alumnado (McKenna & Stahl, 2009).

Diseño de evaluaciones formativas. El profesorado necesita conocer que la evaluación fortalece los procesos formativos y de autorregulación

de la enseñanza-aprendizaje, por lo que debe incluirla en las diversas propuestas didácticas (evaluación formativa) y no solo aplicarla al final, como medición de resultados (evaluación sumativa). Perrenoud (2008, p. 136) la llama observación formativa y afirma que «permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar, ni seleccionar».

Aplicación de evaluaciones formativas. Según los estándares para la preparación de profesionales de la alfabetización 2017 (ILA, 2018), el cuerpo docente necesita conocimiento para poder usar herramientas de evaluación apropiadas para evaluar, diagnosticar y medir el logro de alfabetización de los estudiantes, así como informar la instrucción y evaluar las intervenciones.

Interpretación y uso de los resultados de la evaluación. Es el conocimiento que permite al cuerpo docente saber que cada vez que aplica una evaluación, tiene la posibilidad de obtener información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y así tomar decisiones pertinentes para adecuar la instrucción. Dado que la aplicación de este conocimiento tiene lugar durante el desarrollo de la enseñanza, también permite que el alumnado pueda usar sus resultados para regular su aprendizaje (S. Chappuis & J. Chappuis, 2008).

3 | MÉTODO

El objetivo de esta investigación fue conocer los procesos de formación inicial docente para la instrucción de la LEI en el nivel primario, y formular recomendaciones para asegurar la alineación entre lo que dice la evidencia investigativa que el cuerpo docente necesita saber y ser capaz de hacer y lo que realmente se les enseña en las instituciones formadoras.

Se diseñó una investigación regional con enfoque cualitativo que buscó responder a las tres preguntas de investigación ya mencionadas. De marzo a junio del 2018, el equipo de investigadores sénior y especialistas en LEI realizó una revisión de la literatura para identificar la evidencia investigativa más reciente sobre los conocimientos y metodologías requeridos para enseñar a leer y escribir. A partir de esta revisión, se construyó el marco conceptual de la investigación, al que, al momento de reproducir la investigación en la República Dominicana, se agregaron algunas referencias hispanoamericanas. Los detalles del diseño, instrumentos de recolección de datos y análisis de la investigación regional pueden consultarse en <https://red-lei.org/nuestro-equipo/investigacion-regional/>.

Para llevar a cabo la recolección y el análisis de datos para la República Dominicana (octubre de 2019 a marzo de 2020) se desarrollaron tres tipos de actividades principales: 1) mapeo de los currículos de formación inicial docente en el ámbito de la LEI considerando los marcos conceptuales derivados de la evidencia internacional; 2) entrevistas con formadores de docentes (DF) y docentes en formación (DeF); y 3) observaciones de aulas en las que tiene lugar la formación docente. Se procuró que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, la investigación ofreciera una imagen de qué se enseña al grupo de DeF para enseñar la LEI, y se obtuviera información para analizar el grado en que tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

3.1. Unidad de estudio

Para realizar el componente de la República Dominicana de esta investigación regional, se seleccionó como unidad de estudio una institución de educación superior que estuviera impartiendo la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo en más de una sede. La licenciatura tiene una duración de tres años y ocho meses, distribuidos en 11 cuatrimestres. El programa de estudio se compone de un total de 53 asignaturas organizadas en tres bloques: 1) Formación general (24 créditos); 2) Formación psicopedagógica (79 créditos); y 3) Formación disciplinar (57 créditos); lo que arroja un total de 160 créditos. Cabe señalar que la formación disciplinar incluye nueve asignaturas de Lectoescritura, cinco asignaturas de Matemática y cuatro asignaturas de Ciencias Sociales y Naturales, todas enfocadas en el Primer Ciclo de Primaria.

Después de recibir la autorización de la institución de educación superior del país seleccionada, se confirmó que dicha licenciatura se estaba impartiendo en tres sedes. Al momento de la implementación de la investigación, en una de ellas se estaba cursando el décimo cuatrimestre; en otra, el séptimo; y en la tercera, el quinto cuatrimestre.

A partir de las preguntas de investigación y la definición del marco conceptual, se diseñaron los instrumentos de investigación, a saber, una guía para el mapeo de los currículos, una guía semiestructurada de entrevistas para DF y para DeF y una guía de observaciones de aula. En el caso de las entrevistas, estas se realizaron de manera individualizada y se registraron en grabaciones de audio. Los resultados se almacenaron en una base de datos nacional con formato digital.

La investigación se adhiere a los principios éticos para la investigación en seres humanos. El Comité de Ética del American Institutes for

Research (AIR) revisó el protocolo de investigación y dio el aval regional para su implementación.

3.2. Recopilación de datos

El trabajo de campo se realizó de septiembre de 2019 a febrero de 2020. A continuación se presentan las fuentes, muestra y métodos de recolección de datos (Tabla 1).

Tabla 1 | Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos

Preguntas de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué debe saber y poder hacer el cuerpo docente para una instrucción efectiva?	Cursos pertinentes del programa de formación seleccionado	25	La investigadora recolectó lo que estaba disponible públicamente y luego solicitó documentos adicionales a la institución seleccionada.
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia investigativa?	Cursos pertinentes del programa de formación seleccionado	25	Además de la recolección de datos disponibles, la investigadora obtuvo datos en la observación del aula, entrevistas con docentes formadores y en formación, y fichas técnicas del personal administrativo.
	Entrevistas con docentes formadores	6	
	Entrevistas con docentes en formación	12	
3. ¿En qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	Entrevistas con docentes formadores	6	Uno a uno con los seis docentes formadores participantes en la investigación.
	Entrevistas con docentes en formación	12	Uno a uno con los doce docentes participantes en la investigación.
	Observaciones del aula	9	Observaciones del período completo de los cursos relacionados con la LEI.

Nota: Elaboración propia.

3.3. Análisis de datos

Se realizaron dos talleres en septiembre y diciembre de 2019, el primero para discutir el procedimiento de implementación de la investigación y el segundo para el uso del *software* MAXQDA para análisis cualitativo. Después de concluir el mapeo, las entrevistas y observaciones, y la digitación de todos los datos, se revisó el árbol de categorías elaborado a partir del marco conceptual que luego fue utilizado para la codificación del material recolectado.

El primer árbol de categorías, propuesto por el equipo de coordinación y asesoría de la investigación, fue revisado y validado con el grupo de investigadores. Después de considerar la propuesta, se agregaron ámbitos complementarios a cada dimensión y categorías que se denominaron «generales» porque no se correspondían directamente con los ámbitos de las tres dimensiones del marco conceptual, pero ofrecían información que enriquecía el análisis. En el caso de la Dimensión 3, se modificaron los ámbitos propuestos originalmente, tal como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1 | Árbol de categorías para análisis de datos por dimensiones

Dimensión 1. Desarrollo infantil	Dimensión 2. Conocimiento de la LEI	Dimensión 3. Evaluación
Teorías del desarrollo	Concepto de lo impreso	(Versión original)
Teorías del aprendizaje y motivación	Conciencia fonológica	Propósito y tipos de evaluación
Desarrollo del lenguaje	Principio alfabético	Diseño de evaluaciones formativas
Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura	Vocabulario	Aplicación de evaluaciones formativas
Etapas del aprendizaje de la lectura*	Fluidez lectora	Interpretación y uso de los resultados de la evaluación
Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura	Comprensión lectora	(Versión final)
Etapas del aprendizaje de la escritura*	Lenguaje oral	Propósitos de la evaluación
Neurociencia de la LEI	Conexiones entre lectura y escritura	Tipos de evaluación
Psicología y sociología de la lectoescritura	Grafomotricidad	Evaluación de los aprendizajes*
Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI	Expresión escrita	Diseño de herramientas de evaluación
Bilingüismo	Convenciones de la escritura	Aplicación de herramientas de evaluación
Trastornos del desarrollo de la lectura y escritura	Habilidades implicadas en LEI*	Interpretación y uso de los resultados de la evaluación
	Cultura lectora*	

Nota: Extraído de Andrade-Calderón, Stone y Vijil (2020).

*Ámbitos complementarios.

3.3.1. Definición de ámbitos complementarios

- Etapas del aprendizaje de la lectura. Cada uno de los procesos graduales de apropiación de la comprensión de la lengua escrita.
- Etapas del aprendizaje de la escritura. Cada uno de los procesos de apropiación de la escritura hasta llegar a la convencional, que refleja una cierta concepción de la niñez respecto a lo que es la escritura y a cómo se ejecuta (Ferreiro & Teberosky, 1979).
- Habilidades implicadas en LEI. Es el conocimiento de las habilidades cognitivas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la LEI.
- Cultura lectora. Prácticas sociales relacionadas con la promoción de la lectura en diferentes soportes y con la comprensión y utilización de la información escrita para la búsqueda del conocimiento, información o entretenimiento.
- Evaluación de los aprendizajes. Es un componente del proceso educativo que permite observar, recoger y analizar la información obtenida respecto de las posibilidades, necesidades y logros del estudiante, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones pertinentes y oportunas.

3.3.2. Definición de categorías generales

- Enfoque teórico. Fundamentos teóricos de carácter epistemológico, pedagógico y psicológico que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LEI.
- Prácticas pedagógicas. Según Duque et al. (2013, p. 17), se trata de «las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante».
- Medios y recursos didácticos. Componentes mediadores que ayudan al cuerpo docente en su tarea de enseñar y que facilitan al alumnado el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Práctica para los docentes en formación. La práctica constituye una «entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente» (Sayago & Chacón, 2006, p. 57) que posibilita al practicante ir construyendo su identidad como docente al enfrentarse a situaciones reales en las que usa herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para observar, intervenir, reflexionar, reconstruir y valorar realidades en su complejidad.

- Supervisión y acompañamiento. El cuerpo docente en formación es acompañado en el aula para asistir y potenciar el éxito de su intervención pedagógica, con el propósito de mejorar el desempeño del estudiantado. Este monitoreo pedagógico favorece la reflexión de su gestión en el aula, la articulación teoría-práctica y el fortalecimiento de su saber al compartir la experiencia entre pares (Martínez & Montenegro, 2010). También permite asesorarlo y capacitarlo según los resultados (Regalado et al., 2016).
- Formas de evaluar el aprendizaje. Obtención de evidencias sobre lo aprendido para poder juzgar el progreso del estudiantado e implementar mejoras.
- Estándares nacionales. Marco regulatorio del sistema educativo para asegurar un mayor control de la calidad, basado en estándares, así como en la evaluación y rendición de cuentas de los resultados alcanzados por el estudiantado y del desempeño del profesorado, de directivos y administradores (UNICEF, 2010).
- Acceso al currículo nacional que se espera que enseñe. Se trata de incorporar en el saber de los futuros docentes el conocimiento y la opción de consulta del currículo nacional vigente (MINERD, 2016), que expresa los saberes, valores y competencias que debe lograr el estudiantado en el Primer Ciclo del Nivel Primario.
- Tiempo previsto para la enseñanza del conocimiento de LEI. Según los programas analizados, se refiere al número de horas asignadas para la enseñanza de la LEI.
- Tiempo real dedicado a la enseñanza del conocimiento de la LEI. Según las entrevistas y observaciones realizadas, se trata del número de horas que el cuerpo docente formador o en formación declara que se dedicaron para la enseñanza de la LEI.
- Bibliografía. Conjunto de referencias sobre publicaciones en libros, documentos, revistas, información de Internet, películas, emisiones de radio o televisión, discos multimedia, etc. (Patiño, 2005).
- Perfil del docente formador. Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para desarrollar la labor de formación de otros docentes, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad de una institución determinada.

Al tener toda la información codificada, se recuperaron los segmentos de texto para realizar el análisis de tipo categorial que permitió responder las preguntas de investigación. Para la primera pregunta se utilizó la información

del mapeo de los programas y *syllabus* de los cursos de la licenciatura, tanto los especializados como los psicopedagógicos relacionados con la LEI. Esa información se codificó en las categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual del estudio. La triangulación de datos de diferentes fuentes permitió responder las preguntas segunda y tercera. Para lograrlo, se analizó la información obtenida del mapeo de los programas y *syllabus* de los cursos, las entrevistas y observaciones en el aula organizadas en categorías relacionadas directamente con las tres dimensiones del marco conceptual, y con las categorías complementarias y generales.

4 | RESULTADOS

4.1. Pregunta 1

El plan de estudio se encuentra alineado con la evidencia científica sobre la enseñanza de la LEI, pues incluye la mayor parte de los ámbitos considerados en las tres dimensiones (26 de 27). Solamente el bilingüismo no fue contemplado por el programa de formación, aunque el Gobierno dominicano garantiza el libre acceso a la educación de la niñez, sin importar su nacionalidad, en cumplimiento de una política de Estado de equidad e inclusión social.

4.1.1. Dimensión del desarrollo infantil

Esta dimensión se aborda ampliamente en el currículo mediante diferentes asignaturas del área de especialización y psicopedagógicas, con un enfoque teórico esencialmente cognitivo, psicolingüístico y sociocultural. La bibliografía generalmente es actualizada y pertinente. A continuación se detallan los hallazgos de cada ámbito.

1. Teorías del desarrollo. Cinco de los ocho cursos que contemplan este ámbito lo relacionan explícitamente con el proceso de la LEI. En ellos se cubren las perspectivas teóricas, pero incluyen más detalles sobre las etapas de apropiación de la escritura que de la lectura.
2. Teorías del aprendizaje y la motivación. Es el ámbito más desarrollado del currículo prescrito, con doce asignaturas que lo abarcan. Resalta positivamente la adopción de la perspectiva crítico-reflexiva, que comprende el aprendizaje como proceso complejo y la escuela como institución social en la que los actores juegan un rol motivador.

3. Desarrollo del lenguaje. Se imparte en seis asignaturas del currículo. En ellas se trabajan temáticas que permiten al grupo de DeF analizar la alfabetización de la niñez en relación con el proceso evolutivo, y establecer sus implicaciones para las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se profundiza en aquellas que permitan conocer las dificultades que se pueden enfrentar en cada una de las etapas de adquisición de la lengua escrita.
4. Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Las microhabilidades (decodificación, fluidez, vocabulario, construcción de oraciones y cohesión, conocimiento previo y razonamiento, memoria funcional y atención) y las estrategias de lectura para el Primer Ciclo son enunciadas y analizadas teóricamente en algunos casos. El estudio y práctica de situaciones didácticas exitosas no se acentúan.
5. Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura. La carrera aborda el tema de la escritura en toda su complejidad, desde las teorías psicolingüísticas referidas al proceso de alfabetización inicial hasta los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en sus niveles morfosintáctico, léxico, pragmático y discursivo.
6. Neurociencia de la LEI. Se abarca la neurociencia cognitiva y la reflexión sobre su importancia en el ámbito educativo, así como el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito. La propuesta enriquece la formación, pero quizá por la gran cantidad de contenidos incluidos, el abordaje llega a ser solamente teórico.
7. Psicología y sociología de la LEI. Los programas ofrecen un bagaje teórico amplio, pero no especifican su relación con la LEI.
8. Impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI. Se incluyen los usos sociales de la lengua escrita, proporcionando al cuerpo de DeF herramientas para proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo (Ferreiro & Teberosky, 1979; Teberosky, 2000) y a sus tradiciones lingüísticas (Lucas & Grinberg, 2008), tal como lo solicita el currículo dominicano vigente.
9. Trastornos del desarrollo de la LEI. El programa propone, desde una perspectiva cognitiva e interdisciplinaria, la reflexión sobre las dificultades más frecuentes en LEI y estrategias para trabajarlas, con una visión centrada en el desarrollo (Tunmer & Hoover, 2019). No obstante, se necesita transitar de la teoría a la práctica.

4.1.2. Dimensión del conocimiento de la LEI

El programa de estudios aborda los once ámbitos de esta dimensión en diferentes cursos y con distintos grados de profundización.

1. Lenguaje oral. Resaltan entre los temas la oralidad como actividad lingüística, del discurso oral al escrito, los aspectos psicosociales de la actividad oral y los elementos verbales y paraverbales de la oralidad.
2. Concepto de lo impreso. No aparece explícitamente en el plan de estudio. Los contenidos y actividades del curso teórico brindan conocimientos básicos sobre cómo se trabajan los materiales impresos y las funciones que cumplen (Ferreiro, 1997).
3. Conciencia fonológica. Se aborda en una sola asignatura en la cual se aplica el método fónico para diferenciarlo de la conciencia fonológica y se subraya su importancia para el éxito del aprendizaje de la lectura, lo que coincide con diversas investigaciones (Sastre-Gómez et al., 2017).
4. Principio alfabético. Se proponen situaciones para favorecer la transición de las hipótesis de escritura de la niñez, considerando los indicadores básicos de alfabetización para el Primer Ciclo de Primaria (Ferreiro, 2002) y el trabajo con estrategias cognitivas para promover la escritura a través de clases prácticas y demostraciones. No se establece explícitamente el modelado por parte del DF ni tampoco aparecen desarrollados otros componentes de este ámbito, de forma que sea objeto de una instrucción sistemática por parte de todo el profesorado.
5. Vocabulario. Se aborda en un curso diseñado para que el grupo de DeF se apropie de estrategias metodológicas que luego les permitirán intervenir en el aula real a través de actividades lúdicas.
6. Fluidez lectora. Se desarrolla explícitamente en una asignatura en la que se incluye la lectura en voz alta y, entre los criterios de evaluación, grabaciones de la lectura y una ficha de observación para determinar la fluidez, la entonación y el tono de voz.
7. Comprensión lectora. El programa de formación enfatiza la comprensión en todos sus niveles, aunque sin una vinculación explícita con el vocabulario y la fluidez lectora. Se reflexiona sobre diferentes teorías para facilitar al DeF el entendimiento del proceso, así como el conocimiento de las estrategias metodológicas que favorecen su adquisición.

8. Conexiones entre lectura y escritura. Este ámbito se aborda al comienzo de la carrera a través de la instrucción teórica de los siguientes temas: las relaciones entre el discurso oral y escrito, la oralidad como actividad lingüística y la escritura como código de transcripción *versus* la escritura como sistema de representación.
9. Grafomotricidad. Se aborda en una asignatura que presenta al DeF las etapas del desarrollo del grafismo –precaligráfica, caligráfica infantil y poscaligráfica– y las microhabilidades de la expresión escrita.
10. Expresión escrita. Junto con la comprensión lectora, es uno de los ámbitos de más amplia cobertura en la formación. Se incluyen los procesos cognitivos interactivos y recursivos en la producción de textos propuestos por el currículo vigente. Sin embargo, el porcentaje práctico y de modelado de estrategias del DF es menor que el estipulado.
11. Convenciones de la escritura. Se aborda en cuatro asignaturas que comprenden la teoría y práctica de la morfología y la sintaxis, considerando al texto como unidad. También se contemplan los aspectos formales del grafismo y las etapas del proceso de adquisición de la lengua escrita, así como las microhabilidades de la expresión escrita.

4.1.3. Dimensión de la evaluación

El desarrollo pormenorizado de los seis ámbitos de esta dimensión fue identificado en cinco asignaturas, en las que se analizan los aportes teóricos y metodológicos sobre la evaluación de la LEI, tomando en cuenta los indicadores de logro del Primer Ciclo de Primaria.

Para los ámbitos, propósitos de la evaluación, tipos de evaluación y evaluación de los aprendizajes, se proveen los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa, para la toma de decisiones orientada a la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando la dignidad y las diferencias individuales del estudiantado.

En el plan de estudios, para el diseño y aplicación de herramientas de evaluación e interpretación y uso de resultados, se detallan técnicas, instrumentos y criterios de evaluación. En las propuestas didácticas prescritas para el grupo de DeF, no siempre se detalla el tipo de evaluación propuesta (formativa o sumativa).

4.2. Pregunta 2

Se identificaron numerosas fortalezas en las categorías generales analizadas, tales como un programa de formación centrado en el primer ciclo,

constructivista, con especialización en LEI y coherente con el currículo de los primeros grados del MINERD. También se aprecian algunas brechas sobre las que es necesario reflexionar.

En lo que respecta a la comprensión de la LEI, se percibieron diferencias entre las sedes, pues algunos DF explicaron que no fueron formados específicamente en la alfabetización inicial y, por lo tanto, ponen en práctica un enfoque más centrado en la gramática que en los procesos cognitivos y los textos, como lo estipula la evidencia consultada y el currículo vigente.

Un gran propósito y fortaleza institucional del programa de formación es la experiencia práctica en las escuelas, organizada desde una coordinación general, que garantiza el seguimiento a profesores acompañantes y a docentes en servicio que reciben al grupo de DeF en sus aulas. A pesar de esto, algunos DeF no se sienten tan seguros de sus conocimientos en LEI al final de la carrera como para enseñarla, lo que puede ser causado por el mayor peso de la teoría sobre la práctica.

Otra divergencia entre la propuesta curricular y la percepción de DeF es la relacionada con la evaluación del aprendizaje de niñas y niños. Aunque se destaca por sus fortalezas en los programas, al preguntar a DeF manifestaron que no dominan esta dimensión. Se sugiere enfatizar su modelado en los distintos temas relacionados con la LEI.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes del grupo de DeF, se encontró que se privilegia saber cómo aplican conocimientos, estrategias y actitudes en la resolución de problemas reales o simulados relacionados con la LEI mediante diferentes tipos de evaluación, con el propósito de identificar fortalezas y debilidades para superarlas. Debe realizarse un esfuerzo adicional para que se apropien de criterios relacionados con la LEI que les preparen para hacer evaluaciones de manera autónoma y sustentada.

Sobre el diseño por competencias de los programas también se encontró otra brecha. Se identificó cierta desarticulación entre las competencias enunciadas (fundamentales, genéricas y específicas) y los contenidos, las estrategias, las actividades formativas y las técnicas y criterios de evaluación. Así, por ejemplo, los contenidos aparecen en forma de lista de temas en los programas, sin clasificación por unidades ni articulación directa con las competencias planteadas. Los *syllabus*, en cambio, se organizan por unidades temáticas, pero en ellas no se mencionan las competencias.

Respecto a la bibliografía, si bien existe una lista de referencias en cada asignatura, se observaron diferencias entre los programas y los *syllabus*. En las entrevistas a DF, se constató que se deben a que los programas fueron propuestos centralmente por la institución y los *syllabus* por el cuerpo docente.

4.3. Pregunta 3

4.3.1. Dimensión 1. Desarrollo infantil

La carrera prescribe reflexión y práctica de las dificultades lectoras y escriturales más frecuentes en el primer ciclo de Primaria desde una visión centrada en el desarrollo, lo que coincide con la perspectiva de DF entrevistados.

En las aulas se observaron clases con dinámicas de participación activa y con uso de recursos variados sobre los factores biológicos, físicos y sociales para el desarrollo del lenguaje, así como sobre las teorías de adquisición de la lengua. Sin embargo, el grupo de DeF no coincidió en sus apreciaciones respecto a la puesta en práctica de esta dimensión: «Yo considero sinceramente, que nos han preparado con métodos teóricos, pero nos faltan las pistas de cómo poder aplicarlos con los niños». (Código: Categorías generales\2. Prácticas pedagógicas Peso: 0 Entrevistas Def\DeF 9 Posición: 11-11).

4.3.2. Dimensión 2. Conocimiento de la LEI

La importancia dada a la comprensión lectora y a la expresión escrita, así como a las convenciones de la escritura, se destacan como una fortaleza para esta dimensión, tanto en el currículo prescrito como en el aplicado. En efecto, en el plan de estudio, estos ámbitos son desarrollados en varias asignaturas y en las entrevistas a DF todos coincidieron en que son centrales para el desarrollo de la LEI. También el grupo de DeF dio peso a estos tres ámbitos y expresó gusto por su puesta en práctica en las aulas.

Los ámbitos del vocabulario, la conciencia fonológica, el principio alfabético (la decodificación), el concepto de lo impreso y la fluidez lectora están escasamente detallados en el currículo prescrito. Sin embargo, en el aplicado se observó en dos clases la práctica de la conciencia fonológica. Este hecho se vio corroborado en una entrevista a la DF.

Igualmente, se observó en otra clase el trabajo con el ámbito principio alfabético. Cada una de las habilidades fue modelada y practicada. La DF facilitó el trabajo a partir de una receta y los DeF usaron diversos materiales manipulativos (tapitas para decodificar las sílabas de cada palabra, bingos y crucigramas, entre otros).

En el ámbito concepto de lo impreso, también se registraron diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado. En efecto, en el prescrito figura explícitamente en una asignatura y con un enfoque más teórico que práctico, mientras que en el currículo aplicado se incluyó en otra asignatura,

como pudo observarse en el aula, con modelación del DF y práctica a partir de un libro de cuentos de una DeF. Esta situación no se percibió de la misma manera en todos los recintos ni entre todas las personas entrevistadas, lo que hace pensar que la enseñanza no está estandarizada y que puede haber vacíos, por la falta de especificación en el currículo prescrito, en otros salones que no se observaron.

En cuanto al vocabulario, en las clases observadas se constató la presencia circunstancial de este ámbito, cuando los DeF modelaban la lectura de cuentos o sus DF solicitaban sinónimos. El cuerpo de DF destacó su importancia, pero ninguno en el grupo de DeF entrevistados lo citó como una habilidad de la LEI. Por otra parte, algunos componentes de la fluidez lectora (entonación, precisión, tono de la voz) fueron resaltados en algunas entrevistas y practicados en clase por DF, pero el grupo de DeF no los mencionó.

4.3.3. Dimensión 3. Evaluación

En las entrevistas a DF y a DeF, se constataron diferencias entre lo prescrito y lo aplicado respecto a esta dimensión. Así, una DF expresó que sería conveniente que el cuerpo docente que imparte evaluación sea del área de especialización para que se ponga en práctica lo que el plan de estudio prescribe respecto a la LEI. Se encontraron igualmente vacíos formativos cuando los DeF afirman que no se sienten cómodos con el manejo de los temas de evaluación, aunque se los hayan enseñado, o cuando sostienen que han aprendido a diseñar las evaluaciones, pero solo las han aplicado entre el grupo de estudiantes.

4.3.4. Categorías generales

Respecto al enfoque teórico de la enseñanza de la LEI, se detectaron diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado. En las entrevistas a DeF, se manifestaron diversos énfasis teóricos sobre conocimientos de la LEI según los recintos en los que estudian, tal como puede observarse en estos ejemplos contrapuestos: «La motricidad es una de las habilidades básicas de LEI, la cual se puede desarrollar permitiendo a los niños dibujar y que tracen líneas. A su vez, podemos enseñarles a través de la repetición y las caligrafías». (Código: Categorías\D2\9. Grafomotricidad Peso: 0 Entrevistas Def\DeF12 Posición: 9 – 9).

Esta entrevista revela apego a un enfoque mecanicista de la enseñanza de la LEI, a diferencia de la siguiente en la que se observa que se comprende la importancia de la relación entre lengua oral y escrita:

Hay muchas metodologías buenas que nos muestran en la carrera para enseñar la LEI; está el método clásico, el cual es el alfabético, donde el docente por medio del alfabeto enseña las vocales y las letras a los niños, y el método fonético, en el cual el estudiante va aprendiendo por medio de lo que escucha (Código: Categorías\D2\2. Conocimiento fonológico Peso:0 Entrevistas Def\DeF10 Posición: 9 – 9).

Finalmente, en el siguiente ejemplo puede percibirse que se conoce cuáles son las competencias que se deben tener en cuenta al enseñar la LEI: «Entre las habilidades básicas que los niños deben desarrollar están la comprensión oral y escrita y las competencias de producción escrita». (Código: Categorías\D2\10. Expresión escrita Peso: 0 Entrevistas Def\DeF6 Posición: 9 – 9).

En cuanto a la aplicación del enfoque de enseñanza, aunque en las observaciones de aula se pudo percibir el esfuerzo de DF por colocar al estudiantado como protagonista de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en algunas prácticas pedagógicas se percibieron estilos que atentan contra este enfoque, como, por ejemplo, clases muy teóricas centradas en la exposición de la profesora del curso, con escasa participación y motivación estudiantil.

Sobre la bibliografía, en las entrevistas a DF se refleja conocimiento de las referencias que figuran en el currículo prescrito; en cambio, el grupo de DeF no las consulta directamente, lo que provoca un manejo fragmentado de la información de la carrera.

Con relación al tiempo previsto y al tiempo real dedicado a la enseñanza de la LEI, una gran parte de las asignaturas tiene tres créditos, dos prácticos y uno teórico. En las clases observadas, la mayoría de DF respetó el tiempo prescrito. Sin embargo, no siempre el tiempo dedicado a la práctica se correspondió con los créditos estipulados.

Finalmente, el currículo prescrito enfatiza la cultura lectora, contemplando incluso un club de lectura en sus diferentes sedes, abierto a todo el estudiantado. El grupo de DeF manifestó gusto por la lectura por placer, aunque se citó el tiempo como una limitación para lograrlo. Sin embargo, una DF dijo que muy pocos estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria se motivan por asistir al club de lectura, pues, de todos los participantes, solo dos son de esa concentración.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación constituyen un insumo para la reflexión y mejora de la lectoescritura en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo. Se espera que sus hallazgos fortalezcan aún más un programa que ya tiene múltiples aspectos positivos. Asimismo, es deseable que este estudio sea tomado en cuenta en la toma de decisiones de las políticas curriculares y de formación continua del cuerpo docente a nivel nacional.

Respecto a la primera pregunta del estudio: ¿cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué debe saber y poder hacer el cuerpo docente para una instrucción efectiva?, los resultados de la investigación realizada en la República Dominicana indican lo siguiente: Aunque el plan de estudios de la carrera de Educación Primaria Primer Ciclo se encuentra alineado con la evidencia estudiada, pues aborda la mayor parte de los ámbitos de las dimensiones necesarias para enseñar y aprender la LEI, no todos esos ámbitos aparecen con el peso requerido por la investigación científica (vocabulario, conciencia fonológica). Esto podría repercutir en el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la comprensión lectora y en la producción escrita, lo que amerita una revisión.

Por otra parte, algunos ámbitos no están suficientemente detallados (concepto de lo impreso, principio alfabético, fluidez lectora), y su puesta en práctica no siempre reveló el uso de metodologías de éxito en pos de un desarrollo integral del proceso de lectura y escritura. Al explicitarlos más pormenorizadamente en el programa propuesto e incluirlos en actividades que otorguen sentido a las prácticas de lectura y escritura, el grupo de DeF contaría con más herramientas para poder intervenir con eficacia en las aulas de los primeros grados.

Se necesita, por lo tanto, un mayor esfuerzo para tender puentes entre teoría y práctica, tanto en la formulación de los programas del plan de estudio, en las actuaciones de DF y DeF, como en las experiencias de campo. También es necesario integrar las competencias del saber con las del saber hacer. Así, el grupo de DeF podría aplicar los conocimientos adquiridos en beneficio de mejores logros en LEI por parte de la niñez, tal como las premisas teóricas de esta investigación lo demuestran, y así superar cierta tensión e insatisfacción que esta ausencia les genera.

Con relación a la segunda pregunta: ¿cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la

evidencia investigativa?, se encontraron más fortalezas que brechas. Entre las primeras: contar con un programa coherente con el currículo dominicano vigente, con una estructura curricular determinada por el MESCyT (común a todas las instituciones de Educación Superior) y especializado en LEI en los primeros grados, lo que permite asegurar una preparación como especialistas de DeF que podrán contribuir con una mayor calidad en la enseñanza de la LEI.

Sin embargo, esta investigación presenta una oportunidad para reflexionar y trazar planes para superar las brechas. Se pudo constatar diferencias entre los tres recintos en los que se realizó la investigación que atañen esencialmente al enfoque teórico, a las metodologías y prácticas pedagógicas que asumen, así como al tipo de evaluación que enfatizan, situación que se debe principalmente a que no todo el cuerpo docente se ha formado en lectoescritura, a pesar de ostentar titulación de maestrías y los perfiles laborales y personales requeridos.

Así, por ejemplo, algunos DF tienen un enfoque más centrado en los procesos gramaticales de la lengua, alejándose de la propuesta comunicativa y cognitiva del currículo dominicano vigente y de lo que la evidencia consultada sugiere. Otro aspecto a sopesar es el modelado por parte de los formadores, pues si bien está presente en las observaciones de clases efectuadas, se hace necesario sistematizar esta práctica para que todo el equipo docente la aplique. Igualmente, se debe prestar atención a la percepción del grupo de DeF, pues varios manifestaron que no dominan el ámbito de la evaluación de los niños, lo que marca una diferencia con la propuesta del plan de estudio, que presenta fortalezas en esta dimensión por su orientación procesual.

Por otro lado, es necesaria una formación continua de quienes ejercen como DF para que puedan aplicar el currículo de manera coherente y significativa, y garantizar que el grupo de DeF llegue al final de su carrera con competencias de calidad respecto a cada uno de los ámbitos de la LEI. De esta forma podrá contribuir con mejores logros de la niñez de la República Dominicana en la decodificación y en la comprensión literal, inferencial y crítica, para superar los magros resultados obtenidos hasta ahora en tercer grado en las evaluaciones de la UNESCO y en las evaluaciones diagnósticas nacionales.

Sobre la tercera pregunta: ¿en qué se diferencia el currículo prescrito del currículo realmente aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la LEI?, los resultados reflejaron, en primer lugar, la importancia dada a la comprensión lectora, la expresión escrita y las convenciones de la escritura tanto en el currículo prescrito como en el aplicado, lo que va

de acuerdo con el carácter central de estos ámbitos en las investigaciones consultadas. Sin embargo, otros ámbitos de la LEI (vocabulario, conciencia fonológica, principio alfabético, concepto de lo impreso y fluidez lectora) no tuvieron tanta presencia en el plan de estudio, aunque pudo observarse que algunos DF los incluyeron en sus clases. Pero como los programas deben ser la guía para la ejecución de un currículo y no a la inversa, es necesario ampliar la presencia de estos ámbitos en el plan de estudio para evitar diferencias entre los recintos y entre los formadores, con el correspondiente impacto en los logros del estudiantado del Primer Ciclo de Primaria.

En segundo lugar, la práctica de los contenidos en los cursos necesita fortalecerse, disminuyendo las exposiciones de DeF y acentuando metodologías y estrategias para abordar cada contenido del ámbito de la LEI de manera sistemática. Con ello se lograría mejorar la actuación del futuro cuerpo de docentes en las Prácticas I a VI en las aulas reales y disminuiría la necesidad de talleres adicionales para suplir las ausencias detectadas. En este sentido, el modelado de parte de quienes ejecutan la formación debe quedar explícito en los programas de cada asignatura para guiar al cuerpo de profesores de las diferentes sedes a ponerlo en práctica en sus asignaturas. Cabe señalar que la mayoría de los cursos se encuentran estructurados en tres horas presenciales, una teórica y dos horas prácticas; sin embargo, esta disposición no siempre se cumple.

En tercer lugar, se propone afianzar aún más la cultura lectora del grupo de futuros maestros. En lo que atañe a su formación, muchos estudiantes cursan y aprueban los cursos sin haber usado las fuentes bibliográficas de los programas, estudiando básicamente de sus notas o presentaciones de clase, situación que coincide con hallazgos de otros estudios (Cartolari & Carlino, 2012). Por otra parte, no todo el grupo ama la lectura por placer, aspecto a superar, pues diferentes investigaciones (Applegate A., & Applegate M., 2004; Nathanson et al., 2008) han demostrado una relación significativa entre la cantidad de libros leídos por estudiante y el haber contado en la escuela con docentes entusiasmados por la lectura.

5.1. Limitaciones

Esta investigación tuvo limitaciones que deben ser consideradas para entender su alcance. Solamente contempló el programa de formación inicial de docentes de una institución superior de la República Dominicana que, aunque se ajusta a la estructura curricular propuesta por el MESCyT (2015), tiene sus particularidades. Por esta razón, y porque otras universidades ofrecen esta licenciatura, no es posible generalizar los hallazgos.

Por otro lado, el tiempo y cronograma de la investigación –llevada a cabo en dos períodos del año académico– limitaron el trabajo de observación y de entrevistas a DF y DeF a las clases que se ofrecían en dichos períodos. Igualmente, la distancia geográfica entre los recintos y la sede de la investigación (Santiago), así como los horarios en los que se impartían las asignaturas especializadas, limitaron la observación de clases.

5.2. Recomendaciones

A continuación se detallan las recomendaciones sugeridas para cada una de las tres dimensiones del estudio.

5.2.1. Dimensión 1: Desarrollo infantil

Será importante balancear el peso de algunos ámbitos, incluir práctica en varios en los que actualmente hay vacíos, acordar igual énfasis a las microhabilidades de lectura que a las de escritura, e incorporar teoría y práctica sobre la transferencia de habilidades de otra lengua materna al español.

5.2.2. Dimensión 2: Conocimiento de la LEI

Explicitar en el plan de estudio la importancia del modelado, espacios de práctica, y uniformar la aplicación del currículo en todos los recintos. Dar mayor peso a algunos ámbitos de la dimensión escasamente enseñados, asignar profesores especializados en alfabetización inicial a los cursos de LEI y afianzar en el estudiantado el manejo directo de las fuentes bibliográficas.

5.2.3 Dimensión 3: Evaluación

Es necesario enfatizar el modelado de la evaluación de cada ámbito de la LEI en las diferentes asignaturas de especialización e incluir mayor cantidad de prácticas reales con estudiantes. Incluir reflexión y práctica sobre las evaluaciones diagnósticas de comprensión lectora y sobre las de la UNESCO.

6 | AGRADECIMIENTOS

A la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), por su apoyo a la Red para la Lectoescritura Inicial de

Centroamérica y del Caribe (RedLEI), liderada por la Universidad del Valle de Guatemala, al American Institutes for Research y a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, a través de su Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE).

7 | REFERENCIAS

- Adger, C. T., Snow, C. E., & Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language*. Pennsylvania: Multilingual Matters.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Springer.
- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en educación infantil. *Revista Arista Digital*, 16(6), 48-54. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=130RCR>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2008). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1294Je>
- Andrade-Calderón, P., Stone, R., & Vijil, J. (2020) ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41588>
- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45(80), 236-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Avendaño, F., & Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Barletta-Manjarrés, N., Cortez-Román, N. A., & Medzerian, S. (2012). From official educational policy to the composition classroom: Reproduction through metaphor and metonymy. *Journal of Writing Research*, 4(1), 31-51. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.01.2>
- Bazerman, C., Farmer, F., Halasek, K., & Williams, J. M. (2005). Responses to Bakhtin's "Dialogic Origins and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary Schools": Further Responses and a Tentative Conclusion. *Written Communication*, 22(3), 363-374. <https://doi.org/10.1177/0741088305278032>
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago:

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC/UNESCO Santiago).
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems; Research into practice. En H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). New York: Guilford Press.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10. <https://doi.org/10.16993/df.26>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura Inicial en niños que Ingresan a primer año básico. *Psyke*, 11(1), 175-182. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=131aVt>
- Brem, S., Bach, S., Kucian, K., Kujala, J. V., Guttorm, T. K., Martin, E., & Richardson, U. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter-speech sound correspondences. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(17), 7939-7944.
- Bruning, R., & Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (2nd ed.), (pp. 160-173). Nueva York: Guilford Press.
- Bruns, B., & Luque J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program. *Disabilities Research and Practice*, 2, 244-260. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00221.x>
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/Reforma Educativa en el Aula.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción pedagógica*, 21(1), 6-17. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=132Sbq>
- Casey, B., Davidson, M., & Brice, R. (2002). Functional magnetic resonance imaging: basic principles of and application to developmental science. *Developmental Science*, 5(3), 301-309. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00370>
- Casado, M. (2000). Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar. *Revista de Filología Hispánica*, 16(2), 247-262. <https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/26801>
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=133mmW>

- Chesterfield, R., & Abreu-Combs, A. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report (2008-2010)*. Washington D.C.: USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Santiago: LOM.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- De Mier, M., Borzone, A., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- Díaz, C., Villalón, M., & Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), 331-345. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=134NPc>
- Duque, P., Rodríguez, J., & Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204. <https://doi.org/10.2307/356693>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina J., Grunfeld D., Avendaño A., & Báez, M. (2002). *Sistema de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gallego, J. L., García, A., & Rodríguez, A. (2014). Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón*, 66(4), 39-53. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66404>
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York: Cambridge University Press.
- Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of Cortical Circuitry and Cognitive Function. *Child Development*, 58(3), 601-622. <http://doi.org/10.2307/1130201>

- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holdgreve-Resendez, R. R. (2010). *Concepts of Print (cont.)*. Extracted from Concepts of Print and Genre Slides from angel.msu.edu on September 22, 2010. TE 301: Learners and Learning in Context. <https://megosliteraryreferenceproject.wordpress.com/2010/12/01/concepts-of-print>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoyle, S., & Adger, C. T. (1998). Introduction. En S. M. Hoyle & C. T. Adger (Eds.), *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood* (pp. 3-22). New York: Oxford University Press.
- International Literacy Association (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, DE: International Literacy Association.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., & Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., Eklund, K. M., Guttorm, T. K., Lohvansuu, K., Lyytinen, H., & Puolakanaho, A. (2010). Newborn brain event-related potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex* 46(10), 1362-1376. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.06.003>
- Liston, C., Watts, R., Tottenham, N., Davidson, M. C., Niogi, S., Ulug, A. M., & Casey, B. J. (2005). Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4), 553-560. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhj003>
- Litt, D. G., Martin, S. D., & Place N. A. (2015). *Literacy Teacher Education. Principles and Effective Practices*. New York: The Guilford Press.
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 606-636). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=13543X>
- Martínez, J., & Montenegro, L. (2010). *Plan Operativo de Capacitación Docente, Planes Operativos de Capacitación* (pp. 139-164). México: CETT-CARD / ILCE.
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>

- McField, G. P., & McField, D. R. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. En G. P. McField (Ed.), *The miseducation of English learners* (pp. 267-298). Charlotte, NC: Information Age.
- McKenna, M., & Stahl, K. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- McLaren, D. G., Ries, M. L., Xu, G., & Johnson, S. C. (2012). A generalized form of context-dependent psychophysiological interactions (gPPI): A comparison to standard approaches. *NeuroImage*, 61(4), 1277-1286. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.03.068>
- Menyuk, P., & Brisk, M. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1.º, 2.º y 3.º)*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de Primaria. Informe nacional*. Santo Domingo: Dirección de la Evaluación de la Calidad.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo: MESCYT.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a Questionnaire Survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://doi.org/10.1177/0022487108321685>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication N.º 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- National Reading Panel (U.S.). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. NIH Publication N.º 00-4754. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=136kiz>
- National Research Council. (2010). *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Olesen, P., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience*, 7(1), 75. <https://doi.org/10.1038/nn1165>
- Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Patiño, G. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la reproducción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Regalado, O., Tantaleán, L., & Vargas, M. (2016). *El Monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente*. Perú: Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. (2005). The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English Language Learners. *Educational Policy*, 19(4), 572-594. <https://doi.org/10.1177/0895904805278067>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford UK: Blackwell Publishers Inc.
- Sáez Vega, R. (2015). De las destrezas aisladas al lenguaje integral: un salón en el que se privilegia la lectura. En R. Sáez Vega & A. E. González Robles (Eds.), *En voces de maestras: la transformación de prácticas educativas hacia la pedagogía del lenguaje integral* (pp. 45-65). San Juan: Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI).
- Salgado, H. (2000). *De la oralidad a la escritura. Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sastre-Gómez L. V., Celis-Leal, N. M., Roa de la Torre, J. D., & Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Sayago, Z., & Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=137laR>
- Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana (1997). Ordenanza 05-1997. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=138pvx>
- Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana (2003). Ordenanza 01-2004. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=139aBL>
- Shanahan, T. (2015). Common Core State Standards: A New Role for Writing. *Elementary School Journal*, 115(4), 464-479. <https://doi.org/10.1086/681130>
- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition in writing instruction. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stahl, K. A., Flanigan, K., & McKenna, M. C. (2009). *Assessment for Reading Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Teberosky, A. (2000). Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño & M. Báez (Eds.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 24-42). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- UNICEF. (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Universidad Nacional.
- Wong-Fillmore, L., & Snow, C. (2000). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.

LECTOESCRITURA INICIAL EN CONTEXTOS BILINGÜES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Early Grade Literacy in Bilingual Contexts: an approximation through grounded theory

Marco Antonio Saz-Choxin
Universidad de Sevilla, España
masaz@uvg.edu.gt

Resumen

La lectoescritura inicial (LEI) es un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura determinante, no solo para el éxito escolar de los niños, sino que a la vez constituye una etapa en la que se espera que la niñez obtenga destrezas y habilidades de beneficio a lo largo de su vida. Dada la vitalidad del tema, es importante conocer cómo se da este proceso, el cual cobra mayor relevancia en contextos bilingües, como Guatemala, donde la constitución política reconoce la coexistencia de 25 idiomas. En consecuencia, el objetivo de este artículo es el de analizar cómo se da el proceso de LEI en contextos bilingües, así como las variables que influyen. El estudio se diseñó bajo un enfoque cualitativo de investigación, empleando la teoría fundamentada. Se utilizó un muestreo teórico por referencia, tomando como base la narrativa de docentes experimentados en la enseñanza de los primeros grados de educación primaria de las escuelas públicas, en una de las regiones caracterizadas por su bilingüismo (maya K'iche' y español) como lo es el departamento de Totonicapán (Guatemala). Los resultados muestran el diseño de un modelo teórico sobre la enseñanza de la LEI en este contexto, y permiten identificar algunos de los avances alcanzados, así como los desafíos pendientes de resolver en materia de la enseñanza bilingüe en Guatemala, con miras a la adecuada atención de los niños y niñas de esta región del país.

Palabras clave: bilingüismo, docencia, idiomas mayas, lectoescritura inicial, teoría fundamentada.

Abstract

Early Grade Literacy (EGL), as a teaching and learning process of reading and writing is crucial not only for children's success at school, but at the same time it constitutes a stage where it is expected that the acquired skills and abilities will have a lifelong impact. Therefore, it is very important to know how this process takes place, which becomes more relevant in bilingual contexts, such as Guatemala where its political constitution recognizes the coexistence of 25 languages. Consequently, the objective of this study was to analyze how the EGL process occurs in bilingual contexts, as well as the variables that influence it. The study was designed under a qualitative research approach, using grounded theory. A theoretical sampling was used by reference, based on the narrative of teachers experienced in the teaching of the first grades of primary education of public schools, in one of the regions characterized by their bilingualism (Mayan K'iche' and Spanish), the department of Totonicapán, Guatemala. The results informed the design of a theoretical model on the teaching of EGL in this context, allowing to identify some of the progress achieved, as well as the pending challenges to be resolved in the field of bilingual education in Guatemala aiming to give the necessary attention to the children in this region of the country.

Keywords: bilingualism, early grade literacy, grounded theory, mayan languages, teaching.

Recibido: 2 de marzo de 2020
Aprobado: 23 de abril de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

El estudio buscó conocer el proceso de enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) en contextos bilingües, así como los principales factores que influyen en su aprendizaje, para elaborar la propuesta de un modelo teórico de la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) en contextos bilingües maya-español. Para lograrlo, se consideró como fundamento la narrativa de docentes experimentados en la enseñanza de la LEI que pertenecen a escuelas públicas del departamento de Totonicapán, región del altiplano guatemalteco caracterizada por su bilingüismo, con el 98 % de su población identificada étnicamente como maya y donde el 71 % de sus habitantes tiene al K'iche' como idioma materno (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019). La distribución étnica en Guatemala categoriza a sus habitantes según las poblaciones Ladina, Maya, Garífuna, Xinca, Afrodescendiente y Extranjero; el 41.7 % (de 14.9 millones) pertenece al pueblo Maya; asimismo, coexisten 25 idiomas de los cuales 22 son de este origen ancestral, y entre estos, el K'iche' es la lengua mayoritaria con 1.68 millones de hablantes. Investigar la enseñanza-aprendizaje de la LEI en un contexto bilingüe es importante para la generación de conocimiento sobre el tema en la región. Para la implementación de la investigación se eligió el departamento de Totonicapán por la apertura para la realización, la recepción del aval, apoyo y dinamismo mostrado por las autoridades educativas locales para la realización del presente estudio.

En plena atención a las dos preguntas orientadoras principales planteadas: ¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?, se propuso un abordaje metodológico a través de una teoría fundamentada constructivista, en el marco de la metodología cualitativa. Se conformó una muestra de 19 participantes, todos docentes de distintas regiones de Totonicapán con amplia experiencia en la enseñanza en grados iniciales en el sistema educativo nacional, referidos por las autoridades educativas departamentales.

Desde el diseño del estudio, pasando por las fases sucesivas de recolección y análisis de datos y la elaboración de este artículo, hasta la devolución de los resultados mediante el envío electrónico del documento final a las autoridades educativas locales, se consideraron todas las normas éticas asociadas a la investigación con seres humanos, que fungieron como eje transversal durante el proceso, según los lineamientos establecidos por el comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. La importancia del estudio radica en el modelo teórico generado, el cual constituye un valioso insumo que aporta a la discusión del tema, a

la vez que contribuye a la toma de decisiones basadas en evidencia de parte de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo nacional.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La lectura es un proceso complejo (Roselli et al., 2006; Uribe et al., 2014). A lo largo de varias décadas, este proceso ha sido objeto de estudio desde distintas perspectivas paradigmáticas, abordado desde varias disciplinas (p. ej., pedagogía, psicología o psicolingüística), con aproximaciones metodológicas diversas, esfuerzos que en su conjunto han permitido un gran avance para la comprensión del fenómeno. La evidencia actual sugiere que los actos de construcción y producción de significados, y de movilización de la inteligencia de los niños en la adquisición de la LEI, constituyen prácticas culturales (Medina, 2006), lo que supone un proceso de recuperación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas y transmitidas mediante algún código, un lenguaje que puede ser visual o táctil (Lerner, 2011) y, de manera más específica, implica un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito (Fons, 2004). Asimismo, Núñez y Santamaría (2014) indican que, en el caso de los niños, el proceso comienza con sus primeros acercamientos a los textos escritos, inculcados principalmente por el contexto sociocultural familiar en el que se desenvuelven. La lectura es principalmente un acto de construcción de sentido, que solo se da si el lector tiene conocimientos y experiencias previas y esquemas cognitivos que le permiten brindar significado al texto que lee (Medina, 2006), y aunque no se cuenta con una programación genética que configure circuitos neuronales destinados al aprendizaje de la LEI, se puede lograr por medio de la reorganización funcional gracias al entrenamiento (Dehaene, 2015).

El *National Reading Panel* (2000) indica que el proceso lectoescritor incluye al menos tres etapas de desarrollo de las habilidades: 1) lectura emergente, que es donde se desarrollan las habilidades previas necesarias como el lenguaje oral, el concepto de lo impreso, y la grafomotricidad; 2) lectoescritura inicial, que implica el proceso formal de aprendizaje que incluye la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, la ampliación de vocabulario, la comprensión del texto y la escritura; y 3) lectura establecida, que sucede cuando se han alcanzado las destrezas iniciales (Camargo et al., 2016). Asimismo, Connard y Novick (1996) indican que las familias que le dan importancia a la lectoescritura y al lenguaje oral tienden a criar hijos que son competentes para la LEI desde muy temprana edad; sin embargo, su enseñanza formal es una tarea que recae principalmente en el sistema escolar (Núñez & Santamaría, 2014).

Por otro lado, en la literatura asociada a la LEI en contextos bilingües se destaca la hipótesis de la interdependencia lingüística y la teoría de interdependencia ortográfica (O'Shanahan et al., 2013). En su propuesta inicial, Cummins (1979) destacó que aprender una segunda lengua (L2) no impide el avance de la primera (L1), sino que puede estimular su desarrollo y, aunque algunos aspectos superficiales de diferentes lenguas, como la pronunciación y la fluidez, están manifiestamente separados, existe una competencia cognitiva subyacente común a todas las lenguas (Cummins, 2005). Lindgren, De Renzi y Richmand (1985), en su teoría de interdependencia ortográfica, indican que las habilidades que se obtienen en una lengua dependen en parte de su estructura ortográfica y de la cualidad de predicción de las reglas de correspondencia grafema-fonema. La enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna es crucial, ya que los niños aprenden a leer, escribir y a comprender el texto de manera más eficiente cuando la instrucción es en el idioma que usan y entienden mejor (Pflepsen & Pallangyo, 2019; Roth et al., 2002).

La región latinoamericana enfrenta desafíos particulares en educación, dada la naturaleza bilingüe de una parte de su población. Trapnell (2011) menciona que una adecuada educación primaria de niños de pueblos originarios debe ir acompañada de escolarización temprana, de programas de formación docente que respeten la diversidad cultural y lingüística del país, de lineamientos curriculares adecuados, y de instituciones de educación superior que ofrezcan especialidades según las necesidades de cada región.

Por su parte, los datos más recientes caracterizan a Guatemala como un país con una amplia diversidad cultural y lingüística, ya que de la totalidad de sus habitantes, cuatro millones aprendieron a hablar en uno de los 22 idiomas mayas (INE, 2019). Estos niños ingresan al nivel primario de educación provenientes de hogares y comunidades con idioma materno distinto al español, de manera que es vital que aprendan en su idioma, ya que es necesario para apoyar nuevas habilidades en lectura (Roth et al., 2002), a la vez que se fortalece su identidad individual y cultural (Pari, 2002). Sin embargo, la evidencia indica que los maestros hablantes de un idioma materno (L1) vernáculo pueden no saber leerlo ni escribirlo con la fluidez necesaria para enseñarlo con eficacia; además, pueden resistirse a su enseñanza porque lo consideran un idioma menos prestigioso que otros (Pflepsen & Pallangyo, 2019).

Desde la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, en los planes educativos de los sucesivos gobiernos guatemaltecos se ha considerado la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la planificación educativa, puesto que ha sido una política impulsada desde diversas estrategias tales

como fortalecer la convivencia intercultural, enfatizar el conocimiento de las lenguas y culturas indígenas e incorporar a la población monolingüe y bilingüe en edad escolar (Sazo, 2012). En seis de los diez objetivos planteados por el Currículo Nacional Base (CNB) se hace alusión explícita a la multiculturalidad e interculturalidad del país (López, 2018). Los esfuerzos gubernamentales realizados con apoyo de organismos internacionales y de otras instituciones se han concretado en la producción de herramientas, materiales y recursos diversos (Mineduc, 2018), así como en la caracterización sociolingüística y cultural de comunidades y escuelas bilingües, según la tipología A, B, C o D del nivel de bilingüismo de su población educativa. También se ha avanzado con el diseño de un Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural [Digebi], 2015). No obstante, estos avances, los desafíos relacionados con la adecuada enseñanza de la LEI en niños bilingües siguen representando un reto complejo de resolver para el sistema educativo del país.

Los estudiantes bilingües de escuelas primarias hablan y entienden su idioma materno, pero escriben y leen en español con poca o casi nula comprensión. Los docentes bilingües desconocen la manera de implementar una adecuada enseñanza bilingüe, ya que carecen de adecuadas capacitaciones, guías metodológicas y acompañamiento (Del Valle & Mó, 2017). Además, en algunas regiones no existen materiales ni libros de lectura desarrollados en el idioma y contexto del estudiante y, a pesar de ello, algunos docentes hacen su mejor esfuerzo para adecuar y traducir algunos materiales educativos (Siguantay, 2014). Mérida y Montufar (2016) examinaron el contexto específico de la LEI en los idiomas K'iche' y español, y encontraron que los niños adquieren un nivel aceptable de lectoescritura de palabras aisladas en idioma español, pero no logran alcanzar las competencias establecidas en el CNB: leer y comprender textos cortos; además, se privilegia la enseñanza de la LEI en idioma español, en detrimento del K'iche'. En consecuencia, es este contexto y estos desafíos los que originan esta investigación, cuyo objetivo es diseñar un modelo teórico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial en un entorno bilingüe, para contribuir a la comprensión del tema y generar aportes que fundamenten la toma de decisiones informadas.

Dadas las preguntas orientadoras de este estudio: ¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?, el abordaje metodológico se realizó a través de la teoría fundamentada constructivista, que consiste en directrices sistemáticas, pero flexibles, para recoger y analizar datos cualitativos para construir teorías a partir de los propios datos (Charmaz, 2014). Según Creswell (2013), la

teoría fundamentada debe generarse con una muestra de al menos 20 participantes; sin embargo, más importante que la cantidad de participantes es que en esta metodología se privilegia llegar al punto de saturación, para obtener las categorías principales (y secundarias) a fin de integrar la teoría que emerge de los datos (Charmaz, 2014). Así que, a diferencia de un muestreo probabilístico, en teoría fundamentada se debe centrar en recopilar datos enfocados en las categorías y sus propiedades utilizando un muestreo teórico. En este sentido, el muestreo teórico consiste en que la muestra se utiliza para desarrollar las propiedades de las categorías que emergen de los datos hasta llegar al punto de saturación, para luego ordenarlas y generar diagramas a fin de integrar la teoría que emerge (Charmaz, 2014).

3 | MÉTODO

3.1. Participantes

Este estudio buscó la participación de 20 maestros atendiendo a lo expuesto en el párrafo precedente; sin embargo, participaron solamente 19 maestros de escuelas públicas del departamento de Totonicapán. Estos maestros fueron referidos por las autoridades educativas del lugar, dada su amplia experiencia en la enseñanza de la LEI en contextos bilingües, de manera que la selección de la muestra fue intencional.

3.2. Instrumentos

La recolección de la información se realizó mediante entrevistas en profundidad, se diseñó una guía semiestructurada de preguntas asociadas al objetivo del estudio. También se indagaron factores personales, étnicos y de lengua materna, así como de nivel educativo y años de experiencia docente.

3.3. Procedimiento

Para la construcción de la teoría fundamentada se siguió el planteamiento de Charmaz (2014), de manera que a partir de las preguntas de investigación (¿cómo sucede el proceso de lectoescritura inicial en contextos bilingües? y ¿cuáles son los factores que influyen en el proceso de lectoescritura inicial y cómo se interrelacionan?) se procedió con el diseño de la muestra, el reclutamiento de los participantes y la recolección de

datos; posteriormente, la codificación inicial y la codificación enfocada en la construcción de la teoría, y finalmente, la redacción de los resultados.

A partir del diseño de investigación, y después de obtener el aval del comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, se contactó a las autoridades educativas del departamento de Totonicapán para solicitar la autorización del estudio. Luego de un intercambio de comunicaciones con las autoridades departamentales de educación, se obtuvo el aval y el compromiso de apoyo para el estudio; así que mediante convocatoria institucional se contó con la participación de los 19 docentes.

El acopio de la información siguió la propuesta de Berríos-Rivera (2016), realizando una reunión individual con los participantes en el horario de su conveniencia, y garantizando el anonimato y el carácter voluntario de la participación en el marco de la ética de la investigación, a pesar del carácter institucional de la convocatoria realizada por las autoridades departamentales. Se procedió con la lectura, comprensión y firma de los consentimientos informados, incluyendo la explicación adecuada de los propósitos y alcances del estudio. Este procedimiento de recolección de datos implementó condiciones similares respecto al tiempo para realizar cada entrevista (alrededor de 1.5 horas). Se grabó la entrevista para quienes asintieron, y para quienes no, se tomaron notas en cuaderno. Se transcribieron textualmente (*verbatim*) las entrevistas, compartiéndolas posteriormente con los participantes para corroborar la fidelidad de la información (*member checking*).

Dada la temporalidad de ejecución del estudio (de noviembre de 2019 a marzo de 2020), la recolección de información se realizó mediante dos jornadas de campo. La primera fue llevada a cabo durante el mes de noviembre de 2019, y contó con la participación de 11 docentes convocados por las autoridades educativas, cuyas entrevistas se realizaron en la sede departamental de educación de Totonicapán. La segunda jornada de entrevistas fue realizada durante el mes de enero del año 2020, con la visita a distintas escuelas del departamento y la realización de entrevistas *in situ* a los 8 docentes restantes. La información recopilada en la primera fase sirvió de base para la generación de las categorías iniciales, mientras que en la segunda se comprendieron las dinámicas existentes en las escuelas, profundizando en el análisis, saturando las categorías y definiendo las dimensiones de análisis del modelo, que en este caso fueron las siguientes: la comunidad, la escuela y el aula.

Se ha contemplado una entrega del informe final a las autoridades educativas del departamento.

3.4. Plan de análisis de la información

Luego de las transcripciones y de realizar el chequeo de miembros, se analizó la información con el soporte del *software* NVivo 12 Plus para la codificación inicial y enfocada en las categorías emergentes, y luego la construcción de la teoría a partir de los datos. La nomenclatura utilizada en la codificación para referirse a las frases significativas está conformada por la letra M unida al correlativo del maestro entrevistado, la frase «comunicación personal», y el año del levantamiento de la información.

4 | RESULTADOS

4.1. Descripción de la muestra

Las características de los participantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1 | Maestros participantes en el estudio

Sexo	Etnia	Idioma materno	Total	Edad (y años de experiencia docente en el nivel primario)	Título de nivel medio (y estudios universitarios)
Mujer	Maya	K'iche'	6	32(12), 33(9), 30(11), 27(5), 47(22), 46(24)	Maestra de Educación Primaria bilingüe intercultural (Derecho), maestra de Educación primaria (PEM en Administración), maestra de Educación Primaria bilingüe (PEM en Lingüística), maestra de educación preprimaria bilingüe, maestra de preprimaria bilingüe (PEM en Pedagogía y Ciencias Sociales), maestra de educación preprimaria
		Español	2	32(12), 26(8)	Maestra de educación Primaria bilingüe intercultural, maestra de educación primaria (Psicología Clínica)
		K'iche' y Español	2	35(15), 36(10)	Maestra de educación preprimaria bilingüe (PADEP), maestra de educación Primaria bilingüe intercultural (Lingüística Aplicada)

(Continuación)

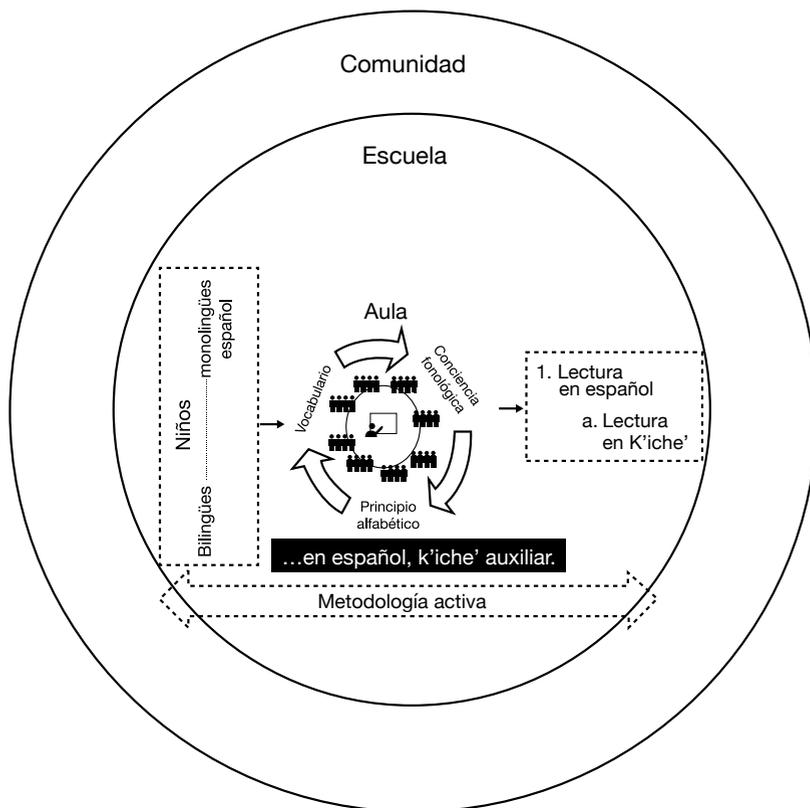
Sexo	Etnia	Idioma materno	Total	Edad (y años de experiencia docente en el nivel primario)	Título de nivel medio (y estudios universitarios)
Hombre	Maya	K'iche'	7	45(20), 58(27), 33(12), 46(15), 48(23), 56(18), 49(24)	Maestro de educación Primaria urbana (PEM en Pedagogía), maestro de educación Primaria rural (Técnico en Administración Educativa, PADEP), maestro de educación Primaria bilingüe intercultural (PEM en Administración Educativa); maestro de educación Primaria rural (PADEP), maestro de educación Primaria rural (PADEP, Teología), maestro de educación Primaria rural (PADEP), maestro de educación preprimaria bilingüe (Derecho)
		Español	1	33(10)	Maestro de educación Primaria bilingüe (PEM en Medio Ambiente)
		K'iche' y Español	1	49(22)	Maestro de educación Primaria rural (Licenciatura en Administración Educativa, PADEP)

Nota: elaboración propia a partir de los datos recopilados en las entrevistas. Los maestros laboran en escuelas oficiales de áreas rurales y urbanas ubicadas en municipios, aldeas, cantones y parajes de Totonicapán.

Se contó con la participación de 15 docentes de Educación Primaria (entre sus variantes bilingüe, bilingüe intercultural, rural y urbana) y 4 de nivel de preprimaria. Del total, únicamente 4 no reportaron estudios universitarios. La edad promedio fue de 40 años (LS = 58, LI = 26), y la experiencia docente fue de 15.7 años en promedio (LS = 27 y LI = 5).

Las Figuras 1 y 2 muestran la diagramación de las categorías principales, obtenidas de la codificación inicial y la categorización enfocada de los datos. Corresponden a las dos dimensiones derivadas de la saturación de las propiedades de los datos: la Figura 1 representa una mirada macro del sistema, con el contexto, la escuela, las variables y relaciones destacables, mientras que la Figura 2 profundiza en las interrelaciones existentes en el aula, relacionadas en el proceso específico de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Figura 1 | Modelo de lectura inicial en contextos bilingües



Nota: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

La Figura 1 muestra el ambiente externo al aula, conformado por la escuela y la comunidad entendidas como niveles de influencia en la LEI. Este proceso comienza considerando el idioma materno de los estudiantes, que va de un continuo de bilingües a monolingües en español, luego considera el acto *per se* de la enseñanza (en un ciclo continuo que abarca principalmente la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación de vocabulario) y, por último, los resultados obtenidos. El docente utiliza una metodología activa durante todo el ejercicio, caracterizada por la predominancia del elemento lúdico, cantos, narraciones, uso de materiales y otros recursos pedagógicos diversos. Predomina el uso del idioma español, mientras que el K'iche' es utilizado como una especie de «auxiliar» al proceso.

A partir de la narrativa de los docentes, los componentes de la Figura 1 muestran lo siguiente:

El contexto en el cual se desarrolla la LEI posee características difíciles, ya que «las familias son de escasos recursos económicos, y los padres de familia han emigrado» (M2, comunicación personal, 2019), también, la mayoría de las familias llegan hasta 6.º de Primaria y luego se van para [migran hacia] la capital» (M1, comunicación personal, 2019).

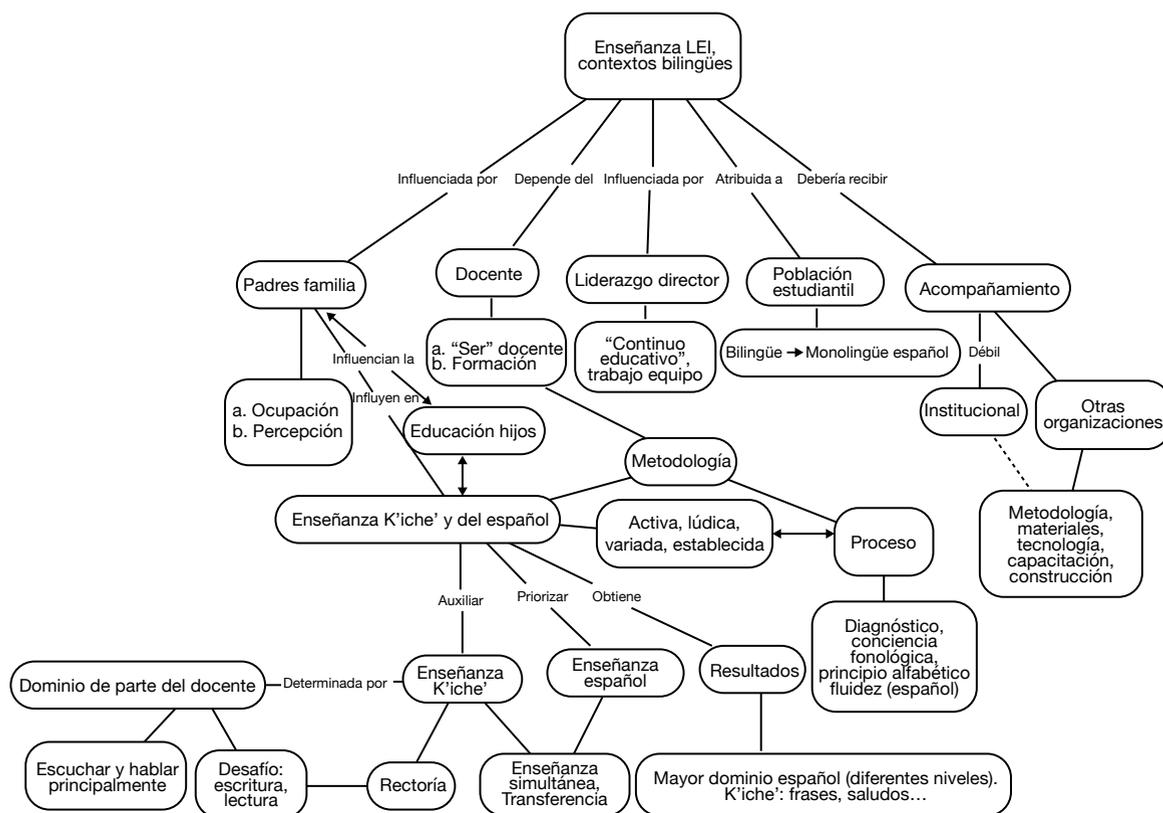
A la escuela asisten niños que pueden ser agrupados según su idioma materno, en un continuo que va desde distintos niveles de bilingüismo a monolingüe en español. No se hallaron docentes de niños monolingües en K'iche' durante las dos fases de recolección de información, a pesar de que esa fue una de las características solicitadas a la entidad de acceso, y que esta entidad la había garantizado. En la actualidad, el idioma materno se describe de las maneras siguientes: «en la población de 30 años para arriba todavía es el K'iche'; ahora, de 30 años para abajo ya es el español» (M16, comunicación personal, 2020), o que «el español es su idioma materno, y [el K'iche'] es de esas cosas que podemos decir que se está perdiendo por parte de una cultura [...]» (E12, comunicación personal, 2020). También indican que:

Ha cambiado bastante, porque cuando empezamos a trabajar en esta aldea hace doce años, ahí sí que ni nos entendían cuando les decíamos «buenos días», se quedaba así..., pues porque su idioma era el K'iche' ya que eran monolingües en K'iche'; pero conforme estos doce años que van pasando ha cambiado bastante, me atrevería a decir que son bilingües, entonces la mayoría de los niños desde pequeños ya logran entender el español (M3, comunicación personal, 2019).

En el epicentro del proceso analizado se encuentra el maestro y no el niño. Este proceso depende de la formación del docente, de las capacidades metodológicas, del dominio y de su convicción acerca de la importancia de fortalecer la lengua vernácula de la comunidad (K'iche'). Con relación a su formación, 15 docentes reportaron estudios de nivel universitario, sin embargo, únicamente 8 estudiaron carreras relacionadas con su quehacer educativo con niños de grados iniciales.

Los docentes reconocen que aunque su idioma materno sea el K'iche' poseen dificultades en su lectura y escritura, indicando que «hasta a mí me es más fácil el español que el K'iche'; en mi caso cuando leo español me fluye, en K'iche' todavía es un poco más lenta la lectura en K'iche' que en español» (E5, comunicación personal, 2019). Otros narran que «allá en mi escuela hay varios maestros monolingües español...» (E4, comunicación personal, 2019), o «aquí hay una maestra en primero, mera ladina [persona que no participa de la etnicidad indígena] y no entiende nada de K'iche'» (E16, comunicación personal, 2020).

Figura 2 | Enseñanza de la lectoescritura inicial a nivel del aula



Nota: elaboración propia con base en el análisis de la información.

La Figura 2 muestra las variables que influyen en el proceso de la LEI, así como los distintos niveles y relaciones existentes. Destacan el docente, el liderazgo del director, las características de la población estudiantil, la influencia de los padres y el acompañamiento educativo. Se muestra la metodología empleada por el docente en la enseñanza de la LEI en K'iche' y español, así como los resultados obtenidos. Los componentes destacables de la Figura 2 evidencian lo siguiente:

Los padres tienen influencia en el proceso educativo en general y en el aprendizaje del K'iche' y del español. Al parecer, esto está relacionado con su ocupación laboral y su percepción de estos idiomas: mientras algunos priorizan la utilidad del español en función de las actividades comerciales, otros en cambio consideran importante la lengua vernácula, rasgo distintivo de la comunidad. Ellos involucran a sus hijos desde temprana edad

en actividades laborales: «los días martes y los viernes son los días que se ausentan más, porque son los días de plaza y acompañan a sus papás [...] van a comprar o a vender» (E3, comunicación personal, 2019).

La lectura bilingüe depende principalmente del docente y de las habilidades que tenga, puesto que «si no las tengo o no las domino, entonces no puedo dar algo que no sé» (E4, comunicación personal, 2019). La comunidad destaca su «ser» docente, esto es, su convicción y compromiso (o no) con el idioma materno de la comunidad, así como su formación inicial, continua o autoformación.

El efecto del dominio (o no) del idioma K'iche' por parte de los docentes es trasladado a los niños, traduciéndose en una enseñanza que prioriza el español: «el K'iche' solo es prácticamente un acompañamiento, cómo le diría, aquí la columna es el español» (E3, comunicación personal, 2019), o «el K'iche' lo utilizo como auxiliar» (E1, comunicación personal, 2019).

Los docentes siguen regularmente una ruta que comienza con una evaluación diagnóstica, luego avanzan en el ciclo de la enseñanza de la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación del vocabulario. La fluidez y su medición solo se aborda en el idioma español, ya que «no me exigen que lean en K'iche' sino en español» (E3, comunicación personal, 2019), o que «el Ministerio de Educación nos mandó a evaluar los niños, así finalizando el año para ver cómo van, ya que los niños tienen que leer 60 palabras [en español] por minuto en primer grado» (E5, comunicación personal, 2019).

La metodología empleada se caracteriza por ser activa, lúdica, producto de su iniciativa, o derivada de la asistencia recibida institucionalmente o de parte de organizaciones que apoyan principalmente con capacitaciones, materiales y tecnología. Sin embargo, la inversión propia que realizan los docentes en la compra y elaboración de materiales educativos necesarios para los grados iniciales es alta:

En la valija [didáctica] nos dan de 200 a 250 quetzales para comprar, por ejemplo, marcadores y papeles, y eso no alcanza. Si tenemos treinta niños, les compramos materiales a todos [...] casi que en un mes tal vez nos alcanzan los 250 quetzales, y ya de ahí, ya nosotros vamos viendo cómo. De nuestra bolsa sale lo que vamos a utilizar (M3, comunicación personal, 2019).

Algunos docentes utilizan una enseñanza simultánea de ambas lenguas, aprovechando los grafemas en común que poseen el español y el K'iche', así como metodologías y materiales lúdicos diversos. Realizan la transición entre los idiomas cuando aplican distintas estrategias como el uso

imágenes-palabras o imágenes-letras en contexto en la conformación de distintas palabras:

Por ejemplo, para aprender la letra A, en ambos idiomas, empiezo la conversación mostrándoles la imagen, la descripción de la imagen de la letra, asimismo el sonido, ¿qué sonido hicimos?, el canto que hicimos [...] estas empiezan con A, «aaaaa». Y luego les digo, díganme diferentes palabras que tengan A, (y me dicen) árbol, Ab'aj, le Ak (E1, comunicación personal, 2019).

La transferencia de competencias lectoescritoras de la L1 a la L2 es otra de las formas utilizadas. Dada la transición percibida en la lengua materna, ahora deben:

Enseñar español [como idioma materno] y enseñar K'iche' como segundo idioma. Comúnmente aquí en nuestro contexto, la comunidad es K'iche', en la comunidad podemos decir que tienen el idioma materno como K'iche', pero ya los hijos de ellos ya no lo dominan, lo que dominan es el español (E13, comunicación personal, 2020).

Esta transferencia de competencias lectoras del español al K'iche' se limita a la enseñanza de palabras, cantos y de «términos muy cortitos, como por ejemplo que escriban una oración en K'iche': *ri tat xma' iwir* (papá comió ayer)» (E4, comunicación personal, 2019).

Los docentes que tratan de abordar una enseñanza bilingüe, lo hacen principalmente por convicción personal:

Hay gente convencida y hace su máximo esfuerzo para hacer. Tal vez no lo esperado, pero al menos hacen su intento. Porque por ejemplo [...] realmente educación bilingüe, en el sentido estricto de la palabra, falta mucho por hacer, porque incorporarían en sus contenidos, por ejemplo, la cuestión alimenticia, la cuestión de la medicina natural, la cuestión del movimiento del sistema solar, el calendario maya. Todo eso es parte de la cultura (E18, comunicación personal, 2020).

Regularmente, cada docente trabaja de forma individual, aislada, sin mayor rendición de cuentas aparte de la presentación de una planificación al inicio del ciclo. De este modo, la inconformidad manifiesta de los docentes sucesivos es que reciben a los niños sin las competencias necesarias para el grado, de manera que deben volver a enseñar los conocimientos correspondientes a grados anteriores. Ante esto, algunas comunidades educativas han establecido un «continuo educativo» dentro de la escuela, lo cual implica que bajo el liderazgo del director, se realiza una planificación en conjunto estableciendo y socializando metas en común para cada grado, de tal manera que cada docente se compromete a llevar a los niños

desde un punto A a un punto B, mientras que el siguiente, del B al C, y así sucesivamente.

Se tiene evidencia de la instalación y apropiación de la hora o período de lectura diaria, lo cual se menciona constantemente. Además, los entrevistados indican que ahora existe la medición de fluidez lectora en español, la cual posee estándares establecidos para cada grado.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la finalidad de responder las preguntas de investigación relacionadas con la comprensión del proceso de la LEI en contextos bilingües, se generaron los esquemas y las correspondientes derivaciones plasmadas en la sección anterior. La Figura 1 aborda principalmente la influencia externa, mientras que la Figura 2 esquematiza los procesos que tienen lugar en el aula. Ambas dimensiones se profundizan en esta sección.

5.1. Nivel externo (comunidad)

No se puede comprender la LEI en entornos bilingües sin la adecuada comprensión del contexto, ya que la influencia del ambiente externo es determinante en los procesos familiares, en la conducta humana y en centros de desarrollo como escuelas, hospitales y guarderías, que influyen en familias y niños (Bronfenbrenner, 1986). El contexto de desventajas descrito por los docentes con frases características es ratificado por las estadísticas nacionales. De los 410,000 habitantes de Totonicapán, un 26 % carece de estudios formales, el 49 % aprobó hasta el nivel primario y el 25.6 % no sabe leer y escribir en español. A pesar del alto porcentaje que posee el K'iche' como idioma materno (71 %), únicamente un 4.6 % indica tener la capacidad de leerlo y escribirlo (INE, 2019). Con relación a la actividad económica principal, el 56 % se dedica al comercio y a la industria manufacturera; del total de su población emigrante, un 77.5 % son hombres, y de su población residente en el extranjero, el 76 % reside en Estados Unidos de América (INE, 2019).

La evidencia asociada a las evaluaciones internacionales sugiere que la pobreza es uno de los mayores obstáculos al aprendizaje en la región latinoamericana (Bos et al., 2016). A nivel nacional, los resultados de las pruebas realizadas en el marco de PISA para el Desarrollo (PISA-D) indican que el contexto económico y social es importante para entender los resultados y el desempeño de los estudiantes, y que los países de ingreso alto obtienen mejores puntajes que otros países como Honduras,

Guatemala y Paraguay, categorizados como países de bajo ingreso, con bajos resultados (Mineduc, 2018). Los resultados obtenidos en las pruebas de lectura nacionales aplicadas a estudiantes del sistema público en años sucesivos entre 2006 y 2014 muestran una tendencia similar al comportamiento internacional, ya que Quiché, Huehuetenango, Alta Verapaz y Totonicapán han sido los departamentos rezagados (Digeduca, 2014); esto coincide con que son los de mayor índice de pobreza (78 %), los más extremos del país (INE, 2015).

5.2. El proceso de LEI en el aula

Entre los desafíos asociados a la LEI bilingüe destacan la falta de estrategias de abordaje de los distintos niveles de bilingüismo existentes, la débil supervisión y acompañamiento escolar, la escasez de materiales necesarios para esa etapa escolar, y el poco dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua vernácula por parte de los maestros.

La Figura 1 muestra al docente en el epicentro del proceso, al contrario de los modelos como el aprendizaje centrado en el estudiante (McCombs & Whisler, 1997). La LEI depende fundamentalmente de su formación, de sus capacidades metodológicas, del dominio de la lengua vernácula y de su convicción personal acerca de la importancia de la enseñanza bilingüe. Este último factor parece ser el más determinante en la enseñanza de la lengua, lo cual concuerda con la teoría de comportamiento planificado de Ajzen (1991), quien menciona que las creencias de actitud, las normativas y las de control guían la acción humana.

La metodología empleada por los maestros para la enseñanza de la LEI caracterizada por la predominancia del elemento lúdico es adecuada según la literatura (Cadavid et al., 2015; Padilla, 2012; Silva, 2004). De los componentes del proceso formal de la LEI que establece el *National Reading Panel* (2000), los docentes abordan principalmente la conciencia fonológica, el principio alfabético y la ampliación del vocabulario; en menor medida abordan la fluidez, y la comprensión del texto carece de mención. Sin embargo, a partir de recientes lineamientos institucionales, el abordaje de la fluidez lectora que exige el cumplimiento de un estándar mínimo de palabras por minuto empieza a notarse en el discurso de los docentes. Esta medida que favorece el avance de la LEI en español se lleva a cabo en detrimento de un bilingüismo aditivo, ya que los docentes concentran su esfuerzo en la lectoescritura de la lengua oficial, obviando los principios de la interdependencia lingüística que sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua no impide el avance de una primera, sino que lo favorece (Cummins, 1979).

Otras acciones institucionales de carácter administrativo tampoco parecen favorecer el desarrollo del bilingüismo. Entre estas se destacan las medidas adoptadas para la contratación de docentes, tal como lo estipula el Acuerdo Ministerial N.º 2351-2019 emitido por el Ministerio de Educación, «en el que se permite que los docentes que no dominen las competencias lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir en un idioma indígena, ocupen plazas bilingües, bajo el argumento que tendrán dos años para su aprendizaje» (Academia de Lenguas Mayas de Guatemala [ALMG], 2019). Este argumento emitido por la ALMG permite efectivamente esa situación una vez agotados los lineamientos dados en los incisos a, b, y c, referidos a docentes con perfiles idóneos (Acuerdo Ministerial N.º 2351-2019, 2019). Con esta fundamentación se comprende que los mentores con nulo o bajo dominio de la lengua vernácula ocupen una plaza en la que se necesita un perfil bilingüe.

Por su parte, los docentes que procuran el aprendizaje en LEI bilingüe utilizan una enseñanza simultánea de ambas lenguas, aprovechando los grafemas comunes existentes entre ellas o la transferencia de las competencias de la L1 a la L2, la cual constituye la manera más conocida dentro de los modelos aditivos de bilingüismo (Mérida & Montufar, 2016). Estos docentes enrolados en procesos de formación continua de forma institucional o a título personal utilizan sus propios recursos y poseen convicción y compromiso con el bilingüismo. Es común que la enseñanza de la lengua vernácula se limite a la pronunciación, lectura y escritura de oraciones cortas. Los docentes que deciden prepararse, al parecer se enfrentan a la carencia de una rectoría institucional o estandarización gramatical del idioma K'iche', de modo que los preceptos emitidos por la ALMG, entidad responsable del desarrollo de los idiomas mayas, no son canalizados efectivamente a estas regiones del país.

Cabe resaltar que los lineamientos emitidos por el CNB con relación a la LEI en contextos bilingües son escasamente mencionados (o conocidos) por los entrevistados. Los desafíos de la realidad educativa han llevado a algunos directores y docentes a diseñar un «continuo educativo» como estrategia de vinculación de aprendizajes previos y siguientes necesarios para cada grado. Con relación a esto, aunque en el CNB ya están establecidas las competencias y los indicadores respectivos para cada grado, sin embargo, en estas regiones se desconocen.

En conclusión, se puede mencionar lo siguiente.

Ningún docente puede dar lo que no tiene: si no posee la preparación, la convicción, los recursos, los materiales, el compromiso, no puede brindar una educación bilingüe. La evidencia documentada en esta investigación

muestra los retos docentes asociados para responder a estas necesidades, demanda el esfuerzo de todos los actores educativos y es necesario. Los procesos institucionales en formación inicial o continua, la dotación de materiales, de recursos didácticos en abundancia necesarios para los grados iniciales, y el acompañamiento y supervisión son factores determinantes del éxito de la lectoescritura inicial bilingüe en estos contextos; en algunos casos, estos procesos son realizados por organizaciones que trabajan en la región, a pesar de que son de responsabilidad institucional del Estado.

Dado que algunos esfuerzos institucionales, como el período de lectura diaria en clases y la incipiente medición de fluidez lectora en español, se han instalado paulatinamente en las aulas de las regiones de estudio, es necesario volcar estas iniciativas también hacia el idioma K'iche' para favorecer la LEI bilingüe. Esto supone un esfuerzo decidido de parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Es necesario un liderazgo osado de parte del director, cuya influencia persuada, supervise y acompañe a los docentes, además del apoyo y acompañamiento institucional y de los padres. El docente, en cuanto elemento fundamental del proceso, debe poseer las competencias para desempeñar adecuadamente su rol, además de tener el compromiso y la convicción acerca de la importancia del bilingüismo.

El aporte de este artículo consiste en mostrar de forma integrada las dos dimensiones determinantes para la comprensión y avance del tema, así como la enseñanza-aprendizaje de la LEI en poblaciones bilingües: por un lado, se expuso la necesaria consideración de la influencia del contexto y de las cambiantes dinámicas socioculturales de la escuela y el aula, y, por el otro lado, la manera minuciosa en que sucede el proceso de lectura inicial en los idiomas maya K'iche' y español, los avances y desafíos, así como los resultados obtenidos.

6 | AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por financiar esta investigación y por la asistencia técnica brindada durante todo el proceso. Asimismo, se agradece a la Dirección Departamental de Educación de Totonicapán (Guatemala) por brindar la oportunidad de realizar este estudio y permitir el acceso a los participantes; y, por supuesto, mi gratitud a los docentes, quienes, con su participación voluntaria y su narrativa, fundamentaron los hallazgos plasmados en este artículo.

7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG). (2019). Ante las disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación con relación a las convocatorias internas XXVII y XXVIII. [Comunicado]. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=181uQa>
- Acuerdo Ministerial N.º 2351-2019. Ministerio de Educación de Guatemala. *Diario de Centroamérica*, Guatemala, 20 de agosto de 2019.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Berrios-Rivera, R. (2016, abril). Historia de vida. Conferencia magistral dictada en el Programa de Doctorado en Psicología Aplicada, de la Universidad del Valle de Guatemala.
- Bos, M., Elías, A., Vegas, E., & Zoido, P. (2016). ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos? PISA, América Latina y el Caribe. *Centro de Información para la mejora de los aprendizajes*, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=182x5K>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>
- Cadavid, N., Quijano, M., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Ministerio de Educación (MINEDUC).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis* (2nd. ed.). SAGE Publications.
- Connard, C., Novick, R. (1996). *The Ecology of the Family. A Background Paper for a Family-Centered Approach to Education and Social Service Delivery*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=179kLi>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3rd. ed.). Thousand Oaks: SAGE publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster Herrarte & J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Editorial Horsori.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Del Valle, M. J., & Mó, R. (2017). *Líneas de investigaciones educativas Digeduca* (2.ª ed.). Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Ministerio de Educación.

- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). (2015). Caracterización sociolingüística y cultural de comunidades y escuelas. [Diapositivas de Power Point]. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=183hqK>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta nacional de condiciones de vida, Encovi 2011. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1843kV>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Resultados del Censo 2018. Guatemala: XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=185cNa>
- Lerner, D. (2013). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lindgren, S. D., De Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56(6), 1404-1417. <https://doi.org/10.2307/1130460>
- López, L. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=186fPj>
- McCombs, B., & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas Docentes? *Psyche* (Santiago), 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>
- Mérida, V., & Montufar, F. (2016). *¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura en idioma k'iche' y español en cuatro municipios del departamento de Totonicapán*. Proyecto de Desarrollo Santiago-PRODESSA, Guatemala. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=180arS>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Guatemala en PISA-D. Programa internacional de evaluación de estudiantes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca).
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Parte IV. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües*. Guatemala: Currículo Nacional Base de Guatemala. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=187VGA>
- National Reading Panel (U.S.). (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. (NIH Publication N.º 00-4754). <http://r.issu.edu.do/l.php?l=188nQg>
- Núñez, M. P., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=189Jjx>
- O'Shanahan, I., Guzmán, R., & Jiménez, J. (2013). Leer y escribir en contextos bilingües. *Revista de Psicología y Educación*, 8, 95-112. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1902MI>
- Padilla, E. (2012). Lo lúdico en el desarrollo cognitivo del niño. *Repertorio Americano*, (22), 103-128. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=191WCZ>
- Pari, A. (2002). *Enseñanza de la lectura y la escritura en quechua (L1), en la unidad central del núcleo de rodeo* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia].

- Pflepsen, A., & Pallangyo, A. (2019). *Handbook on Language of Instruction Issues in Reading Programs*. USAID. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=223Nb2>
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. <https://doi.org/10.33588/rn.4204.2005272>
- Roth, F., Speece, D., & Cooper, D. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection between Oral Language and Early Reading. *The Journal of Educational Research* 95(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Sazo, E. (2012). Informe de sistematización para elaboración del plan nacional de educación. Comisión para el Plan Nacional de Educación. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1947Hv>
- Sieder, R., & Witchell, J. (2001). Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala. *Los derechos humanos en tierras mayas*, 1(8), 55-82. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=195xvK>
- Siguantay, S. (2014). *Estrategias que utiliza el docente bilingüe para desarrollar la habilidad lectora en idioma K'iche' en primer grado de escuelas bilingües del municipio de Santa Cruz del Quiché* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala].
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 193-244). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=196mdu>
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de Educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=197wNG>
- Uribe, Z., López-Tejeda, S. I., Villarruel, C., Mendoza-Barrera, G., & Durand-Rivera, A. (2013). Leer: un proceso complejo del neurodesarrollo. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatria*, 2(2), 88-92. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=1986TF>

LA COMPRENSIÓN NARRATIVA EN PREESCOLARES DE ZONAS PERIFÉRICAS DE NICARAGUA

Narrative Comprehension in Preschoolers in Peripheral Areas of Nicaragua

Alex Martín Bonilla-Jarquín
Universidad Centroamericana, Nicaragua
alexmartin28@gmail.com

Sandra Esther Ruiz-Almendárez
Universidad Centroamericana, Nicaragua
sruiz@uca.edu.ni

Resumen

La comprensión narrativa en la educación preescolar ha sido objeto de varios estudios internacionales que demuestran que constituye un antecesor y un predictor de éxito de la comprensión lectora e identifican las metodologías más efectivas para promoverla. Esta investigación describe cómo se enseña la comprensión narrativa en escuelas periféricas de Nicaragua y explora la efectividad de las metodologías que se ponen en práctica. La investigación fue de tipo exploratoria; tuvo como unidad de análisis a cinco maestras distribuidas en cinco aulas de clases de tercer nivel de preescolar, en las que atienden a niños de entre 5 y 6 años. Se observó la lectura de textos narrativos de tipo cuento en las aulas, se realizaron entrevistas, revisión de planes de clase, análisis del currículo, y se aplicaron dos instrumentos validados en otras investigaciones: un cuestionario de habilidades lectoras para docentes y una prueba de comprensión narrativa para preescolar. Los resultados indican que en estas aulas no se está enseñando explícitamente la comprensión narrativa; las maestras estimulan algunas habilidades, pero los niños no logran reconstruir las historias de forma significativa y coherente. En esta investigación se confirma que se desarrollan la lectura en voz alta, las inferencias literales y la interacción docente-estudiante. La predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión son habilidades que no se estimulan en los niños durante las narraciones orales. Las inferencias causales y socioemocionales son muy limitadas. **Palabras clave:** comprensión narrativa, educación preescolar, habilidades lectoras, narrativas orales, preguntas inferenciales.

Abstract

Narrative comprehension in preschool education has been the subject of several international studies that demonstrate that it constitutes a predecessor and a predictor of successful reading comprehension and identifies the most effective methodologies to promote it. This research describes how narrative comprehension is taught in peripheral schools of Nicaragua, and explores the effectiveness of the methodologies that are put into practice. The research was of the exploratory type; it had as an analysis unit five teachers distributed in five classrooms of third level preschool in three schools, and the teachers who attend children between the ages of 5 and 6. Reading narrative texts of the story type in the classrooms was observed, interviews, review of class plans, curricular analysis, and two validated instruments were applied in other investigations: a questionnaire of reading skills for teachers and a test of narrative comprehension for preschool. The results indicate narrative comprehension is not being explicitly taught in these classrooms; the teachers stimulate some skills but the boys and girls fail to reconstruct the stories in a meaningful and coherent way. This research confirms that reading aloud, literal inferences and teacher-student interaction are developed. Prediction, understanding of vocabulary and print awareness are skills that are not stimulated in children during oral narratives. Causal and socio-emotional inferences are very limited.

Keywords: inferential questions, narrative comprehension, oral narratives, preschool education, reading skills.

Recibido: 2 de marzo de 2020
Aprobado: 11 de mayo de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) refieren en su meta 4.2 la necesidad de garantizar los servicios de atención en la primera infancia y educación preescolar de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015).

Llera et al. (2011) han demostrado en sus estudios que en la educación infantil los niños desarrollan habilidades y aprenden conocimientos esenciales para adquirir la lectura mucho antes de que la educación formal comience. A esto se lo denomina «habilidades precursoras o predictoras tempranas de la lectura», y consisten en variables o factores biológicos relativos al niño o relativos a su ambiente, que están directamente vinculados con la adquisición de la lectura. Algunas de estas variables son la audición, el desarrollo del lenguaje oral, el reconocimiento de palabras, la atención, y la comprensión emergente.

Otra habilidad precursora fundamental para el éxito del aprendizaje de la niñez en la etapa escolar es la alfabetización emergente (Strasser et al., 2010). Este paradigma reconoce que hay un conjunto de habilidades de alfabetización que se desarrollan desde muy temprana edad, antes de las primeras experiencias escolares; algunas habilidades de ese conjunto son el reconocimiento de palabras, el vocabulario receptivo (que se adquiere al escuchar), y la conciencia fonológica (Van Kleeck, 2008). Además, se destacan la reconstrucción de historias, el discurso referido a secuencias o hilos narrativos y las habilidades inferenciales (Escudero, 2010; Hulme & Snowling, 2011).

Las habilidades de alfabetización emergente que más han sido tomadas en cuenta en la escuela son el reconocimiento de letras y palabras, la conciencia fonológica y el vocabulario (Van Kleeck, 2008), mientras que la comprensión de historias —o comprensión narrativa— ha sufrido una notoria falta de atención por la ausencia de claridad de su naturaleza y la forma más adecuada para evaluarla, a pesar de su importancia (Paris & Paris, 2003; Strasser & Lissi, 2009; Strasser et al., 2010).

Varios estudios nacionales (Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas, IEEPP, (2010); Centro de Investigación y Acción Social Educativa, CIASES, (2016) advierten que la calidad educativa en la educación preescolar de Nicaragua está amenazada por la proliferación de los preescolares comunitarios que presentan muchas limitaciones. En general, las prácticas docentes están centradas en la decodificación y en habilidades motrices y perceptuales desarticuladas, y poca atención se le presta a la construcción de significados y a la comprensión.

El mapeo de actores claves realizado en Nicaragua (Centro de Investigación y Acción Educativa Social [CIASES] & American Institutes for Research [AIR], 2017) destacó, entre los principales obstáculos para la mejora del rendimiento en lectoescritura inicial, el poco debate e investigación que existe en el país en ese campo y el énfasis que se pone en las escuelas en la decodificación antes que en la comprensión lectora, razón por la cual educadores e investigadores sugieren su análisis.

Este estudio será un aporte frente al vacío de investigación existente en el país y dará continuidad a la línea de investigación en lectoescritura emergente, específicamente en el campo de la comprensión narrativa, iniciada en el año 2018 con el estudio de Mairena y Vijil (2018), y es producto de una investigación financiada por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI).

El objeto de esta investigación se centra en conocer si se está promoviendo la comprensión narrativa como habilidad precursora de la comprensión lectora en el preescolar nicaragüense. La investigación busca determinar de qué maneras se está enseñando y qué efectividad tienen dichos métodos. La pregunta principal obliga a centrar la mirada en las prácticas docentes en el aula, y la pregunta subyacente se orienta a estudiar la efectividad de esas prácticas. Con este estudio, en Nicaragua se aplica por primera vez la Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar (PCNP) diseñada en el estudio de Strasser et al. (2010).

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

Leer y escribir son prácticas socioculturales de construcción y reconstrucción de significados. Los verbos «leer» y «escribir» no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia (Ferreiro, 2006).

En el nivel preescolar, aunque la lectoescritura no tenga carácter convencional, los niños ejercitan estas prácticas articulando procesos afectivos, cognitivos y sociales, y este avance dependerá del andamiaje proporcionado por los maestros en situaciones didácticas (Snow & Mathews, 2016; UNESCO, 2015). Los niños se inician como lectores en los primeros años de vida, pues es cuando adquieren conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con el lenguaje escrito que son la base del aprendizaje de la

lectoescritura; este proceso se llama lectoescritura emergente (Camargo et al., 2016).

Al respecto del término «lectoescritura», en este artículo se nombra con propiedad haciendo referencia a lo que Harste, Woodward y Burke (1982) señalan como las habilidades lingüísticas relacionadas con hablar y escuchar, leer y escribir. Inherente al término es la concepción de que la lectura y la escritura se adquieren simultáneamente como resultado de la apropiación del lenguaje –oral y escrito– en un contexto social determinado. Hay una relación de *dar y recibir* en el proceso, de manera que para que exista un lector hace falta un escritor, de la misma forma en que hace falta un hablante para que haya un interlocutor.

La comprensión narrativa es una habilidad de la alfabetización emergente en la etapa preescolar y se relaciona con la comprensión lectora (A. H. Paris & S. G. Paris, 2003). Strasser et al. (2010, p. 76), definen la comprensión narrativa como la habilidad de comprender historias sin especificar el orden en que son presentadas. Cuando las personas acceden a esas historias a través de lecturas se habla de comprensión lectora, y cuando son escuchadas, se habla de comprensión auditiva. Esta última se trata de la interpretación del discurso oral que se concreta en el discurso narrativo o habilidad para construir secuencias de eventos basadas en la historia (Cortés, 2000). Strasser et al. (2010, p. 77) expresan que:

La comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y sinóptica de una historia. Involucra la integración de la información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias, entre las cuales destacan las inferencias causales, particularmente, las inferencias sobre los estados psicológicos de los personajes. El resultado de estos procesos es la organización coherente de los elementos de la narración.

Para lograr la comprensión narrativa es fundamental el desarrollo de la comprensión auditiva, que se refiere a entender e interpretar lo que se escucha. No se trata de una mera habilidad receptiva de decodificación y discriminación de sonidos (sílabas, palabras, frases u oraciones). Implica la participación activa del escucha para interpretar y valorar el mensaje, así como para responder o reaccionar a él (Galán, 2015). Por medio de esta, el niño le atribuye un significado a lo que oye o lee. Escuchar narraciones orales les permite saber, entre otros aspectos, que hay un inicio, un desarrollo y una conclusión en una historia (Camargo et al., 2016).

En la enseñanza de la comprensión narrativa, el maestro debe poner en práctica una serie de habilidades que hacen que los estudiantes logren comprender las narraciones orales, estas son llamadas habilidades

lectoras-narradoras (Guevara & Rugerio, 2017). Para los estudiantes es determinante en la etapa preescolar: predecir sobre una historia, inferir información implícita, expresarse oral y gestualmente, identificar y comprender nuevas palabras, generar interacciones entre el docente, el estudiante y el objeto de lectura, y reconstruir historias oralmente (Camargo et al., 2016).

Mairena y Vijil (2018) destacan que la forma en que una maestra narra cuentos es un factor determinante para que los niños desarrollen la habilidad de construir hilos narrativos. Las interacciones docente-estudiante, en cuyo vínculo emocional se gesta un condicionamiento fundamental para la capacidad de narrar, superan la convencionalidad alfabética que enfatiza el currículo establecido. El valor de esa práctica docente es importante para garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas en la niñez durante la etapa preescolar.

El cuento, uno de los tipos de textos narrativos, es fundamental para promover la lectura comprensiva en lectores noveles como una actividad conjunta docente-estudiantes basada en la lectura compartida y en inferencias e interpretaciones (Guevara & Rugerio, 2017). Los cuentos, narraciones breves que tienen un inicio, un desarrollo y una conclusión, son una herramienta fundamental para la comprensión lectora porque posibilitan la elaboración de una gran cantidad de inferencias y propicia la generación de modelos de situación en los que se representan cognitivamente acontecimientos, acciones, personajes y la situación sobre la que trata el texto (Duque & Ovalle, 2011).

Duque y Ovalle (2011) manifiestan que cuando se narra existe la posibilidad de que los oyentes puedan generar varios tipos de inferencias para comprender lo escuchado. Dentro de esta posibilidad caben las inferencias referenciales (o literales), las antecedentes causales y las relacionadas con la reacción emocional del personaje. Las preguntas inferenciales de conexiones causales son las más importantes para la comprensión (Silva & Cain, 2017; Strasser et al., 2010).

Las inferencias son definidas como representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas que se encuentran en el mensaje (Belinchón et al., 2000). Duque y Ovalle (2011) exponen, además, que en consonancia con la perspectiva constructivista sobre las inferencias, cuando se lee un texto narrativo se pueden generar inferencias referenciales, de antecedentes causales, temáticas y de reacción emocional del personaje (socioemocional), entre otras.

Es destacable la importancia que tienen los hábitos lectores de los docentes para mejorar la enseñanza de las habilidades de la lectoescritura. Algunos estudios mencionan que los maestros con un hábito lector más desarrollado aplican un número mayor de estrategias pedagógicas que promueven la lectura como motivación intrínseca por el placer de la misma (Granado et al., 2011; Rimensberger, 2014). El perfil lector de un maestro se basa fundamentalmente en dos categorías: la intensidad lectora o número de libros leídos en el último año, y la frecuencia lectora o tiempo dedicado a la lectura voluntaria en el último año (Álvarez-Vijil, 2019).

De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2015), es posible definir cuatro tipos de perfiles:

1. Lector habitual: lee con frecuencia semanal y más, y ha leído voluntariamente un mínimo de once libros en el último año;
2. Lector ocasional: lee alguna vez al mes, y ha leído entre tres y diez libros en el último año;
3. No lector: no lee en su tiempo libre y no ha leído más de dos libros en el último año; y
4. Falso lector: aquel que en una variable aparece como lector y en otra como no lector.

Finalmente, una habilidad que el docente debe estimular durante la lectura de cuentos es la adquisición del concepto de impresión. Condemarin (1986) recomienda que, en la iniciación temprana a la lectura, al niño se le den oportunidades para escuchar lecturas de cuentos mientras va siguiendo visualmente el texto, para parrear el habla con sus equivalentes gráficos; también recomienda familiarizarlo con destrezas de lectura como tomar un libro, pasar las páginas, observar que las palabras se leen de izquierda a derecha y que la lectura avanza de arriba hacia abajo.

3 | MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La investigación es cualitativa de alcance exploratorio. Por las características del estudio, los resultados no pueden ser generalizables a todo el país. Se identificaron y se operacionalizaron las habilidades precursoras tempranas de la lectura, especialmente de comprensión narrativa, que la niñez debe

desarrollar en la etapa preescolar. Las definiciones conceptuales y los instrumentos que permitieron operacionalizarlas se aprecian en la Tabla 1.

Tabla 1 | Definición conceptual de las variables e instrumentos de estudio de la investigación

Variable Capacidad de predecir	DC: Referir datos sobre qué va a suceder en el futuro, o hacer hipótesis a partir de dos elementos principales: el título y las imágenes (Camargo et al., 2016).
	DO: Guía de observación
Variable Capacidad de inferir	DC: Las inferencias implican la reconstrucción de vínculos que permiten la comprensión del problema desencadenante, las soluciones, las acciones de los personajes y, más importante, permiten entender los estados psicológicos de los personajes y empatizar con ellos (Strasser et.al., 2010).
	DO: Guía de observación
Variable Expresión oral	DC: Se define la prosodia como la melodía del lenguaje que engloba ciertos aspectos acústicos como el acento, la entonación, el ritmo y el patrón de pausas (Dowhower, 1991).
	DO: Guía de observación
Variable Expresión corporal	DC: Valverde (2003) postula que la inteligencia físico cinestésica es la habilidad para ejecutar movimientos manuales y corporales en forma controlada y especializada, para expresar ideas y sentimientos, así como para ejecutar hábilmente gestos y movimientos corporales.
	DO: Guía de observación
Variable Vocabulario	DC: La cantidad de palabras que conoce un individuo es un excelente predictor de su habilidad de comprender textos (Cromley & Azevedo, 2007; Nation et al., 2004).
	DO: Guía de observación
Variable Interacciones lingüísticas orales	DC: Duque & Ovalle (2011) señalan que las interacciones entre docente y alumno tienen lugar cuando se establece una acción conjunta entre ellos, y entre ellos y un objeto de conocimiento particular (como un texto o cuento).
	DO: Guía de observación
Variable Concepto de impresión	DC: De acuerdo con Condemarin (1986), la impresión implica familiarizar al niño con destrezas de lectura como tomar un libro, pasar las páginas, observar que las palabras se leen de izquierda a derecha. En la medida en que con sus ojos van siguiendo la lectura, van pronunciando con sus equivalentes gráficos, e identifican el inicio, el nudo y el final del cuento.
	DO: Guía de observación
Variable Efectividad de la comprensión narrativa	DC: La comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y sinóptica de una historia. Involucra la integración de información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias, entre las que destacan las causales y las inferencias sobre los estados psicológicos de los personajes (Strasser et al., 2010).
	DO: Prueba de comprensión narrativa preescolar (PCNP)

(Continuación)

Variable Concepciones de la docente	DC: Los niños comienzan su aprendizaje de la lectura desde muy temprano con el uso del lenguaje oral, y se incrementa cuando los adultos leen a los niños y lo continúan a lo largo de su vida (Camargo et al., 2016).
	DO: Guía de entrevista semiestructurada
Variable Prácticas y comportamiento lector de las docentes	DC: Yubero & Larrañaga (2005) proponen categorizar a las personas según su comportamiento lector (frecuencia e intensidad lectora) en cuatro perfiles: lectora habitual, lectora ocasional, no lectora y falsa lectora.
	DO: Cuestionario de hábitos de lectura (perfil lector)
Variable Concepciones de la directora de la escuela	DC: El aprendizaje de la lectoescritura incluye tres etapas: emergente, inicial y establecida. Se inicia desde muy temprano, primero con el lenguaje oral y se va incrementando conforme los niños son expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares (Camargo et al., 2016).
	DO: Guía de entrevista semiestructurada
Variable Concepciones en el currículo	DC: De acuerdo con Snow et al.,(2005), la definición clara de la comprensión narrativa aumenta la posibilidad de que los currículos de educación preescolar incluyan actividades orientadas a su desarrollo.
	DO: Guía de revisión documental
Concepciones en la planificación didáctica	DC: Según Snow et al., (2005), los educadores no solo necesitan directrices de cómo estimular determinadas habilidades sino, también, instrumentos para evaluarlas con el objetivo de mejorar su instrucción.
	DO: Guía de revisión documental

Nota: Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de variables, subvariables e indicadores de la investigación, y las matrices de consolidación de entrevistas y revisión documental. DC: definición conceptual. DO: definición operacional.

3.2. Participantes

Este estudio se realizó entre octubre de 2019 y enero de 2020, en tres escuelas ubicadas en zonas periféricas de los municipios de Ciudad Sandino (departamento de Managua) y de Estelí (departamento del mismo nombre). Valencia-Londoño y López-López (2013) consideran escuelas periféricas a aquellas ubicadas en áreas mixtas de contrastes entre lo rural y lo urbano, cuyos pobladores tienen diferentes ingresos económicos, variados niveles de escolaridad y múltiples situaciones de acceso a servicios sociales (Madaleno & Gurovich, 2004).

Se trabajó con cinco aulas de tercer nivel de preescolar: tres en Managua y dos en Estelí. Participaron cinco maestras con edades de entre 26 y 51 años, y 164 estudiantes (84 niños y 80 niñas) con edades de entre 5 y 6 años. También se consultó a las tres directoras. Las escuelas se seleccionaron intencionalmente por las siguientes características: a) son escuelas subvencionadas de barrios urbanos marginales; b) pertenecen a dos organizaciones

no gubernamentales. Con estas características se garantizó el acceso a las mismas para desarrollar el estudio.

3.3. Instrumentos

Para recopilar los datos se utilizaron cinco técnicas: observación de clases, prueba de comprensión narrativa preescolar (PCNP), cuestionario de hábitos lectores en docentes (perfil lector), entrevista a maestras y directoras, y revisión del documento del currículo vigente de la educación preescolar y de los planes de clase de las docentes.

Las observaciones se enfocaron en el proceso de lectura oral de un cuento realizada por la maestra a sus estudiantes. Se utilizó una guía para observar las habilidades lectoras-narradoras de cada maestra: predicción, inferencias (literales, causales, socioemocionales), vocabulario, expresión oral y corporal, interacciones lingüísticas orales y concepto de impresión.

La prueba es un instrumento que ha sido diseñado y probado internacionalmente para medir la efectividad de la habilidad de los niños de formular inferencias para construir hilos narrativos.

Se aplicó de manera censal a la totalidad de estudiantes atendidos por las maestras en las cinco aulas, en total $n = 133$ estudiantes (70 niños y 63 niñas) respecto a una muestra inicial de 164 estudiantes. La diferencia de no examinados obedece al no consentimiento de padres y madres o a la ausencia del niño o niña en el día de la aplicación.

La prueba consiste en mostrar un libro de cuento con imágenes sin palabras llamado *Chigüiro encuentra ayuda*, de Ivar Da Coll (1987), y un cuestionario con 19 preguntas inferenciales de tres tipos. A cada pregunta se le asignó un valor de 0, 1 o 2 puntos. En la versión nicaragüense de la prueba, el único cambio realizado fue la sustitución del nombre de un animal de la fauna colombiana por uno representativo de la fauna nicaragüense.

La PCNP contiene preguntas sobre inferencias literales (IL), inferencias causales (IC) e inferencias sobre el estado psicológico de los personajes, socioemocionales (ISE). En el cuestionario, del total de preguntas según esta clasificación de inferencias, el 31.5 % son preguntas para inferencias literales, el 10.5 % para las socioemocionales y el 58 % para las causales.

Se realizaron entrevistas de tipo semiestructurada. A las maestras se les consultó acerca de sus concepciones y prácticas sobre el proceso de la lecto-escritura y su relación con la comprensión narrativa en la etapa preescolar. A las directoras se les consultó sobre sus concepciones acerca del enfoque curricular de la comprensión narrativa y su adecuación al centro de estudios.

También se aplicó el instrumento denominado Cuestionario de hábitos lectores en docentes (Álvarez Vijil, 2019), para construir el perfil lector de cada una de las maestras. Este instrumento se basa en conocer aspectos relacionados con el comportamiento y prácticas lectoras de las docentes, en particular la intensidad (número de libros leídos en el último año) y la frecuencia lectora (tiempo dedicado a la lectura en el último año).

Por último, con una guía se revisaron los planes de clase de las maestras, se identificaron las actividades que abordan la comprensión narrativa, y se contrastaron con el nuevo currículo de la educación preescolar de Nicaragua implementado a partir de 2019. Se observó en el currículo las prescripciones sobre el enfoque de la comprensión narrativa y las orientaciones metodológicas y se contrastó con los hallazgos de las revisiones de los planes de clase de las maestras.

3.4. Procedimiento y análisis de los datos

Se estableció una coordinación con la dirección de las escuelas seleccionadas para el estudio. A las directoras y a las maestras se les presentó la propuesta de investigación. Antes del trabajo de campo, se validó el diseño de la investigación mediante un comité de ética que verificó el protocolo de participación voluntaria y consentimiento informado de las maestras y de los niños, a cuyos padres y madres se les solicitó el debido permiso para aplicarles la prueba de comprensión narrativa.

La recopilación de datos se hizo entre octubre y noviembre de 2019, y tuvo cuatro momentos. Primero, las observaciones de aula, cuyas visitas se realizaron en días no consecutivos. Se hicieron 15 observaciones, tres por cada maestra; cada observación fue realizada presencialmente y grabada por el equipo investigador, y tuvo una duración promedio de diez minutos.

En un segundo momento, se aplicó la PCNP a los niños que asistieron el día de visita. Se preparó una sala con el mobiliario adecuado para su realización y fue aplicada por dos sociólogas con amplia experiencia en evaluación de habilidades lectoras en niñez. El tiempo promedio de aplicación por estudiante fue de 15 minutos, e incluyó la lectura visual del cuento más sus respuestas de forma oral al cuestionario de 19 preguntas. Las pruebas se codificaron en el orden en que se aplicaron, mediante un mecanismo simple de asignación de tres dígitos.

Se programaron nuevas visitas para las entrevistas a las maestras y a las directoras, cada una de un tiempo promedio de 15 minutos. Finalizada la entrevista con cada maestra, se aplicó la encuesta de perfil lector, en un

tiempo de 10 minutos aproximadamente. La entrevista con cada directora se realizó posterior a las de las maestras, el mismo día.

Finalmente, se revisaron los planes de clases de cada maestra, del período de julio a octubre de 2019. Esta revisión se hizo en un tiempo promedio de dos horas por cada una. La revisión de contenido del documento del currículo nacional vigente para el tercer nivel de la educación preescolar se hizo en un espacio de aproximadamente tres horas.

Para analizar los datos se realizó lo siguiente:

1. matrices de análisis cualitativo para procesar los resultados de las observaciones, las entrevistas y la revisión de planes de clases y del currículo;
2. con el programa estadístico IBM SPSS *Statistics* v26 se generó una base de datos con variables derivadas de la PCNP y se hicieron análisis descriptivos, todo con ayuda del *software*; y
3. para la encuesta de perfil lector fue utilizada una matriz de Excel en la cual se cruzaron las variables vinculadas a la intensidad y la frecuencia lectora, y con base en el marco teórico se clasificaron a las maestras en sus respectivos perfiles lectores. Para esto se utilizó el mismo diseño metodológico utilizado por Álvarez Vijil (2019).

4 | RESULTADOS

4.1. La enseñanza de la comprensión narrativa

Los resultados de las observaciones indican que en las aulas estudiadas, incluso cuando se narran cuentos a los niños y niñas, las maestras no logran desarrollar eficazmente secuencias narrativas, es decir, de contar historias mediante una sucesión de hechos relacionados entre sí. Se confirmó que luego de la lectura en voz alta, hacen preguntas que promueven inferencias literales e interacciones docente-estudiante. Sin embargo, sus prácticas no promueven la predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión. Además, las inferencias causales y socioemocionales son poco utilizadas durante las interacciones.

Durante las observaciones de aula no se apreciaron actividades que promovieran la habilidad de predicción; no se preguntaba previamente sobre una imagen relacionada con lo que se iba a leer. Se observó que los libros de cuentos son los materiales menos utilizados por las maestras en

las narrativas orales. Las lecturas realizadas se mediaron principalmente con laminarios no secuenciales, teatrinos, pictogramas y disfraces.

Con relación a las inferencias, se observó una práctica enfocada en las inferencias literales, es decir, en respuestas a preguntas sobre las características de los personajes o la repetición de los hechos ocurridos en la historia. En muchas ocasiones, las preguntas eran respondidas por las maestras, induciendo a los niños al acto de repetición de lo expresado por ellas.

La promoción de preguntas inferenciales para extraer información implícita sobre el evento detonante, el problema y los estados psicológicos de los personajes fue muy limitada. Algunos ejemplos de preguntas realizadas durante las observaciones de aula son las siguientes: «¿cómo se llamaba la niña?, ¿cómo andaba esa niña?, ¿qué amigos mascotas tenía Robertita?, ¿cuántos personajes habían además de Robertita?» (observación N.º 2, aula N.º 5).

La lectura prosódica en voz alta y la expresividad oral y corporal son las habilidades que más caracterizan a las maestras observadas como lectoras-narradoras, y se enfocan en captar la atención de los niños. Se recurre a la caracterización de voz de los personajes y a las onomatopeyas.

Cuando en la lectura hay palabras nuevas o desconocidas para los niños, las maestras anticipan el significado. Lo que ocurría en las aulas era que cuando leían y se percataban de una palabra nueva para los niños, les preguntaban si sabían el significado, pero inmediatamente ellas mismas lo expresaban y muchas veces lo ejemplificaban, pero no establecían un diálogo para que ellos infirieran el significado del nuevo vocablo.

El acto de lectura fue realizado siempre por las maestras. Cuando los niños hacían preguntas durante la lectura, respondían una o dos veces, pero a medida que iban preguntando más, se concentraban en controlar la disciplina del grupo en lugar de potenciar sus preguntas para extraer inferencias causales del cuento.

4.2. Factores que inciden en la comprensión narrativa

Las observaciones de aulas, las entrevistas a las maestras y la encuesta del perfil lector permitieron identificar algunos factores que inciden en la comprensión narrativa en la etapa preescolar. Por un lado, las maestras no expresaron un conocimiento sólido sobre la comprensión narrativa y su importancia en la etapa preescolar. En las entrevistas definieron su concepto por intuición. Para todas ellas fue desconocido y lo definieron por contexto, relacionándolo con el proceso de lectura. No lo relacionaron como una habilidad necesaria ni como un predictor de la comprensión lectora.

Algunas respuestas brindadas por ellas en las entrevistas fueron las siguientes: «No lo conozco, es la verdad. Tengo como una idea. Para mí es lo que ellos me entendieron de lo que yo les narré de la historia del cuento» (docente N.º 3, comunicación personal, 24 de octubre de 2019); «Creo que es como un término por decir así, no sé la palabra adecuada, de enseñanza a los niños, creo que es como para que ellos descubran, creo» (docente N.º 4, comunicación personal, 31 de octubre de 2019); y «Hasta el momento que nos han visitado no lo había escuchado» (docente N.º 5, comunicación personal, 24 de octubre de 2019).

Las maestras reconocen que la lectura es un proceso que tiene un antes, un durante y un después, expresan que leer es un acto llevado a cabo por la maestra, y que el momento para realizar preguntas a los niños se da al finalizar la narración de la historia.

A través de las observaciones de clases y las entrevistas, se logró confirmar algunas contradicciones entre lo que dicen y hacen en las aulas. Por ejemplo, explican que hacen lectura previa del cuento, pero en el aula la habilidad de predicción fue inexistente; presentan cuentos y la mayoría de las veces no se narró usando un libro de cuentos; realizan preguntas de comprensión de lo leído, pero las preguntas son más bien de carácter literal.

Sin embargo, se encontraron estos aspectos coincidentes: representan el mensaje del cuento a través de un dibujo; la moraleja del cuento se utiliza para conectar con el conocimiento previo y con la vida cotidiana; narran el cuento caracterizando voces de los personajes y hacen uso de la teatralidad.

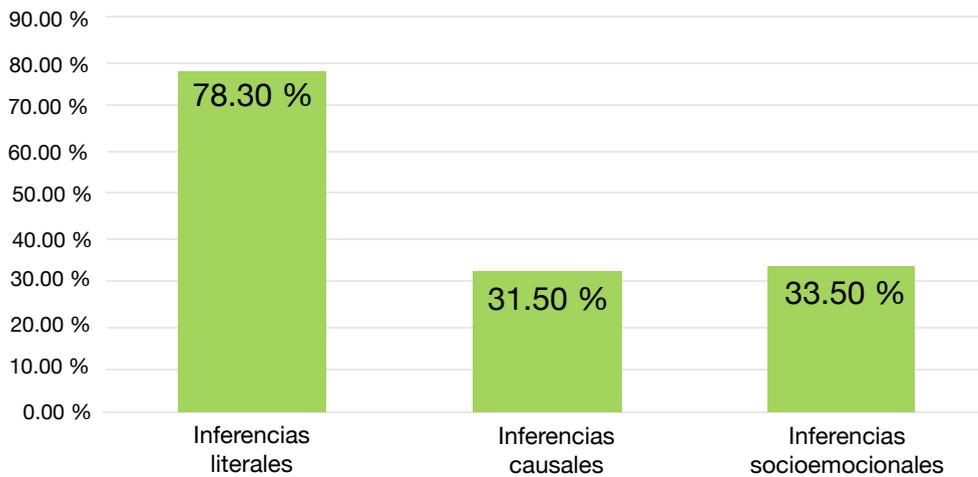
Con los resultados de la encuesta del perfil lector se logró caracterizar los hábitos lectores de las cinco maestras: una docente se distingue como lectora ocasional, otra docente se caracteriza como no lectora, y las tres maestras restantes se catalogan como falsas lectoras.

4.3. Efectividad de los procesos de enseñanza

Los resultados de la PCNP permiten afirmar que la habilidad de los niños para construir secuencias narrativas es muy baja, y aunque respondieron a todas las preguntas del cuestionario, cuanto más abstracta es la pregunta que se les formula, más bajo es el resultado obtenido. Del total de 133 examinados, la mayoría de los niños responden con facilidad preguntas relacionadas con inferencias literales (78.30 %). El resultado cambia cuando tratan de responder a preguntas inferenciales causales o sobre el estado psicológico de los personajes. Cuando deben establecer relaciones entre el evento detonante de la historia y el problema de los personajes, la mayoría

no logra hacerlo mediante inferencias causales, por tanto, la organización de los hilos narrativos que establecen es desordenada e incoherente.

Figura 1 | Promedio porcentual de respuestas correctas (valor 2) según el tipo de inferencias



Nota: Elaboración propia, a partir de los resultados del procesamiento de la PCNP. $n = 133$.

La Figura 1 muestra los resultados en promedios porcentuales de respuestas correctas (valor 2) según el tipo de inferencia. Lo que se observa es que la mayoría de los niños (78.30 %) responden con facilidad las preguntas literales, que se basan en la información que obtienen de las imágenes del cuento (¿quiénes están en el cuento?, ¿qué pasó aquí?, por ejemplo).

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre las causas de lo que les ocurre a los personajes o sobre sus sentimientos y emociones, son muy pocos los niños (31.5 %) que logran relacionar el evento detonante con el problema de la historia, ni identifican sus estados psicológicos con facilidad (¿para qué quiere hacer eso?, ¿cómo se siente aquí?, por ejemplo). El resultado notorio es que la mayoría no logra reconstruir coherentemente la historia.

4.4. Currículo nacional y planificación didáctica de la comprensión narrativa

El currículo nacional de la educación preescolar no prescribe la enseñanza de la comprensión narrativa como habilidad importante. No se encontró en el análisis ningún enfoque, ni fundamentos, ni orientaciones metodológicas explícitas para su abordaje en el aula.

En la Tabla 2 se aprecian los contenidos que se identificaron en el currículo con relación a la lectura de cuentos. Este documento rector define una dimensión cognitiva en la que se establecen la lectura y comentarios de textos sencillos mediante la construcción y reconstrucción de historietas desde un enfoque comunicativo lingüístico, y la recreación, invención y dramatización de cuentos, desde un enfoque creativo.

Se nota la ausencia de orientaciones explícitas sobre la comprensión narrativa y la lectura de cuentos para enseñar a construir hilos narrativos. Además, no se identificaron orientaciones metodológicas o ejemplos prácticos en el currículo para que los docentes lleven a cabo estos procesos.

Tabla 2 | Contenidos del currículo ajustado del II ciclo de la educación inicial de Nicaragua (3 a 5 años)

Componente	Contenidos
Comunicación y Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y comentario de textos sencillos • El cuento, lecturas y comentarios
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de cuentos e historietas (se orienta a la reconstrucción de cuentos a partir de imágenes y de reconstrucción de lecturas) • Recreación e invención de cuentos (realización de cuentos a partir de personaje (cómo es), de varios escenarios (cómo son), de acontecimientos (qué sucede) y de acciones (quién hace qué)) • Dramatización de cuentos

Nota: Elaboración propia a partir de resultados de la guía de revisión documental.

En consonancia con lo encontrado en el currículo, los planes de clases de las maestras no se proponen desarrollar la comprensión narrativa. Se identifican actividades tradicionales para la lectura de cuentos, pero no promueven la comprensión narrativa porque no están presentes las inferencias causales. En la Tabla 3 se da muestra de lo referido sobre los planes.

Tabla 3 | Extracto de actividades planificadas para la lectura de cuentos en el aula de preescolar

La maestra lee una historia, muestra la portada del cuento, los niños y niñas opinan de qué trata el cuento.
Después de que el cuento es leído por la maestra, se les hace preguntas orales.
¿Quiénes son los personajes del cuento?
¿Qué es el Sol? Es una estrella, una esfera caliente.
¿Cómo nació el Sol?
Cuando el niño se levantaba, ¿estaban el Sol y la Luna?
¿A qué hora aparece la Luna?

Nota: Elaboración propia a partir de plan de clase de una de las maestras entrevistadas.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comprensión narrativa no se está enseñando como habilidad precursora de la comprensión lectora en estas aulas de preescolar. Las habilidades de comprensión narrativa identificadas no están prescritas explícitamente en el currículo ni se declaran conceptualmente; además, no se integran en los planes de clase ni en las prácticas de las maestras; por tanto, el proceso de enseñanza es limitado en el desarrollo de estas habilidades. Los niños no están aprendiendo a comprender narraciones orales, lo que incide en su capacidad de construir secuencias narrativas efectivas.

La lectura en voz alta, las inferencias literales y la interacción docente-estudiante son las habilidades que más se desarrollan. La predicción, la comprensión del vocabulario y el concepto de impresión son las habilidades que no se desarrollan en la lectura de cuentos. La formulación de inferencias causales y socioemocionales se aplican con limitaciones y no se estimulan en los niños durante las narraciones orales.

La ausencia de predicciones limita la posibilidad de los niños de hacer hipótesis sobre la historia antes de escucharla, lo que obstaculiza la activación de sus conocimientos previos, su memoria de corto plazo o su vocabulario, por tanto, no contaron con facilitadores para comprender la narración. Se agudiza cuando las maestras no usan el libro de cuentos para la narración oral, ya que, como expone Camargo et al. (2016), la predicción se provoca fundamentalmente con la información que ven y obtienen los niños a través de dibujos e imágenes del libro, puesto que ellos aún no conocen la letra escrita.

Usar el conocimiento previo como clave de contexto para comprender el significado de palabras desconocidas es un elemento que favorece la inferencia de información implícita sobre una narración. Se verificó que no se induce a los niños a identificar y comprender nuevas palabras antes, durante o después de las lecturas orales. Si en el preescolar se quiere formar niños que comprendan el discurso para facilitar el posterior desarrollo de la comprensión lectora, se deben enseñar más palabras y enseñarlas en mayor profundidad (Strasser et al., 2013).

Enseñar a comprender lo que se escucha mediante el vocabulario es un proceso ordenado, sistemático y lógico. Requiere de formas adecuadas del docente para que los niños en etapa de prelectura identifiquen palabras nuevas en las narraciones orales. Para lograr esto es efectivo hacerlo parte del proceso de lectura, facilitarles la oportunidad de narrar oralmente la lectura y que detecten palabras nuevas durante la misma. Estas prácticas no se evidenciaron en ninguna de las observaciones, por el contrario, se identificaron prácticas como anticipar el significado por parte de la maestra.

En cuanto a la efectividad de la enseñanza, la PCNP demostró que cuanto más abstracta es la pregunta inferencial que se les hace a los niños, más difícil les resulta extraer información sobre las relaciones de causa-efecto entre el evento detonante y el problema del cuento, elemento central en la comprensión narrativa. La habilidad de inferir que se promueve se enfoca en repetir información expresada sobre la historia o sobre las características de los personajes. Las inferencias causal y la socioemocional son desarrolladas mínimamente.

Lo anterior limita de manera importante la capacidad de la niñez de establecer relaciones significativas de comprensión de una historia narrada tal como lo afirman Strasser et al. (2010), que consideran que las inferencias literales no son suficientes para la comprensión narrativa; para avanzar es de mucho valor estimular en los estudiantes la inferencia que está más allá de lo que escuchan o de su conocimiento previo, y esto no parece estar sucediendo en las aulas estudiadas.

En el proceso de la lectura de cuentos, se establecen actividades para cada momento (antes, durante y después), pero se sigue un patrón didáctico que consume la mayor parte del tiempo en colocar a la maestra en el centro del mismo, imposibilitando el hecho de ser un acto compartido y dialógico con los niños. Durante la lectura sería necesario que la narradora provocara interacción auténtica con ellos, formulándoles una serie de preguntas con la calidad requerida para que construyeran hilos narrativos coherentes.

Si la interacción docente-estudiante se reduce al acto de leer de la maestra, los niños se vuelven receptores pasivos de la lectura. Esto desencadena algunos factores desfavorables de la comprensión, como la falta de atención o la pérdida del hilo narrativo, lo que obstaculiza la comprensión de la narración además de causar desmotivación y disgusto por la lectura.

El enfoque narrativo será mecánico cuando la niñez no infiera información sobre las relaciones de causa-efecto entre el evento detonante y el problema que experimentan los personajes de la historia. La captación de la información implícita de una historia narrada se logra mediante preguntas basadas en inferencias causales, y estas deben estar siempre presentes en la comprensión de un cuento. Con ello, los niños logran conectar el evento detonante con el problema y la reacción psicológica del personaje.

Álvarez Vijil (2019) señala que los hábitos lectores docentes son factores determinantes de sus prácticas pedagógicas durante la lectura de cuentos. Su perfil lector puede influir en su conocimiento sobre cómo enseñar con estrategias adecuadas. Algunos estudios han demostrado que los docentes lectores conocen estrategias adecuadas para el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Basado en lo anterior, se identifican dos efectos fundamentales que provocan los vacíos del currículo analizado en la planificación de las maestras para la enseñanza de la comprensión narrativa: 1) un tratamiento didáctico inadecuado provocado por el entendimiento del concepto sin base teórica y sin relación con la lectoescritura porque no hay orientaciones precisas en el currículo; y 2) la fragmentación del conjunto de habilidades necesarias para estimular la comprensión narrativa en los niños, al priorizar en algunas y obviar otras, cuando todas son imprescindibles.

La lectura de cuentos con imágenes sin palabras es una estrategia efectiva para desarrollar la comprensión narrativa en el preescolar (Moreno de León et al., 2016); por tanto, la mediación del proceso con el uso del libro es fundamental para motivar la lectura, fomentar habilidades de predicción y concepto de impresión, y fundamentalmente lograr la familiarización de los niños con el libro de cuento, posibilidad que incrementa la comprensión de narrativas orales.

La lectura dialógica compartida es fundamental para que la habilidad de inferir sea una posibilidad escalable y que cuanto más se pregunte sobre la relación de causa y efecto de los hechos o acciones de los personajes, mejor sustentada será la comprensión que adquieran los niños del evento detonante y el problema del cuento. Esto se potencia aún más cuando las preguntas inferenciales que se les formulan antes, durante y después de la lectura oral combinan los tres tipos: literal, causal y socioemocional.

Las referencias teóricas consultadas han identificado la existencia de una secuencia efectiva para enseñar la comprensión narrativa en niños de preescolar, en consonancia con la evidencia. Esta secuencia integrada se establece en una lógica ordenada, flexible y efectiva que debería ser considerada por el currículo de preescolar. Esta secuencia establece los siguientes pasos:

1. Presentarle a los alumnos un cuento, lo cual implica mostrar la portada del libro y hojearlo y ver imágenes interiores, para que puedan imaginar y predecir su contenido;
2. hacerles manipular el libro de cuento, que lo hojeen, y guiarles en la forma que deben tomarlo y verlo;
3. narrarles de forma dialógica con un rol compartido y muy activo;
4. brindarles espacio para comentar, preguntar, responder, teatralizar o interactuar con otros para cuestionar el contenido del cuento –incluyendo su vocabulario–;
5. hacerles preguntas inferenciales a lo largo de la narración, enfatizando en las de mayor abstracción de la información;
6. hacerles preguntas finales que les acerquen a la máxima comprensión de la relación de causa-efecto entre el evento desencadenante y el problema de la historia; y pedirles que recreen la historia integrando nuevos personajes, episodios, palabras, opciones de título, entre otros elementos.

Se recomienda que posteriores estudios analicen la relación de la comprensión narrativa con la amplitud y profundidad del vocabulario, mediante las experiencias de narraciones orales que tienen los niños. Este estudio centró el análisis de la efectividad en las inferencias, pero es necesario hacerlo también enfocándose en la comprensión del vocabulario.

Ampliar la muestra puede ser otro aporte significativo a la validación a escala de los resultados de este estudio, para con ello poder establecer tendencias más concretas de lo que sucede en el preescolar nicaragüense sobre cómo la lectura de cuentos desarrolla la comprensión narrativa en los niños. Puede ampliarse en estudiantes de aulas multiniveles de preescolar, en zonas rurales, donde convergen niños de 3, 4 y 5 años, atendidos por una misma maestra.

También se recomienda estudiar la forma en que la motivación intrínseca del maestro por el placer de la lectura incide en el fortalecimiento de su formación como maestro y en su experiencia como tal, lo cual podría

mejorar su perfil lector, con el establecimiento de variables para el estudio de sus habilidades lectoras-narradoras.

6 | AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la oportunidad brindada por la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) al otorgarnos la beca que hizo posible la realización de este estudio, su publicación académica y la asistencia técnica, dentro del Proyecto LAC READS AIR (56301). De igual forma, agradecemos el apoyo incondicional de la Dra. Josefina Vijil y de la Lcda. Claribel Andino.

7 | REFERENCIAS

- Álvarez Vijil, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del Primer Ciclo de Educación Primaria: el caso de una red de escuelas de Nicaragua. *Revista UVG*, (39), 6-17. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=40c7d>
- Belinchón, M., Riviere, A., & Igoa, J. M. (2000). Lenguaje y símbolos: la dimensión funcional. En M. Belinchón, A. Riviere & J. M. Igoa (Eds.), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 181-235). Madrid: Editorial Trotta.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., & Mazgul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID.
- Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) & American Institutes for Research (AIR). (2017). *Programa de Capacidades LAC READS: Perfil del País Nicaragua y Análisis de Actores Clave en Lectoescritura Inicial*. Managua: CIASES/AIRD. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=369Jf>
- Condemarín, M. (1986). Iniciación temprana a la lectura: interrogantes y respuestas. *Lectura y Vida*, 7(2). <https://bit.ly/2HmWrjB>
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Duque, C., & Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psycologia: Avances de la Disciplina*, 5(2), 57-67.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.

- Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer. En E. Ferreiro (Ed.), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (pp. 29-44). México: SEP/FCE. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=50RCd>
- Galán, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 31-46. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=51qlK>
- Granado, C., Puig, M., & Romero, M. C. (2011, marzo). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela*. I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. Málaga, España. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=37pSj>
- Guevara, Y., & Rugerio, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Harste, J. C., Burke, C. L., & Woodward, V. A. (1982). Children's language and world: Initial encounters with print. En J. A. Langer & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 105-131). Newark: International Reading Association. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=38AWa>
- Hulme, C., & Snowling, M. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Llera, J., López, C., & Rodríguez, E. (2011). Precursores tempranos de la lectura. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/2ypTpK3>
- López-Andrada, C. (2019). Reseña. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. *Polyphonia*, 3(1), 135-141. <https://bit.ly/3aGA7yh>
- Madaleno, I., & Gurovich, A. (2004). «Urban versus rural» no longer matches reality: an early public agro-residential development in periurban Santiago, Chile. *Cities*, 21(6), 513-526. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2004.08.001>
- Mairena, D., & Vijil, A. (2018). Lectoescritura inicial: una transición con sentido. *Revista UVG*, (39), 51-61.
- Moreno de León, T.; Rangel, L., & De León, E. (2016). Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con imágenes sin palabras en preescolar. *Revista Internacional de Aprendizaje de la Educación Preescolar*, 2(1), 49-61. <https://bit.ly/2Tq0rFr>
- Nation, K., Clarck, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199-211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados*. UNESCO. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=248MoC>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important, but...: Taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing*, 5(1), 19. <https://doi.org/10.4102/rw.v5i1.50>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *Future of children*, 26(1), 57-74. <https://bit.ly/37szsy0>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., & Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psique*, 19(1), 199-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad preescolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13, 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Valencia-Londoño, D., & López-Pérez, F. (2014). Áreas suburbanas. *Revista El Ágora USB*, 14(1), 75-85. <https://bit.ly/2I7lrvr>
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación preescolar*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://bit.ly/2TmCv5W>

EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN LAS HABILIDADES LECTORAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA: PROYECTO USAID LEER

Effects of a Literacy Intervention on Reading Skills of Primary School Students: Project USAID Read

Laura Virginia Sánchez-Vincitore

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
l.sanchez1@prof.unibe.edu.do

Aída Mencía-Ripley

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
a.mencia@unibe.edu.do

Cledenin Veras

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
c.veras@unibe.edu.do

Sonia Molina

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
s.molina@unibe.edu.do

Maritza Cabrera

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
m.cabrera1@unibe.edu.do

Carlos Ruiz-Matuk

Universidad Iberoamericana,
República Dominicana
c.ruiz4@unibe.edu.do

Resumen

El proyecto USAID Leer es una intervención de lectura y escritura en escuelas públicas de la República Dominicana en respuesta a sus bajos niveles de comprensión lectora. El objetivo del estudio fue determinar la eficacia del proyecto USAID Leer a través de dos estudios transversales (al iniciar el proyecto y en la mitad). Se realizó un estudio experimental con aleatorización de grupos (experimental vs. control) y una estimación del contrafactual basada en la evaluación de línea base. Participaron 2,399 alumnos de segundo grado para línea base, y 2,359 alumnos de cuarto grado para línea media. Se evaluaron comprensión lectora, habilidades precursoras a la misma (comprensión oral, conciencia fonológica, conocimiento de letras, lectura de palabras por minuto, lectura de pseudopalabras por minuto y fluidez), y habilidades cognitivas generales (memoria de trabajo de palabras y memoria de trabajo de pseudopalabras). Dentro de los resultados se destaca que no hubo diferencias entre los grupos durante la línea base. En la línea media, el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones que el grupo control en comprensión oral, conciencia fonológica, conocimiento de letras, lectura de palabras y pseudopalabras por minuto y memoria de trabajo de pseudopalabras. No hubo diferencias entre los grupos en fluidez ni en comprensión lectora. Se concluyó que la intervención fue efectiva, pero aún no ha alcanzado el umbral necesario para que sus efectos se reflejen más allá de las habilidades precursoras de la comprensión lectora. Los resultados se interpretan desde la teoría de la automatización lectora y la necesidad de mayor práctica lectora de los alumnos en proceso de alfabetización.

Palabras clave: acompañamiento docente, alfabetización, comprensión, conciencia fonológica, conocimiento de letras, escritura, fluidez, formación docente, lectura.

Recibido: 3 de marzo de 2020
Aprobado: 9 de mayo de 2020

Abstract

Project USAID Read is a reading and writing intervention in public schools in the Dominican Republic, in response to its low levels of reading comprehension. To determine the effectiveness of project USAID Read through two cross-sectional studies (at the beginning of the project and in the middle). An experimental study was carried out with randomization of groups (experimental vs. control) and an estimate of the counterfactual based on the baseline evaluation. Second grade students (n = 2,399) participated in the baseline study, and fourth grade students (n = 2,359) participated in the midline study. They were tested on reading comprehension and its precursor skills (oral comprehension, phonological awareness, letter knowledge, words per minute, pseudowords per minute and fluency), and general cognitive abilities (working memory for words and pseudowords). There were no differences between the groups at baseline. In the midline study, the experimental group obtained better scores than the control group in oral comprehension, phonological awareness, letter knowledge, words and pseudowords per minute and working memory for pseudowords. There were no differences between the groups in fluency or reading comprehension. We concluded that the intervention was effective but had not yet reached the threshold necessary for its effects to be reflected beyond the reading comprehension precursor skills. The results are interpreted under the theory of reading automaticity and the need for greater independent reading practice while students learn to read.

Keywords: comprehension, fluency, letter knowledge, literacy, phonological awareness, reading, teacher coaching, teacher training, writing.

1 | INTRODUCCIÓN

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la lectura, entendida como la capacidad de identificar, entender, crear, comunicar y computar el material escrito, es un mecanismo que permite que las personas logren sus metas, desarrollen su conocimiento y potencial, y participen activamente en la sociedad en la que viven (UNESCO, 2017). Existe una preocupación general en los países de América Latina con respecto a los niveles de lectura de sus alumnos. Ganimian y Murnane (2016) reportan que, aunque la mayoría de los países ha disminuido las tasas de bajo rendimiento lector, el 25 % de los alumnos de tercer grado de la región aún no alcanza los niveles mínimos requeridos para comprender lo que leen, y apenas el 5 % de los alumnos alcanza los niveles superiores.

De entre los países de la región, la República Dominicana enfrenta los mayores retos en la comprensión lectora de sus alumnos. Las evaluaciones internacionales reportan que los alumnos dominicanos de tercer grado obtuvieron resultados muy por debajo del promedio de la región en comprensión lectora, colocándose en el último lugar de entre los países evaluados (UNESCO, 2008, 2015). Las evaluaciones nacionales ratifican esta situación e indican que el 50 % de los alumnos de tercer grado solo es capaz de leer palabras sencillas, y reconocer algunas correspondencias entre letras y sonidos, pero no pueden leer un texto y comprenderlo (MINERD, 2018b). Las bajas puntuaciones no se limitan al Primer Ciclo de Primaria, sino que también están presentes en el segundo ciclo (MINERD, 2018a; UNESCO, 2015) y en la Secundaria (OECD, 2019).

Dadas las bajas puntuaciones de los alumnos en estas evaluaciones, diferentes organismos involucrados en la educación dominicana han creado estrategias de intervención para mejorar los niveles de lectura y escritura de los alumnos (USAID, 2011). Entre los diferentes actores se encuentran el Ministerio de Educación, la cooperación internacional, la academia, el sector empresarial, y organizaciones sin fines de lucro, entre otros. Una de las iniciativas de apoyo al aprendizaje de la lectura es el proyecto Leer, financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés).

El proyecto USAID Leer es un programa de fortalecimiento de competencias de lectura y escritura del que participan doscientos mil alumnos del nivel primario en 387 escuelas públicas de la República Dominicana. Es una intervención de cinco años que comenzó en junio de 2015 y finaliza en junio de 2020. El proyecto enfocó la intervención en dos componentes

principales: en primer lugar, el trabajo dentro de las escuelas, implementado por la Universidad Iberoamericana (UNIBE); y en segundo lugar, el trabajo de movilización comunitaria, implementado por World Vision.

Doscientas escuelas públicas ingresaron a la intervención en el primer año, y el resto ingresó a partir del segundo año de implementación. Las evaluaciones para determinar el impacto del proyecto se realizaron únicamente con las doscientas escuelas que comenzaron la intervención durante el primer año de implementación. Se realizó un estudio de línea base en el año 2015, un estudio de línea media en el año 2017, y se realizará un estudio de línea final en el 2020.

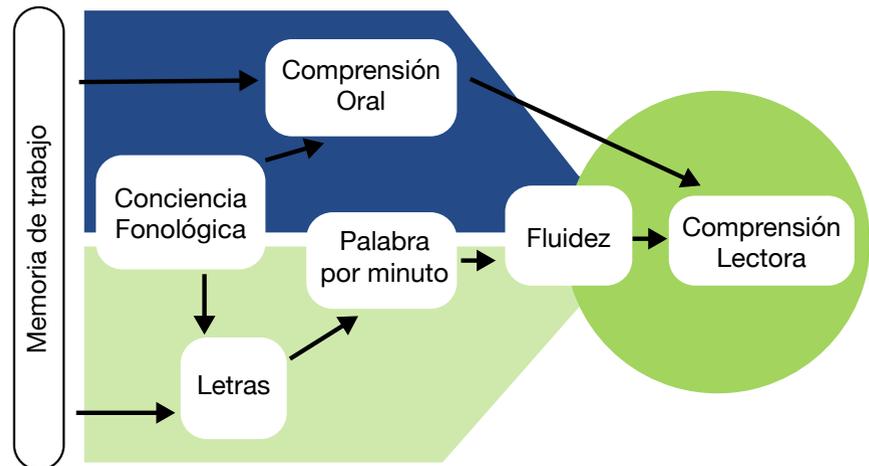
Este trabajo presenta los resultados de los estudios de línea base y línea media para determinar los efectos que ha tenido la intervención durante los dos primeros años de implementación en la comprensión lectora y sus habilidades precursoras.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Modelo teórico de comprensión lectora

La teoría simple de la lectura propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos habilidades: 1) la capacidad de comprender el lenguaje oral y 2) la capacidad de reconocer palabras escritas de manera eficiente (Hoover & Gough, 1990). Según este modelo, ambas son esenciales para la comprensión lectora y se potencian entre ellas. Kirby y Savage (2008) explican que este modelo ha sido aceptado por la comunidad científica internacional por su capacidad de englobar de manera sencilla constructos cognitivos complejos asociados a la lectura. Es un modelo útil para la conceptualización de la habilidad lectora y la planificación general de la enseñanza y aprendizaje de la lectura. De igual forma, el modelo ha sido aceptado por la comunidad educativa por conciliar las dos corrientes predominantes de enseñanza de la lectura y la escritura; una que prioriza la adquisición del código alfabético y otra que prioriza los procesos del lenguaje durante el aprendizaje de la lectura (Castles et al., 2018).

Figura 1 | Operacionalización del modelo simple de la lectura para el proyecto USAID-Leer (Sánchez-Vincitore, 2019)



Nota: Franja azul = Comprensión del lenguaje oral; Franja verde claro = Reconocimiento de palabras de manera eficiente; Círculo verde = Comprensión lectora.

Para este proyecto, el modelo simple de la lectura fue operacionalizado utilizando las pautas internacionales de medición de la lectura (Mencía-Ripley et al., 2016; USAID, 2011), y ubicando en el modelo distintos subcomponentes asociados a la misma. En este sentido, cada constructo propuesto por el modelo simple de la lectura fue evaluado por medio de un conjunto de variables operacionalizables: para la habilidad de comprensión del lenguaje oral se evaluó comprensión oral y conciencia fonológica; para la habilidad de reconocer palabras de manera eficiente, se evaluó conocimiento de las letras y lectura de palabras y pseudopalabras por minuto; para evaluar la integración entre la habilidad de comprensión del lenguaje oral y la habilidad de reconocer palabras de manera eficiente se evaluó la fluidez y comprensión lectora. Ver la Figura 1 para representarse visualmente la operacionalización del modelo.

Se complementó la teoría simple de la lectura con la teoría de la automatización lectora (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2004) que propone que la lectura es un conjunto de habilidades complejas que deben ser automatizadas, de manera que los recursos atencionales puedan dedicarse más a la comprensión lectora y menos al proceso de decodificación.

2.2. Modelos teóricos de enseñanza de la lectura y la escritura

El inicio de la implementación del proyecto USAID Leer coincidió con la aprobación e inicio de la implementación del nuevo currículo dominicano, que incorpora el enfoque por competencias (MINERD, 2014). El punto de partida para el diseño de la propuesta fue el currículo dominicano. Se realizó, además, una revisión de aquellos autores que conceptualizan la adquisición de la lectura en una serie de etapas o fases (Ehri, 1987, 2005a, 2005b; Ferreiro & Teberosky, 1979; Frith, 1985; Pressley, 2002; Walker, 2012) para establecer el marco conceptual del proceso de aprendizaje de la lectura. De igual forma, se revisaron y asumieron las recomendaciones más recientes de las neurociencias para la enseñanza de la lectura y escritura. En dicho sentido, Dehaene (2015) propone seguir los siguientes principios: a) enseñanza explícita del código alfabético; b) seguir una progresión racional de la enseñanza; c) aprendizaje activo que asocia la lectura y la escritura; d) transferencia de lo explícito a lo implícito; e) elección racional de ejemplos y ejercicios que permitan al alumno practicar las habilidades lectoras mientras las aprende; f) compromiso activo, de atención y disfrute; y g) adaptación de la enseñanza al nivel de los alumnos.

2.3. Antecedentes de intervenciones en lectura y escritura en países de renta media y baja

Pese a que se han realizado numerosas intervenciones en lectura y escritura en América Latina, en pocas ocasiones estas intervenciones han contado con sistemas de monitoreo que permitan sistematizarlas y evaluar su impacto. Pese a esta limitación, el metaanálisis de Stone, et al. (2019) estudió 107 investigaciones –de metodologías diversas y no siempre robustas– que evidenciaban las estrategias beneficiosas para el aprendizaje de la lectura y escritura en América Latina. Encontró que las intervenciones en lectura y escritura basadas en formación docente no generaron cambios en las habilidades lectoras tempranas, a excepción de aquellas intervenciones que complementaron la formación docente con el acompañamiento en el aula. De igual forma, se presentó evidencia sobre los beneficios del entrenamiento en habilidades precursoras de la comprensión lectora –como son la conciencia fonológica, el principio alfabético y la fluidez en las habilidades lectoras tempranas–. En relación con la fluidez, algunos países de la región han utilizado esta medición para establecer metas alcanzables a nivel nacional (Abadzi, 2012). La Tabla 1 contiene el promedio de las normas de cada grado establecidas en Cuba, Chile, Paraguay y México.

Tabla 1 | Promedio de normas de fluidez en Cuba, Chile, Paraguay y México

Grado	Palabras por minuto
1	35
2	60
3	80
4	100
5	125
6	150

Nota: Basado en Abadzi (2012).

En otras regiones del mundo se reportan resultados de intervenciones que utilizaron componentes similares a los del proyecto USAID Leer. Por ejemplo, Graham y Kelly (2018) resumieron las evaluaciones de impacto de 18 intervenciones en cuatro regiones establecidas por el Banco Mundial (Medio Oriente y África del Norte, África Subsahariana, Asia del Este y el Pacífico, Europa y Asia Central). El componente principal de todas estas intervenciones fue la formación de los docentes en la enseñanza simplificada de la lectura y la escritura. La investigación reporta que, en su mayoría, las intervenciones mostraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control en las variables de conocimiento de las letras, fluidez y comprensión lectora, y que los grupos experimentales obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, los efectos fueron mayores en conocimiento de las letras y fluidez, y menores en comprensión lectora. Es decir, estas intervenciones mostraron mayor éxito en mejorar las habilidades precursoras de la comprensión lectora. El estudio también encontró mejores puntuaciones en las intervenciones que complementaron la formación docente con el acompañamiento docente, guías de enseñanza, materiales de instrucción y herramientas de monitoreo del progreso estudiantil.

2.4. Características principales de la intervención del proyecto USAID Leer

La teoría de cambio que sustenta este proyecto afirma que la formación y el acompañamiento de los docentes mejora la instrucción de la alfabetización y, por consiguiente, mejora las habilidades lectoras de los alumnos.

El proyecto USAID Leer sigue un modelo de intervención a docentes definido como acompañamiento multinivel (Wood et al., 2016). Este modelo supone que la formación profesional para docentes es un recurso

importante pero limitado para producir cambios relevantes en el desempeño estudiantil y debe ser complementado con acompañamiento y modelación.

Los niveles de formación y acompañamiento del proyecto USAID Leer fueron: a) formación de docentes; b) acompañamiento de observación a docentes; y c) acompañamiento de modelación a docentes.

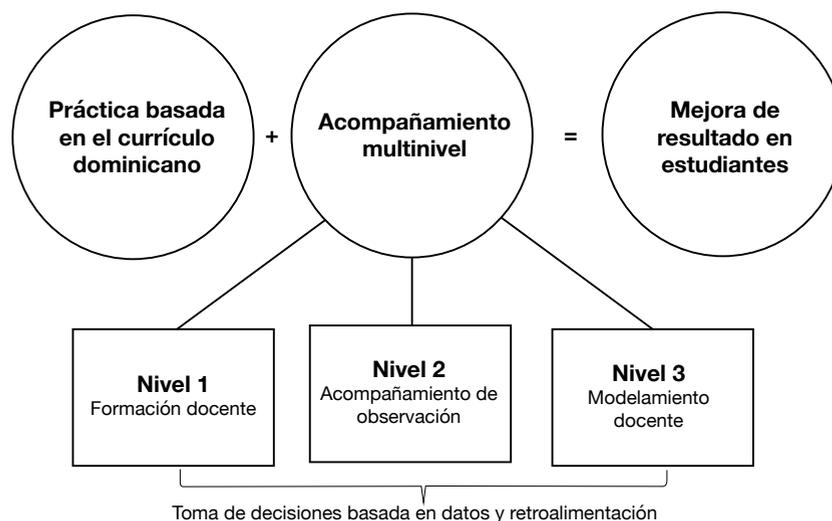
La formación docente consistió en jornadas de entrenamiento dirigidas por facilitadores especializados dos veces al año. Los facilitadores fueron seleccionados por su pericia en procesos de formación y enseñanza de la lectoescritura, especialmente en el sistema público nacional. El principal objetivo de estos encuentros era formar a los docentes en el uso de estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura diferenciadas por ciclo, que pudiesen ser utilizadas en las aulas.

El acompañamiento de observación a docentes (denominado «acompañamiento de supervisión» en el modelo de Wood et al. 2016), incluyó siete visitas al aula, por parte de un acompañante del proyecto, a un docente durante un año escolar. En estas visitas, los acompañantes observaban un período de clase (50 minutos) impartido por el docente para posteriormente sostener un diálogo reflexivo (30-40 minutos) con este. Los acompañantes contaban con un formulario de observación estandarizado, lo que permitía monitorear las actividades específicas para cada habilidad lectora (conciencia fonológica, comprensión oral, enseñanza del principio alfabético, fluidez lectora, desarrollo del vocabulario, y distintos niveles de comprensión lectora) desarrollada por el docente, la producción escrita y los roles del docente y los alumnos durante la actividad. Los diálogos reflexivos realizados luego de las observaciones fungían como un espacio de formación personalizada según las necesidades de cada docente. En este espacio, docentes y acompañantes concluían el proceso reflexivo con acuerdos sobre acciones específicas en las que el docente se enfocaría hasta el próximo acompañamiento. Este espacio también permitía la identificación de buenas prácticas.

La modelación a docentes (denominada «acompañamiento lado a lado» en el modelo de Wood et al., 2016), consistió en actividades que se realizaban durante algún acompañamiento de observación en el que el acompañante, luego de observar, coenseñaba junto con el docente con la intención de modelar el proceso de enseñanza. De igual forma, se promovió la participación de un docente en la clase de otro docente como estrategia de modelación.

En la Figura 2 se puede ver una representación gráfica del modelo de intervención del proyecto USAID Leer durante los dos primeros años de implementación.

Figura 2 | Modelo de intervención a docentes del proyecto USAID Leer 2015-2017 explicado bajo el modelo de Wood et al. (2016)



Supuesto críticos: (1) Currículo basado en la evidencia; (2) Existencia de material de práctica lectora

El propósito de esta investigación es determinar la eficacia de la intervención del proyecto USAID Leer en mejorar las habilidades lectoras de alumnos del nivel primario en los años escolares 2015-2016 y 2016-2017. Se realizaron dos evaluaciones: línea base (cuando los alumnos cursaban el segundo grado de Primaria) y línea media (cuando los alumnos cursaban el cuarto grado de Primaria). En ambas evaluaciones se compararon las puntuaciones de comprensión lectora y sus precursores de un grupo de alumnos de las escuelas seleccionadas para participar de la intervención y un grupo de control (alumnos de escuelas que no recibirían la intervención). Para la evaluación de línea base se hipotetizó que no habría diferencias entre los grupos ya que ambos, en ese momento, recibían la misma enseñanza de lectura y escritura. Para la evaluación de línea media se hipotetizó que los alumnos que durante dos años recibieron la intervención del proyecto USAID Leer tendrían mejores resultados que aquellos que no la recibieron.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo general

Determinar la eficacia del proyecto USAID Leer a través de dos estudios transversales (al iniciar el proyecto y en la mitad).

2.5.2. Objetivos específicos

Establecer una estimación del contrafactual basada en la evaluación de línea base a través de un estudio experimental con aleatorización de dos grupos (experimental *v.s.* control).

Evaluar la comprensión lectora, las habilidades precursoras de la misma y las habilidades cognitivas generales subyacentes.

3 | MÉTODO

Este estudio sigue una metodología experimental con aleatorización de grupos con una estimación del contrafactual basada en la comparación de los grupos en la fase de línea base con respecto a las variables instrumentales (Gertler et al., 2011).

Para la selección de las escuelas participantes de la intervención, se solicitó al Ministerio de Educación escoger las que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: 1) escuelas que no hubieran recibido intervenciones previamente; 2) escuelas que tuvieran desde primero hasta sexto grado de Primaria; y 3) escuelas ubicadas en las regionales educativas 4, 6, 8, 9, 10, 11, 15 y 16. Un total de 400 escuelas que cumplieron con estos criterios fueron aleatoriamente seleccionadas para participar y luego asignadas aleatoriamente al grupo experimental (200) o al grupo control (200). Las regionales seleccionadas corresponden a las zonas geográficas priorizadas por el proyecto USAID Leer en su estrategia de cooperación educativa.

3.1. Participantes

Se seleccionaron aleatoriamente seis alumnos de segundo grado por cada escuela, de un total de 2,400 alumnos (1,200 alumnos en el grupo experimental y 1,200 alumnos del grupo control), en noviembre del año 2015. La prueba fue completada por 2,399 alumnos. La edad promedio fue de 7 años ($DT = 0.82$), y el 50 % de la muestra estaba conformada por niñas. Los criterios de inclusión fueron: a) estar cursando el segundo grado de Primaria, y b) estar presente el día de la evaluación.

De igual forma, se seleccionaron seis alumnos de cuarto grado por cada escuela, de un total de 2,400 alumnos (1,200 alumnos en el grupo experimental y 1,200 alumnos en el grupo control), en noviembre del año 2017.

La prueba fue completada por 2,351 alumnos. El proyecto tuvo un porcentaje de mortalidad del 2 % debido a que siete escuelas experimentales

salieron del proyecto USAID Leer, antes del segundo año, y una escuela del grupo control se unió a otra escuela y no pudo ser evaluada. La edad promedio era de 9.19 años ($DT = 0.98$), y el 50.1 % de la muestra estaba conformada por niñas. Los criterios de inclusión fueron: a) estar cursando el cuarto grado de Primaria, y b) estar presente el día de la evaluación.

La selección aleatoria durante el levantamiento tanto de la línea base como de la línea media fue decidida *a priori* debido a la movilidad y al absentismo estudiantil, lo cual afecta la validez interna de los instrumentos de recogida de información. Por tanto, este es un estudio de análisis transversal y no de panel.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos de medición de este estudio fueron desarrollados durante el levantamiento de datos de línea base, siguiendo las pautas internacionales para la evaluación de la lectura (USAID, 2011). De igual forma, el contenido de estos instrumentos fue desarrollado tomando en cuenta el contexto social y cultural dominicano, tanto en expresiones lingüísticas como en materia de experiencia de los alumnos del sector público dominicano con este tipo de prueba (Mencia-Ripley et al., 2016). Una descripción más detallada de los instrumentos se encuentra en Mencia-Ripley et al. (2016) en la cual se explicitan los constructos medidos. Los mismos corresponden a las habilidades lectoras del modelo. Al no ser una evaluación de desempeño, las pruebas no evalúan contenidos curriculares. Los instrumentos presentaron buenos niveles de consistencia interna evidenciados por los coeficientes de alfa de Cronbach que oscilaron entre 0.71 y 0.99. A continuación se presenta una descripción detallada de cada instrumento.

3.2.1. Cuestionario sociodemográfico sobre los alumnos

Se obtuvieron datos generales de los participantes a través de algunas preguntas hechas directamente a cada alumno y a sus docentes. De los alumnos se obtuvo la información de edad, sexo, dominancia manual y ambiente letrado en el hogar. A los docentes se les preguntó si el alumno tenía diagnóstico de alguna discapacidad y si recibía atención médica.

3.2.2. Batería de evaluación de lectura USAID Leer

Esta batería de evaluación consta de ocho subpruebas que corresponden a competencias necesarias para entender el proceso lector del alumno. La batería se administra de manera individual y tiene una duración

aproximada de 20 minutos. A continuación se presenta una descripción de cada subprueba.

- a. Memoria de trabajo. Para evaluar esta habilidad se utilizó el protocolo de Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, et al. (2011) de repetición inmediata de palabras y pseudopalabras. La prueba consistió en la presentación oral de una lista de 32 palabras y posteriormente una lista de 32 pseudopalabras que el participante debía repetir inmediatamente. Dicha prueba permitió observar la capacidad que tienen los participantes de mantener la información fonológica disponible durante poco tiempo.
- b. Comprensión oral. En esta subprueba los evaluadores leyeron en voz alta tres historias a los participantes. Al terminar cada historia, los evaluadores realizaban cinco preguntas literales sobre la historia.
- c. Conciencia fonológica. En esta subprueba se les pedía a los participantes repetir el primer sonido de 10 palabras. El evaluador decía cada palabra en voz alta, y el participante debía decir cuál era el primer sonido.
- d. Conocimiento de las letras. Esta subprueba consiste en evaluar si los participantes eran capaces de reconocer las letras tanto por sus sonidos como por sus nombres. Los participantes recibieron una hoja que contenía un listado de 52 letras del alfabeto de manera aleatoria en presentación minúscula y mayúscula. Los alumnos debían decir en voz alta el nombre o el sonido de la letra lo más rápido posible durante un minuto.
- e. Palabras por minuto. Esta subprueba mide la velocidad del reconocimiento de palabras. A los participantes se les entregó un listado de palabras de alta frecuencia y se les pidió que leyeran la lista lo más rápido posible durante un minuto.
- f. Pseudopalabras por minuto. Esta subprueba mide la velocidad de la decodificación. A los participantes se les entregó una lista de palabras que no tenían sentido, y se les pidió que las leyeran lo más rápido posible durante un minuto.
- g. Fluidez. Esta subprueba mide la velocidad de lectura de un texto en contexto. Los participantes leyeron tres historias de aproximadamente 63 palabras, en las que los evaluadores contabilizaron las palabras leídas correctamente en un minuto.

Las puntuaciones de los alumnos que terminaron de leer la historia en menos de un minuto eran prorrateadas calculando cuántas palabras más habrían podido leer al terminar el minuto. Para esto se utilizó la siguiente fórmula: $F = C(60 / T)$

En la que F = fluidez lectora; C = conteo de palabras leídas correctamente al terminar la historia; T = tiempo en segundos que tardó el participante en leer la historia.

Las puntuaciones de las tres historias fueron promediadas. Pese a que la puntuación se detenía al cumplirse un minuto, a los participantes se les permitió terminar de leer la historia para contestar las preguntas de la siguiente prueba.

- h. Comprensión lectora literal. Al finalizar de leer cada historia de la prueba anterior, a los participantes se les hicieron cinco preguntas de comprensión literal.

3.3. Recopilación de datos

Este proyecto recibió la aprobación del Comité de Ética de Investigación Académica de UNIBE. Esta evaluación fue acogida por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, el cual realiza evaluaciones periódicas de sus alumnos, por lo que se determinó que no era necesario obtener un consentimiento adicional de los padres. El proyecto y sus evaluaciones se consideran parte de la programación regular del Ministerio de Educación.

Luego de recibir la aprobación del Comité de Ética, se procedió a entrenar a los evaluadores del presente estudio. El entrenamiento para el levantamiento de datos de línea base tuvo lugar en septiembre del año 2015 y el de línea media en septiembre del año 2017. El equipo de evaluación fue conformado por un grupo de 25 evaluadores, cinco supervisores de campo y un supervisor general. Ambos levantamientos (línea base y línea media) fueron completados en tres semanas.

En las escuelas, el procedimiento de evaluación fue el siguiente: 1) notificación a las regionales y distritos educativos sobre el levantamiento; 2) notificación a las escuelas sobre el día pautado para la evaluación; 3) el día de la evaluación se visitaba a los directores antes de entrar a las aulas; 4) aleatorización de todos los alumnos de segundo y selección de seis participantes por escuela; y 5) la evaluación se realizaba de manera individual en un lugar privado dentro de la escuela.

3.4. Plan de análisis estadísticos

Se obtuvieron estadísticas descriptivas tanto para el levantamiento de línea base como de línea media. De igual forma, se realizó una comparación de medias entre grupo control y experimental en el levantamiento de línea base para garantizar la igualdad de los grupos antes de la intervención. Se realizó una comparación de medias entre grupo control y experimental en el levantamiento de línea media para determinar la efectividad de la intervención después de que el grupo experimental recibiera dos años de intervención. Se realizaron análisis adicionales para comparar las medias, las habilidades de comprensión lectora y sus precursores para cada grupo entre las puntuaciones de línea base y línea media. De igual forma, se compararon las puntuaciones de niños y niñas. Se obtuvieron los tamaños de efecto de las comparaciones de medias calculando la d de Cohen (Cohen, 1998), en la que una puntuación menor a 0.2 se considera tamaño de efecto pequeño, una puntuación de 0.2 a 0.5 se considera tamaño de efecto mediano, y una puntuación mayor a 0.8 se considera tamaño de efecto grande. Para el análisis de datos se utilizó el programa JASP versión 10.0.0.

4 | RESULTADOS

Para asegurarse de que los grupos experimental y control fueran equiparables, se realizó una prueba t de Student de dos colas de muestras independientes contrastando las medias del grupo experimental y el grupo control en cada variable. Estas pruebas fueron de dos colas debido a que establecen una hipótesis direccional que no tiene sustento teórico en la línea base. No se hallaron diferencias entre los grupos en las habilidades asociadas a la lectura en el levantamiento de línea base. Esto confirma la hipótesis de que ambos grupos eran equivalentes antes de iniciar la intervención del proyecto USAID Leer. En la Tabla 2 se pueden ver las estadísticas descriptivas e inferenciales.

Tabla 2 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre el grupo control y el grupo experimental en el levantamiento de línea base

	Experimental		Control		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.88	0.16	0.88	0.15	-0.91	2397	0.362	-0.04
Memoria de trabajo para palabras	0.97	0.07	0.96	0.09	0.71	2397	0.478	0.03
Comprensión oral	0.51	0.22	0.52	0.22	-1.10	2397	0.274	-0.05
Conciencia fonológica	0.42	0.38	0.44	0.38	-1.35	2397	0.176	-0.06
Conocimiento de las letras	0.27	0.27	0.27	0.28	0.10	2397	0.917	0.00
Palabras por minuto	8.74	14.26	8.78	14.28	-0.07	2397	0.944	-0.00
Pseudopalabras por minuto	7.36	12.46	7.34	12.09	0.03	2397	0.976	0.00
Fluidez	13.63	20.33	14.16	20.64	-0.63	2397	0.530	-0.03
Comprensión lectora	0.20	0.33	0.21	0.33	-0.43	2397	0.667	-0.02

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H_0 : Control = Experimental. Los valores de *t* y *d* negativos indican que, según el orden en el que se presentan los grupos en la tabla (primero experimental y después control) la direccionalidad del efecto está invertida (control > experimental).

Para determinar la efectividad de la intervención, se realizó una prueba *t* de Student de una cola de muestras independientes contrastando las medias del grupo experimental y el grupo control en cada variable medida. Se encontraron resultados estadísticamente significativos con tamaños de efecto pequeño para memoria de trabajo para pseudopalabras ($t(2348) = 2.87$, $p = 0.002$, $d = 0.12$), comprensión oral ($t(2347) = 1.75$, $p = .041$, $d = 0.07$), conciencia fonológica ($t(2349) = 1.94$, $p = .027$, $d = 0.08$), conocimiento de las letras ($t(2349) = 2.60$, $p = .005$, $d = 0.11$), pseudopalabras por minuto ($t(2349) = 1.92$, $p = .028$, $d = 0.08$) y palabras por minuto ($t(2349) = 4.56$, $p < .001$, $d = 0.19$). En la Tabla 3 se pueden ver las estadísticas descriptivas e inferenciales, y en la Figura 3, una representación visual de los resultados.

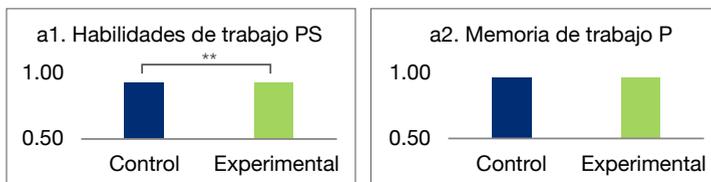
Tabla 3 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre el grupo control y el grupo experimental en el levantamiento de línea media

	Experimental		Control		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.93	0.09	0.92	0.10	2.87	2348	.002	0.12
Memoria de trabajo para palabras	0.98	0.05	0.98	0.05	0.25	2349	.401	0.01
Comprensión oral	0.64	0.22	0.63	0.22	1.75	2347	.041	0.07
Conciencia fonológica	0.59	0.34	0.56	0.34	1.94	2349	.027	0.08
Conocimiento de las letras	0.64	0.30	0.61	0.30	2.60	2349	.005	0.11
Palabras por minuto	44.64	30.38	39.23	27.11	4.56	2349	< .001	0.19
Pseudopalabras por minuto	31.20	21.62	29.54	20.33	1.92	2349	.028	0.08
Fluidez	42.63	22.06	42.48	21.83	0.16	2349	.437	0.01
Comprensión lectora	0.62	0.34	0.63	0.33	-0.54	2349	.706	-0.02

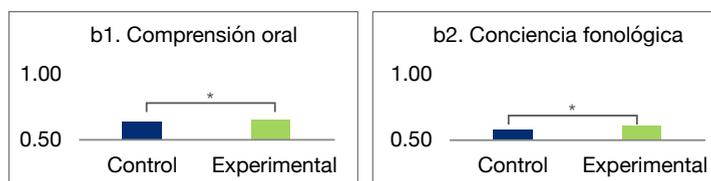
Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H0: Control ≤ Experimental. Los resultados significativos están marcados en negritas. Los valores de *t* y *d* negativos indican que, según el orden en el que se presentan los grupos en la tabla (primero experimental y después control) la direccionalidad del efecto está invertida (control > experimental).

Figura 3 | Representación gráfica de los resultados de comparación entre el grupo experimental y el grupo control en cada variable

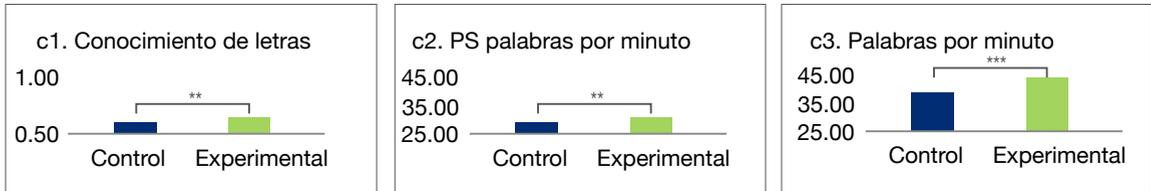
a. Habilidades cognitivas generales



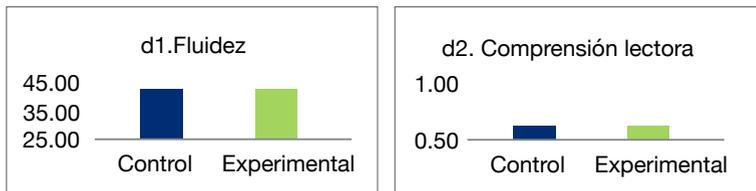
b. Habilidades del lenguaje oral



c. Reconocimiento de palabras



d. Integración entre lenguaje oral y reconocimiento de palabras



* p<.05; **p<.01; ***p<.001

4.1. Hallazgos adicionales

Al realizar una comparación de medias entre las evaluaciones de línea base y línea media de cada grupo por separado, para confirmar que los alumnos estuvieran avanzando en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura independientemente de haber recibido o no la intervención, se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de línea base y línea media, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Los alumnos presentaron mejores puntuaciones en línea media que en línea base. En las Tablas 4 y 5 se pueden ver las estadísticas descriptivas e inferenciales.

Tabla 4 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre el levantamiento de línea base y línea media para las escuelas control

	Línea base		Línea media		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.88	0.15	0.92	0.10	-6.84	2390	< .001	-0.28
Memoria de trabajo para palabras	0.96	0.09	0.98	0.05	-4.73	2391	< .001	-0.19
Comprensión oral	0.52	0.22	0.63	0.22	-11.43	2389	< .001	-0.47
Conciencia fonológica	0.44	0.38	0.56	0.34	-8.06	2391	< .001	-0.33

(Continuación)

	Línea base		Línea media		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Conocimiento de las letras	0.27	0.28	0.61	0.30	-28.35	2391	< .001	-1.16
Palabras por minuto		14.28	39.23	27.11	-34.40	2391	< .001	-1.41
Pseudopalabras por minuto	7.34	12.09	29.54	20.33	-32.49	2391	< .001	-1.33
Fluidez	14.16	20.64	42.48	21.83	-32.62	2391	< .001	-1.33
Comprensión lectora	0.21	0.33	0.63	0.33	-31.04	2391	< .001	

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H_0 : Línea base \leq Línea media. Los resultados significativos están marcados en negritas. Los valores de *t* y *d* negativos indican que, según el orden en el que se presentan los grupos en la tabla (primero línea base y después línea media) la direccionalidad del efecto está invertida (línea base > línea media).

Tabla 5 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre el levantamiento de línea base y línea media para las escuelas experimentales

	Línea base		Línea media		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.88	0.16	0.93	0.09	-10.12	2355	< .001	-0.42
Memoria de trabajo para palabras	0.97	0.07	0.98	0.05	-4.56	2355	< .001	-0.19
Comprensión oral	0.51	0.22	0.64	0.22	-14.22	2355	< .001	-0.59
Conciencia fonológica	0.42	0.38	0.59	0.34	-11.28	2355	< .001	-0.47
Conocimiento de las letras	0.27	0.27	0.64	0.30	-31.65	2355	< .001	-1.30
Palabras por minuto	8.74	14.26	44.64	30.38	-36.93	2355	< .001	-1.52
Pseudopalabras por minuto	7.36	12.46	31.20	21.62	-32.95	2355	< .001	-1.36
Fluidez	13.63	20.33	42.63	22.06	-33.20	2355	< .001	-1.37
Comprensión lectora	0.20	0.33	0.62	0.34	-30.47	2355	< .001	-1.26

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H_0 : Línea base \leq Línea media. Los resultados significativos están marcados en negritas. Los valores de *t* y *d* negativos indican que, según el orden en el que se presentan los grupos en la tabla (primero línea base y después línea media) la direccionalidad del efecto está invertida (línea base > línea media).

Realizamos una comparación de medias entre niños y niñas para el levantamiento de línea base y línea media para conocer si existen diferencias en las habilidades lectoras según el sexo. Tanto en línea base como en línea media, las niñas mostraron mejor desempeño que los niños a excepción de memoria de trabajo para palabras (en línea base), y memoria de trabajo para pseudopalabras y comprensión oral (en línea media), donde no se encontraron diferencias significativas. Las Tablas 6 y 7 contienen las estadísticas descriptivas e inferenciales.

Tabla 6 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre niños y niñas en la línea base

	Niñas		Niños		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.89	0.15	0.87	0.16	2.05	2100	0.040	0.09
Memoria de trabajo para palabras	0.97	0.07	0.96	0.08	2.06	2100	0.400	0.09
Comprensión oral	0.54	0.22	0.51	0.22	3.33	2100	0.001	0.14
Conciencia fonológica	0.49	0.38	0.40	0.38	5.85	2100	0.016	0.26
Conocimiento de las letras	0.31	0.29	0.23	0.27	7.11	2100	< .001	0.31
Palabras por minuto	10.95	15.49	7.01	12.91	6.34	2100	< .001	0.28
Pseudopalabras por minuto	9.23	13.37	5.85	10.99	6.35	2100	< .001	0.28
Fluidez	17.34	22.18	11.12	18.74	6.95	2100	< .001	0.30
Comprensión lectora	0.26	0.35	0.17	0.30	6.54	2100	0.020	0.29

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H_0 : Niñas = Niños. Los resultados significativos están marcados en negritas.

Tabla 7 | Estadísticas descriptivas y comparación de medias entre niños y niñas en la línea media

	Niñas		Niños		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Memoria de trabajo para pseudopalabras	0.93	0.09	0.92	0.10	1.13	2348	.259	0.05
Memoria de trabajo para palabras	0.98	0.03	0.97	0.06	3.75	2349	< .001	0.16
Comprensión oral	0.64	0.23	0.63	0.21	0.17	2347	.867	0.01
Conciencia fonológica	0.60	0.34	0.55	0.34	3.98	2349	< .001	0.16
Conocimiento de las letras	0.67	0.28	0.57	0.31	7.80	2349	< .001	0.32
Palabras por minuto	46.93	28.21	36.46	28.64	8.92	2349	< .001	0.37
Pseudopalabras por minuto	33.52	20.68	26.96	20.79	7.67	2349	< .001	0.32
Fluidez	47.20	19.78	37.55	23.03	10.93	2349	< .001	0.45
Comprensión lectora	0.69	0.31	0.55	0.35	9.82	2349	< .001	0.41

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *t* = *t* de Student; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia; *d* = *d* de Cohen. Las puntuaciones de palabras por minuto, pseudopalabras por minuto y fluidez consisten en la sumatoria de aciertos en un minuto. El resto de variables fueron calculadas como el porcentaje de acierto (de 0 a 1); H_0 : Niñas = Niños. Los resultados significativos están marcados en negritas.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El hallazgo principal de esta investigación muestra que los alumnos de cuarto grado de Primaria que recibieron la intervención del proyecto USAID Leer durante dos años tuvieron mejor desempeño en algunos precusores de la comprensión lectora comparados con alumnos que no recibieron la intervención. Específicamente, los alumnos del proyecto obtuvieron mejores puntuaciones en memoria de trabajo de repetición de pseudopalabras, comprensión oral, conciencia fonológica, conocimiento de las letras y palabras por minuto. No obstante, ambos grupos presentaron igual desempeño en fluidez y comprensión lectora. Esto quiere decir que la intervención logró mejorar las habilidades del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras, que son los componentes principales del Modelo Simple de la Lectura (Hoover & Gough, 1990), pero estos avances significativos aún no son lo suficientemente fuertes como para causar una mejora visible en la comprensión lectora. Los participantes de este estudio, tanto del grupo control como del grupo experimental, aún decodifican con mucho esfuerzo. Esto se evidencia en la subprueba de palabras por minuto (39.23 y 44.64 palabras por minuto para cada grupo, respectivamente). En otros países de habla hispana, el punto de referencia reportado para

alumnos de cuarto grado es de 100 palabras por minuto (Abadzi, 2012), lo que deja a los participantes de este estudio muy por debajo de la norma.

Los resultados de este estudio concuerdan con la Teoría de la Automatización Lectora (LaBerge y Samuels, 1974; Samuels, 2004), que propone que la comprensión lectora depende del grado de automatización de los subcomponentes de la lectura, tanto a nivel del lenguaje oral como la capacidad de reconocer las palabras de manera eficiente. Los participantes de ambos grupos parecen no haber automatizado los procesos básicos, y esto no permite que se dediquen recursos cognitivos a la comprensión lectora.

Estos resultados concuerdan con Graham y Kelly (2018), quienes reportan mayores efectos de las intervenciones en las habilidades precursoras a la comprensión lectora y menores efectos en la comprensión lectora *per se*. De igual forma, los resultados concuerdan con Stone et al., (2019), en cuyo metaanálisis no se encontraron efectos en comprensión lectora en intervenciones de formación docente. Pese a que la intervención del proyecto USAID Leer contó con acompañamiento docente, estrategia que ha demostrado ser eficiente (Joyce & Showers, 2002; Powell & Diamond, 2013; Stone et al., 2019), estas intervenciones requieren de una cantidad sustancial de asistencia técnica del personal externo. Pese a que la formación del proyecto USAID Leer fue complementada con siete acompañamientos al año, es posible que esto no fuera suficiente. Cuanto más permanezca un docente realizando las estrategias sugeridas y reciba más oportunidades de retroalimentación y acompañamiento, mayor será el nivel de pericia que obtendrá y, por consiguiente, logrará un mejor desempeño en comprensión lectora de sus alumnos. En el sistema educativo dominicano es común la rotación docente. Es decir, la asignación docente a un grado escolar fluctúa con mucha frecuencia. Esto impide ver un efecto acumulativo de formación y acompañamiento docentes en las habilidades lectoras de los alumnos, ya que puede ser que el año siguiente, ese docente esté a cargo de otro grado escolar.

Estos resultados podrían estar relacionados con el cumplimiento parcial de los supuestos críticos establecidos antes de iniciar el proyecto. En primer lugar, pese a que el currículo dominicano está alineado con ciertas estrategias basadas en la evidencia –como la exposición de los alumnos a la diversidad textual, motivar a los alumnos a leer, y ofrecer estrategias que permitan comprender la estructura de diversos tipos de texto–, no contempla la enseñanza sistemática y explícita de los precursores de la comprensión lectora. Si bien todos los precursores de la lectura están mencionados en el currículo (conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, fluidez, etc.), aparecen como contenidos procedimentales

dentro de las habilidades a desarrollar a través de la competencia comunicativa. El currículo no plantea una secuencia de enseñanza diferenciada por los puntos particulares del desarrollo lector (Castles et al., 2018) que ayuden al docente a llevar a cabo un proceso de enseñanza sistemático. Esto podría hacer que la enseñanza no sea del todo eficiente y cause ambigüedad en los docentes en el momento de la implementación. El proyecto USAID Leer enfocó los entrenamientos en sistematizar la propuesta curricular durante los dos primeros años de implementación.

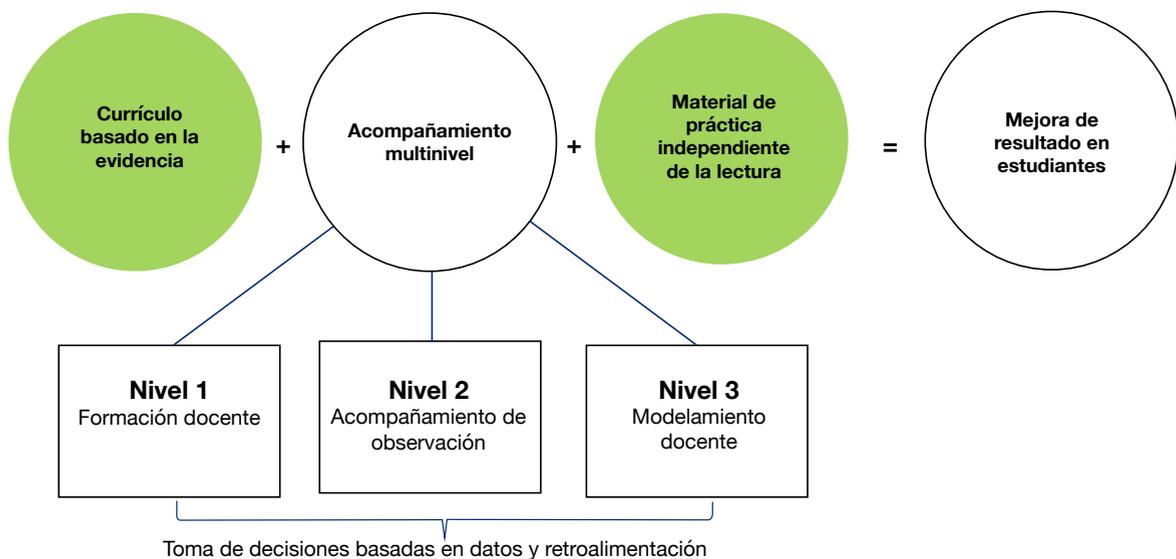
En segundo lugar, pese a que la mayoría de las escuelas tenían bibliotecas para uso estudiantil, el contenido de los libros disponibles era muy difícil para alumnos que estaban aprendiendo a leer. En este sentido, aun ofreciendo una vasta diversidad textual, pocos alumnos podían acceder al texto y, por tanto, tenían una oportunidad limitada de practicar la lectura. La práctica diaria de la lectura es uno de los factores que contribuye con la automatización lectora (Castles et al., 2018). En vista de la carencia de materiales diseñados para que los alumnos que están aprendiendo a leer puedan practicar a diario, el proyecto USAID Leer elaboró la primera colección de libros decodificables de la República Dominicana (Sánchez-Vincitore, 2018), implementados a partir del año 2018 en las escuelas del proyecto. Se prevé que esta automatización favorecerá los subcomponentes de la lectura relacionados con la integración de lenguaje y decodificación. Es decir, influiría en la fluidez y en la comprensión lectora.

Dentro de las limitaciones del estudio se señala, en primer lugar, que no fue posible diseñar una metodología que permitiera el análisis de medidas repetidas pre y post. Esta fue una decisión *a priori* para prevenir la amenaza a la validez interna de mortalidad debido a la posible mortalidad por cambios de escuela o absentismo estudiantil. Por tanto, los resultados no deben ser interpretados en relación con el progreso individual de cada alumno (en un diseño de panel), sino el progreso de cada grupo (experimental *vs.* control). Esta limitación pudo tener como consecuencia que los resultados tuvieran poco efecto. Sin embargo, esto es común en intervenciones educativas ya que los efectos de los programas son heterogéneos, y la fidelidad a la intervención suele ser difícil de lograr en su totalidad (Kraft, 2018).

En conclusión, el presente estudio encontró que la formación y el acompañamiento docentes, características principales del proyecto USAID Leer durante los años 2015-2017, fue capaz de mejorar significativamente las habilidades precursoras de la lectura en alumnos al llegar a cuarto grado de Primaria. No obstante, la formación docente y el acompañamiento no fueron suficientes para mejorar habilidades más complejas como la fluidez y la comprensión lectora. Para alcanzar estas habilidades es necesaria

una práctica lectora constante e independiente, además de la exposición a contenidos cada vez más exigentes y a estrategias explícitas que funcionen como andamios durante el proceso (Castles et al., 2018). A raíz de los resultados de este estudio, el proyecto USAID Leer ha rediseñado su modelo de intervención para incluir los elementos que podrían marcar la diferencia durante el tiempo restante. En la Figura 4 se puede ver una representación gráfica del modelo de intervención propuesto para los años escolares desde el 2017 hasta el 2020.

Figura 4 | Modelo de intervención a docentes del proyecto USAID Leer 2017-2020 explicado según el modelo de Wood et al., (2016)



Este trabajo es importante, ya que sienta las bases para la toma de decisiones de políticas educativas basadas en la evidencia científica, específicamente tomando en cuenta la carencia de producción científica local reportada por otros estudios (Stone et al., 2019). Los cambios del sistema educativo se toman mucho tiempo, pero estudios como este muestran tendencias de crecimiento que necesariamente se verán reflejadas en las evaluaciones nacionales e internacionales cuando estos cambios influyan en el sistema.

6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe por financiar el proceso de redacción de este manuscrito y por la asistencia recibida de Ingrid Nanne, Paola Andrade y Pablo Barrientos. De igual forma, agradecemos a Adria Molotsky, del American Institute for Research, por la revisión del manuscrito. El proyecto USAID Leer fue financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (N.º AID-517-A-1500005).

7 | REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2012). *Developing cross-language metrics for reading fluency measurement: Some issues and opportunities*. GPE Working Paper Series on Learning N.º 6.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 551. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Literacy Research*, 19(1), 531. <https://doi.org/10.1080/10862968709547585>
- Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-145). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to read words: Theory, findings, and issues, *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*. <https://doi.org/10.1016/j.jconhyd.2010.08.009>
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. The World Bank.
- Ganimian, A. J., & Murnane, R. J. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of Educational Research*, 86(3), 719-755.
- Graham, J., & Kelly, S. (2018). *How effective are early grade reading interventions? Policy Research Working Paper N.º 8292*. <https://bit.ly/2I3PjsD>

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view theory of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127-160.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. Alexandria, VA.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x>
- Kraft, M. A. (2018). *Interpreting effect sizes of education interventions*. Brown University Working Paper.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J., & Vásquez, M. (2011). Memoria de trabajo fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Psyche*, 12(2).
- Mencia-Ripley, A., Sánchez-Vincitore, L. V., Garrido, L. E., & Aguasvivas-Manzano, J. A. (2016). *Baseline report of USAID-Leer*. Santo Domingo.
- MINERD (2014). Diseño curricular: Nivel primario.
- MINERD (2018a). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de sexto grado de Primaria. Informe nacional. Santo Domingo.
- MINERD (2018b). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de Primaria: Informe nacional. Santo Domingo.
- OECD. (2019). Programme for international student assessment (PISA): Results from PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DOM.pdf
- Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2013). Implementation fidelity of a coaching-based professional development program for improving Head Start teachers' literacy and language instruction. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 102-128. <https://doi.org/10.1177/1053815113516678>
- Pressley, M. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 114.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. En R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Sánchez-Vincitore, L. V. (2018). Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español. *Ciencia y Educación*, 2, 63-72.
- Sánchez-Vincitore, L. V. (2019). Proyecto USAID-Leer: Lecciones aprendidas para la toma de decisiones de políticas educativas. En *XV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura (CONLES)*. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.147>
- Stone, R., De Hoop, T., Coombes, A., & Nakamura, P. (2019). What works to improve early grade literacy in Latin America and the Caribbean? A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1), e1067. <https://doi.org/10.1002/cl2.1067>
- UNESCO. (2008). Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago.
- UNESCO. (2015). Tercer estudio regional comparativo y explicativo: Informe de resultados. Santiago. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- USAID. (2011). *Opportunity through learning: USAID education strategy*. Washington, D.C.
- Walker, B. J. (2012). *Diagnostic teaching of reading: Techniques for instruction and assessment* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Wood, C., Goodnight, C., Bethune, K., Preston, A., & Cleaver, S. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 14(2), 159-170.

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA INICIAL A LA LUZ DEL CURRÍCULO DOMINICANO

Analysis of Resources for the Teaching of Early Literacy in the Light of the Dominican Curriculum

Ramón Marcelino Viñas-Marte

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
República Dominicana
vinas1965@gmail.com

Lourdes Natalia Guzmán-Taveras

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
República Dominicana
lnataliaguzman@gmail.com

Resumen

Los recursos didácticos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) son herramientas que acercan a los estudiantes a la cultura letrada y permiten el reconocimiento del código escrito y sus características. La alineación de los recursos pedagógicos con lo prescrito en el currículo de enseñanza puede influir positivamente en el rendimiento de la lectoescritura en la República Dominicana, uno de los más bajos de la región. En este sentido, surge el interés de analizar las características de los recursos pedagógicos de la base de datos de lectoescritura inicial LEI-RD de acceso libre. Se diseñó un estudio mixto con el objetivo de determinar la alineación de los recursos de dicha base con el currículo dominicano vigente e identificar áreas de mejora. Los recursos se analizaron a partir de las siguientes dimensiones: finalidad, habilidades de la LEI, enfoque de enseñanza, animación lectora y pertinencia del recurso. Se seleccionaron aleatoriamente 115 recursos de un total de 485. Los resultados muestran que la mayoría de los recursos proponen intervenciones acordes con los enfoques de enseñanza del currículo dominicano: los enfoques textual, funcional y comunicativo, y el enfoque procesual cognitivo por competencias. Se destaca la carencia de actividades destinadas a los niveles bajos de procesamiento lector y a la animación lectora. Se sugiere la revisión de los criterios de inclusión de los recursos que integran la base LEI-RD para garantizar la alineación con la evidencia actual sobre la enseñanza efectiva de la LEI y el currículo dominicano vigente.

Palabras clave: currículo, Educación Primaria, escritura, lectura, recursos educativos.

Abstract

The didactic resources used for teaching Early Grade Literacy (EGL) are tools that bring students closer reading culture, allowing them to recognize written code and its characteristics. The alignment of pedagogical resources with what is prescribed in the teaching curriculum has positive influence on literary performance, which in the Dominican Republic, is reported as one of the region's lowest. Due to this, there is an interest in analyzing the characteristics of the pedagogical resources in the EGL free-access database (LEI-RD). A mixed study was designed with the objective of determining the alignment of said database with the current Dominican curriculum, and identifying areas of improvement. A total of 115 pedagogical resources were randomly chosen from the 485 resources in the database. The results showed that the majority of resources propose interventions in line with the teaching approaches that underpin the Dominican curriculum: the textual, functional, and communicative approach, as well as the cognitive process by competencies. It is suggested that the inclusion criteria of the resources that make up the LEI-RD database be reviewed to ensure alignment with current evidence on the effective teaching of the LEI and the current Dominican curriculum.

Keywords: curriculum, reading, writing, Elementary Education, educational resources.

Recibido: 6 de marzo de 2020
Aprobado: 30 de abril de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

En la República Dominicana, la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) dista de lo que plantean los enfoques basados en evidencia que orientan el aprendizaje de la lengua escrita. El currículo dominicano promueve el enfoque centrado en la construcción del significado y la comunicación. En este subyace los enfoques procesual cognitivo por competencia; el textual, funcional y comunicativo y el sociocultural, influidos por las teorías de Piaget y Vygotsky y a través de los cuales se abordan la lectura y la escritura como procesos y prácticas sociales (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2016).

Sin embargo, la transposición didáctica en muchas de las aulas de primaria evidencia la implementación de estrategias y actividades en las que subyacen enfoques incoherentes con el currículo aceptado a nivel nacional. Además, al parecer, muchos de los recursos pedagógicos utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la LEI no están alineados con dicho currículo. Estos promueven el uso de la repetición sin comprensión basados en enfoques por destrezas, los cuales ponen énfasis en la enseñanza de unidades lingüísticas aisladas y descontextualizadas (Montenegro, 2013). Cambiar este panorama y contar con material didáctico adecuado al contexto y alineado a la evidencia actual de la enseñanza efectiva de la LEI es uno de los mayores retos para la República Dominicana (Vijil, 2019).

Los resultados de estudios nacionales e internacionales que miden la competencia lectora de los estudiantes al finalizar el Tercer Grado y el Primer Ciclo de la Educación Primaria colocan a la República Dominicana en los últimos lugares a nivel de comprensión lectora, en relación con la media regional (MINERD, 2017). Según estos resultados, solo un 46 % de los estudiantes de tercer grado alcanza el nivel I de desempeño correspondiente a una comprensión literal del texto, y solo el 12 % de los estudiantes posee las competencias comunicativas que establece el currículo dominicano.

Con relación a la forma de enseñanza en el país, De Lima (2018) analizó las concepciones de lectura y escritura que tienen los alfabetizadores en la República Dominicana, su correspondencia con la práctica pedagógica y enfoques de enseñanza. Los resultados de esta investigación indican que en la teoría el 33.7 % de los docentes afirma basar sus intervenciones en el constructivismo, mientras que en la práctica ese porcentaje se redujo al 0.90 %.

Teniendo presente esta realidad, en 2019 comienza la colaboración del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) con la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) para elaborar una base de datos de

recursos y evidencias (creados por instituciones públicas, privadas y sin fines de lucro en el país) sobre la LEI en la República Dominicana (LEI-RD), con el objetivo de facilitar a actores interesados el acceso a material que promueva la comprensión y aplicación de enfoques basados en la evidencia y en el contexto apropiado para mejorar las competencias de la LEI en el país, así como para contribuir en la toma de decisiones de las políticas públicas sobre el tema. Partiendo de lo descrito anteriormente, interesa responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se alinean los recursos de LEI-RD con el currículo del Primer Ciclo de Primaria? ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que predomina en los recursos pedagógicos incluidos en LEI-RD?

Por tal razón se diseñó esta investigación, con el objetivo de analizar las características de los recursos de la base de datos LEI-RD, ya que se desconoce si se encuentran alineados a lo prescrito en el currículo dominicano vigente. A partir del análisis se identificaron las áreas de mejora de los recursos que la conforman y de su estructura.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Base de datos de lectoescritura inicial de la República Dominicana LEI-RD

La base de datos LEI-RD se presentó públicamente en septiembre de 2019; actualmente, está conformada por 485 recursos pedagógicos, 427 documentos teóricos y 26 evidencias sobre el tema de la LEI, desde el nacimiento hasta el tercer grado de primaria, producidos desde el año 2005 hasta el 2019 y que cuentan con la autorización de las organizaciones que los han elaborado para ser de acceso público. La base de datos LEI-RD está disponible en línea para el uso de académicos, investigadores, docentes, instituciones gubernamentales –tales como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología–, las ONG y cooperantes nacionales e internacionales.

Esta base cuenta con dos secciones: una contiene 26 evidencias registradas en revistas científicas y la otra incluye los recursos y documentos teóricos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de la LEI. Con relación a los 427 documentos teóricos, se consideran los siguientes: tesis o disertaciones, evaluaciones de programas, publicaciones internas, folletos, documentos de mejores prácticas, informes, libros autopublicados y documentos normativos (leyes, directrices, planes estratégicos, etc.), entre otros. Entre sus 485 recursos pedagógicos figuran los siguientes: ayudas visuales,

audios, videos, libros de texto, cuadernos de trabajo, guías para los docentes, planes de estudios, currículos, instrumentos de evaluación, y material de apoyo para la formación docente.

Después de una revisión exhaustiva de la literatura, no se han encontrado evidencias similares dedicadas al estudio de la calidad de los recursos pedagógicos destinados a desarrollar habilidades de la LEI. Otros países de América Central y el Caribe, bajo la iniciativa del PCLR, también han elaborado bases de datos con los recursos que utilizan, sin embargo, ninguno ha analizado con base científica la calidad de los mismos. De acuerdo con esta revisión, este estudio se considera pionero en el campo de investigación.

2.2. Enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario (1.º, 2.º y 3.º grados) de la República Dominicana

A partir de la revisión curricular establecida por el MINERD en el 2016, el plan de estudio oficial del Primer Ciclo de la Educación Primaria establece que el enfoque centrado en la construcción del significado y en la comunicación debe influir las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la LEI. Según Montenegro (2013), este enfoque:

Asume la lectura y la escritura como procesos de construcción y de expresión de significados. Se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita y su unidad fundamental es el texto para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. La enseñanza de la lectura y la escritura es siempre guiada por unos propósitos definidos y destinatarios reales, tal como ocurre en la vida. La teoría epistemológica que fundamenta este paradigma es la constructivista y su enfoque es sociocultural al entender que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos (pp. 7-8).

El currículo también se apoya en las evidencias psicogenéticas que han dejado al descubierto la manera en que los niños se aproximan al sistema de escritura y a la lengua escrita cuando leen y escriben (Ferreiro, 2006; Ferreiro & Teberosky, 1991; Fons, 2004; Kaufman, 2009; Teberosky, 2000). Según estas evidencias, la evolución de la escritura de los niños experimenta diversas fases: comienza con el dibujo como portador de significado, sigue con la utilización de letras o signos para representar sonidos, hasta que accede al principio alfabético. En este enfoque se da mucha importancia al pensamiento infantil, por lo que se parte de los intereses y saberes previos de los estudiantes. Las características del sistema de escritura y el entorno adquieren un valor relevante en el desarrollo de las competencias lingüísticas del estudiantado en los primeros años de la educación.

La estructura del currículo de Lengua Española se apoya en un enfoque cognitivo basado en competencias. Establece cuatro competencias específicas, a saber: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. Entiende la competencia como «la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores» (MINERD, 2016, p. 34). De estas competencias se derivan diversas habilidades que se articulan en la propuesta curricular. La comprensión y producción oral propone el desarrollo de procedimientos propios de conciencia fonológica, para que los aprendices tengan la oportunidad de reconocer que el habla se compone de unidades sencillas y manipulables llamadas fonemas. La producción oral también contempla la fluidez al expresarse oralmente sobre hechos, ideas y acontecimientos con velocidad y entonación adecuadas.

Por otro lado, las demás competencias, comprensión escrita y producción escrita, promueven el contacto con el código, llevando al estudiante de la oralidad a su representación. En la comprensión escrita se proponen procedimientos de decodificación, los cuales establecen la relación sonoro-gráfica y propician el paso hacia la adquisición de la lengua escrita. También la fluidez lectora, entendida como la capacidad de leer cualquier texto de forma precisa, a buen ritmo y con entonación adecuada, es un aspecto importante en el desarrollo de la comprensión. Tanto la producción escrita como la comprensión escrita abarcan las convenciones de la lectoescritura, es decir, la direccionalidad, la linealidad y la adecuada disposición del escrito sobre el papel.

El desarrollo eficaz de estas habilidades, trabajadas sobre el texto, acercan al logro del objetivo macro: la manifestación de competencias lectoras y escriturales. Por medio de estos procedimientos se propicia el descubrimiento del principio alfabético, un paso esencial para el desarrollo de la comprensión lectora y el alcance de aprendizajes que permitan asumir la lectura y la escritura, como plantea el enfoque centrado en la construcción de significado y la comunicación, es decir, como prácticas sociales guiadas por una intención comunicativa.

En el Primer Ciclo de la Educación Primaria se propone la mayor diversidad de situaciones de LEI para garantizar el contacto de los estudiantes con textos escritos para su exploración, selección y lectura. Además, para lograr que ellos produzcan textos o escritos diversos con variadas intenciones, sobre temas de su interés y dirigidos a destinatarios distintos. Se busca que en cada grado de este ciclo los estudiantes se sientan lectores y escritores de textos como prácticas habituales de comunicación y reflexión de su aprendizaje (MINERD, 2016, p. 77).

Estas sugerencias guardan relación con el enfoque centrado en la construcción de significado y la comunicación, pues prioriza el uso de la lengua en contextos reales, siendo el texto la unidad base, pues los seres humanos no se comunican mediante palabras aisladas. Para ajustar la enseñanza a esta realidad, es imprescindible que los estudiantes lean y produzcan textos considerando un propósito claro, el destinatario, el contexto y otros elementos que intervienen en la situación comunicativa.

El currículo dominicano sugiere diversificar el uso de recursos para favorecer el desarrollo de las competencias y acercar a los niños a la cultura escrita:

Se recomienda integrar al aula materiales impresos, que son aquellos que utilizan principalmente códigos verbales y gráficos, tales como libros, guías de estudio, fichas de trabajo, ejercicios prácticos, láminas e imágenes. Las aulas han de ser letradas de forma acorde con las temáticas a trabajar, contar con recursos para el acercamiento de los niños y las niñas a la cultura escrita: caja de palabras clasificadas, tarjetas para asociar imágenes y palabras, variedad de textos, alfabetos móviles y fijos, nombres y apellidos de cada niño y niña y todo tipo de recursos que sirvan para motivar el interés por la lectura y la escritura (MINERD, 2016, pp. 48-49).

En efecto, el currículo dominicano adopta el enfoque centrado en la construcción de significado y en la comunicación, el cual propicia situaciones en las que se evidencie el uso funcional de la lengua. En este marco se valora el contacto con diversos textos y el uso de recursos pedagógicos que acerquen a los niños a la cultura escrita.

2.3. Panorama de la evidencia relacionada con los recursos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de la LEI

La revisión de la literatura demuestra la escasez de evidencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la LEI en Latinoamérica y el Caribe. Las brechas se relacionan con la baja calidad de los estudios que se producen en la región, incluyendo las publicaciones sobre el desarrollo de habilidades de preescritura y escritura y su relación con los resultados de la LEI en pruebas nacionales e internacionales y en investigaciones relacionadas con dicho tema (Stone, 2019).

Otros estudios referidos a la enseñanza y aprendizaje de la LEI muestran la necesidad de utilizar recursos pedagógicos destinados a la alfabetización (Kim et al., 2016). Se indica que los recursos pedagógicos dedicados a la

enseñanza y el uso de libros de texto desempeñan un rol esencial en la adquisición de la lengua escrita; además, se requiere el contacto con textos para desarrollar las convencionalidades de la LEI y la conciencia del código escrito.

De Lima y Montenegro (2010) subrayan la importancia de utilizar recursos pedagógicos en contextos socioculturales vulnerables, en los que los niños tienen escaso contacto con la cultura escrita en sus hogares y en la comunidad. Es preciso tomar en cuenta las conceptualizaciones de los niños acerca de qué es leer y escribir, las características del sistema de escritura y la práctica docente. Por eso, en los materiales didácticos (guías de enseñanza y aprendizaje), según De Lima y Montenegro (2010), se deben incluir actividades relacionadas con el todo textual, con las partes del texto y con el uso funcional del lenguaje. De esta manera, los recursos pedagógicos parten de tipologías textuales usadas en la vida diaria, sin abandonar sus partes (letras, palabras, sonidos, ortografía, vocabulario y otros elementos). Estas características enunciadas por las autoras guardan correspondencia con el currículo dominicano, el cual propone en cada unidad partir de un texto desde el que se aborda la conciencia fonológica, la decodificación y los demás aspectos lingüísticos.

Por otra parte, las guías didácticas constituyen otro valioso recurso pedagógico que aporta al docente que no ha recibido la formación requerida para enseñar de forma efectiva la LEI, un soporte que le permita generar situaciones de aprendizaje para que los niños comprendan el sistema de escritura (De Lima & Montenegro, 2010). Sin embargo, según las autoras, ese carácter de apoyo puede constituirse en una gran debilidad si en la capacitación no se prevén estrategias para que gradualmente el docente haga modificaciones según los requerimientos del estudiantado.

Los niños y niñas desarrollan habilidades que favorecen la adquisición de la LEI. Entre estas se encuentra la conciencia fonológica, la fonética, el vocabulario, la fluidez y la comprensión lectora (National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Al respecto, Gutiérrez y Díez (2018) indagan la relación entre la conciencia fonológica y el desarrollo evolutivo de la escritura, y los resultados aseveran que:

Existe una correlación directa y significativa entre el aprendizaje de la escritura y las distintas habilidades que facilitan la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas), lo que indica que la capacidad de manejar y reflexionar sobre las unidades del lenguaje hablado es de gran relevancia para la facilitación del aprendizaje de la producción escrita en las primeras edades (p. 405).

En las evidencias consultadas y el currículo vigente están presentes las siguientes dimensiones, las cuales se describen brevemente:

1. La finalidad o propósitos se refiere al grupo que desarrollará la habilidad o competencia a la que está destinado cada recurso según su contenido y lo descrito en LEI-RD (MINERD, 2016; Ministerio de Educación de Argentina, 2010; Romero, 2014);
2. Las habilidades de la LEI propias del proceso de adquisición (Daviña, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1991; Kaufman, 2009; Ortiz & Robino, 2003; Rasinski, 2010; Rosemberg et al., 2014; Shanahann, 2005);
3. Los enfoques de enseñanza, que son ideas sobre lo que es enseñado y lo que debería ser enseñado (Kaufman, 2009; MINERD, 2016; Montenegro, 2010);
4. La animación lectora, concebida como la acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo (Blanco et al., 2007; Fons, 2004; Charria & González, 1992; Kaufman, 2009; MINERD, 2016; Ministerio de Educación de Chile, 2011; Yepes et al., 2013).

3 | MÉTODO

Se diseñó un estudio mixto de carácter exploratorio con alcance descriptivo. El objetivo fue analizar las características de los recursos de la base de datos LEI-RD para la enseñanza de la LEI a la luz del currículo dominicano vigente del Primer Ciclo de Primaria. Esta investigación se realizó desde octubre de 2019 hasta marzo de 2020. Debido al tiempo disponible para realizar la investigación, se conformó una muestra aleatoria de 115 recursos pedagógicos de los 485 presentes en la base.

Para responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se alinean los recursos de LEI-RD con el currículo del Primer Ciclo de Primaria? y ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que predomina en los recursos pedagógicos incluidos en LEI-RD? Se realizaron diversos procedimientos, a saber: exploración de la base de datos, determinación de las dimensiones, categorías y subcategorías; análisis de los recursos pedagógicos, categorización de los recursos según su pertinencia, tabulación de los resultados e interpretación de los hallazgos. Estos procedimientos se realizaron en tres fases, las cuales se describen a continuación.

En la primera fase se examinó la base de datos: se observó detenidamente la estructura, que comprende dos grandes grupos: los recursos

pedagógicos y los documentos teóricos. Durante la exploración se identificaron puntos de encuentro y divergencias entre las características de los recursos destinados al Primer Ciclo de Primaria y el currículo. Esto orientó la definición de las categorías más relevantes para el análisis, de acuerdo con la naturaleza de los recursos y la revisión de la literatura. Asimismo, se identificaron y se describieron las instituciones autoras de dichos recursos, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 | Tipos de instituciones autoras de los recursos

Tipos de institución	Ejemplos	Definición
Públicas	Ministerio de Educación (MINERD) Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)	Instituciones financiadas por el Estado, con personal pagado por el Estado.
Privadas	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) Universidad Iberoamericana (UNIBE) Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)	Entidades educativas financiadas por el sector privado y cuyo objetivo principal es la producción y difusión del conocimiento.
Instituciones sin fines de lucro	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Save the Children Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) DREAM Project Plan Internacional Centro Cultural Poveda Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT)	Organizaciones nacionales e internacionales que realizan o colaboran con programas educativos en el país.

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD.

En esta fase también se determinó la cantidad de recursos analizados según la institución autora que los produjo. Además, se muestra cuántos recursos son de libre acceso o descargables y cuántos se consultan en línea. La mayoría de los recursos presentes en la muestra pertenecen a instituciones públicas, como el Ministerio de Educación. Otra parte está concentrada en instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana, el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM-CEDILE) y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), y el resto corresponde a instituciones sin fines de lucro, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 | Recursos de LEI-RD. Cantidad por institución: descargables y en línea

Recursos por institución				
Institución	FRE (<i>n</i> = 115)	%	R. DESC.	R. E. LÍ
Universidad Iberoamericana	12	10.40 %	12	0
PUCMM-CEDILE	15	13.04 %	15	0
CETT	15	13.04 %	15	0
CEED-INTEC	2	1.74 %	2	0
Plan Internacional	1	0.87 %	1	0
Ministerio de Educación	45	39.13 %	37	8
ISFODOSU	1	0.87 %	1	0
Save the Children	8	6.96 %	8	0
Dream Project	6	5.22 %	6	0
Organización Estados Iberoamericanos	5	4.35 %	5	0
Centro Cultural Poveda	5	4.35 %	5	0
Total	115	100.00 %	107	8

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* =115: muestra seleccionada. (FRE) Frecuencia; (R. DESC.) Recurso descargable; (R.E.LÍ.) Recurso en línea. PUCMM: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; CEDILE: Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura; CEED-INTEC: Centro de Estudios Educativos; ISFODOSU: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. CETT: Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestras y Maestros de Centroamérica.

A partir del análisis anterior se elaboró el árbol de dimensiones, categorías y subcategorías utilizadas para el estudio de los recursos. Se consideraron dos fuentes claves de información: lo propuesto por el National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development (2000) y el sustento teórico del currículo dominicano (MINERD, 2016). Las dimensiones seleccionadas fueron las siguientes: 1. Finalidad, la cual se refiere al grupo que desarrollará la habilidad o competencia a la que está destinado cada recurso según su contenido y lo descrito en LEI-RD; 2. Habilidades de la LEI propias del proceso de adquisición; 3. Enfoques de enseñanza, conceptualizados como las ideas sobre lo que es enseñado y lo que debería ser enseñado; y 4. Animación lectora, concebida como la acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo. De cada una de las dimensiones se derivan varias categorías y subcategorías que permitieron la codificación de los recursos estudiados y están determinadas a partir de la exploración de los recursos de LEI-RD, la consulta de las evidencias y el currículo (Tabla 3).

Se consideraron los componentes curriculares mencionados anteriormente para determinar la alineación de los recursos con lo propuesto en el currículo. Durante el análisis se examinó la presencia de las competencias y habilidades que propone este documento, así como aquellas que evidencian resultados de buenas prácticas en la literatura mencionada anteriormente.

Tabla 3 | Dimensiones, categorías y subcategorías para el análisis de los recursos de la base de datos LEI-RD

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Finalidad del recurso	1.1. Aprendizaje de la lectura 1.2. Enseñanza de la escritura 1.3. Aprendizaje de la lectura 1.4. Enseñanza de la escritura 1.5. Evaluación de los aprendizajes 1.6. Formación docente 1.7. Acompañamiento pedagógico	1.5.1. Diagnóstica 1.5.2. Formativa 1.5.3. Sumativa
Habilidades de la lectoescritura	2.1. Comprensión oral 2.2. Producción oral 2.3. Conciencia fonológica 2.4. Comprensión escrita 2.5. Convenciones de la lectoescritura 2.6. Decodificación 2.7. Vocabulario 2.8. Fluidez lectora 2.9. Producción escrita 2.10. Etapas de apropiación de la escritura 2.11. Dominio del código escrito	2.11.1. Transcripción 2.11.2. Caligrafía
Enfoques de enseñanza	3.1. Textual, funcional y comunicativo 3.2. Procesual cognitivo, por competencia 3.3. Sociocultural 3.4. Por destrezas aisladas	
Motivación lectora	4.1. Ambiente letrado 4.2. Promoción del hábito lector 4.3. Biblioteca áulica y escolar 4.4. Familia y hábito lector 4.5. Escuela y hábito lector	

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. Se revisó el currículo dominicano de Lengua Española y otros textos.

La segunda fase consistió en el análisis de recursos pedagógicos a través de la lectura comprensiva de su contenido. Estos recursos fueron analizados de acuerdo con las categorías mencionadas. Para la organización de

los datos recolectados se utilizó el *software* NVivo y en la sistematización y análisis se utilizó una lista de cotejo tipo Likert diseñada por los autores, que contempla los aspectos a evaluar y la escala de estimación elaborada a partir de la literatura consultada (Tabla 4).

Tabla 4 | Escala de valoración del instrumento utilizado (lista de cotejo)

Escala de valoración (lista de cotejo)	Valor	Rango de clasificación del recurso	Significado
Satisfactorio	4	3.1 a 4	El recurso es coherente con los enfoques y teorías que plantea el currículo y presenta actividades que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LEI. Cumple con el objetivo para el que fue diseñado y se ajusta al grupo para el que fue diseñado.
Medianamente satisfactorio	3	2.1 a 3	El recurso coincide con los lineamientos establecidos en el currículo, pero solo integra algunas de las habilidades de la enseñanza y aprendizaje de la LEI. Responde parcialmente al propósito para el que fue diseñado y a las necesidades del grupo al que fue dirigido.
Área de oportunidad	2	1.1 a 2	El recurso promueve actividades de la LEI poco coherentes con el currículo. Las intervenciones pedagógicas que propone están desvinculadas con lo que muestran las evidencias. Obvia aspectos fundamentales sobre la adquisición de la lengua escrita.
No satisfactorio	1	1	El recurso no es coherente con los lineamientos curriculares ni con las evidencias. Se desvía de la finalidad de la base de datos LEI-RD.

Nota: Para clasificar los recursos se obtuvo un promedio, se sumaron los puntos obtenidos en el instrumento de evaluación y se dividieron entre el número de respuestas marcadas.

En la última fase se tabularon los resultados y se representaron en tablas los datos más significativos para facilitar el análisis de los hallazgos, realizar inferencias y determinar el enfoque predominante en el contenido de los recursos pedagógicos de LEI-RD y su alineación con el currículo. La Tabla 5 resume las herramientas que se utilizaron en esta investigación para responder las preguntas planteadas.

Tabla 5 | Preguntas de investigación, fuentes, muestra y métodos de recolección

Preguntas de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
¿Cuál es el enfoque de enseñanza que predomina en el contenido de los recursos pedagógicos incluidos en la base de datos de lectoescritura inicial LEI-RD?	Lectura exploratoria y análisis de los recursos	115 recursos	Exploración de los recursos de la base de datos LEI-RD Establecimiento de dimensiones, categorías y subcategorías
¿Cómo se vinculan los recursos de LEI-RD con el currículo del Primer Ciclo de Primaria y con las evidencias sobre el tema?	Análisis y clasificación de los recursos	115 recursos	Elaboración e implementación de una lista de cotejo Likert para el análisis de los recursos

Nota: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los hallazgos a partir de las dimensiones analizadas de cada recurso que conformó la muestra. Se presentan las categorías y su presencia en los recursos de la base LEI-RD, según el tipo de institución que los produjo, además de una descripción de los hallazgos más relevantes del estudio. Los resultados se presentan a partir de la muestra seleccionada de 115 recursos pedagógicos de un total de 485 presentes en dicha base.

4.1. Finalidad del recurso

Los recursos de LEI-RD van dirigidos a grupos específicos de población (niños de 6 a 9 años, docentes, acompañantes de docentes, y padres, entre otros) los cuales desarrollarán la habilidad o competencia a la que está destinado cada recurso, tomando en cuenta su contenido y lo que se describe en la base de datos. Los resultados relativos a esta dimensión muestran que el 75.60 % tiene como finalidad la enseñanza de la lectura y de la escritura, frente a un 7 % dedicado al aprendizaje (Tabla 6).

Tabla 6 | Finalidad de los recursos de la base de datos LEI-RD por tipo de institución

Dimensión: Finalidad del recurso								
Categorías	FRE				%			
	Total <i>n</i> = 115	PUB	PRI	ISFL	Total	PUB	PRI	ISFL
Enseñanza de la lectura	51	17	20	14	44.35	14.78	17.39	12.17
Aprendizaje de la lectura	7	2	2	3	6.09	1.74	1.74	2.61
Enseñanza de la escritura	36	17	13	6	31.30	14.78	11.30	5.22
Aprendizaje de la escritura	1	0	1	0	0.87	0.00	0.87	0.00
Evaluación diagnóstica	13	9	4	0	11.30	7.83	3.48	0.00
Evaluación formativa	13	8	3	2	11.30	6.96	2.61	1.74
Evaluación sumativa	0	0	0	0	0.00	0.00	0.00	0.00
Formación docente	19	3	12	4	16.52	2.61	10.43	3.48
Acompañamiento pedagógico	7	0	6	1	6.09	0.00	5.22	0.87

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* = 115. FRE: Frecuencia; PUB: Pública; PRI: Privada; ISFL: Institución sin fines de lucro. Hay recursos en los que se evidenció más de una categoría, por lo que fueron codificados más de una vez; por tal razón, al sumar los porcentajes generales, el total excede 100.

4.2. Habilidades de la lectoescritura

El currículo dominicano propicia el abordaje de habilidades de LEI a partir del texto mediante los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las competencias más presentes son la comprensión y producción oral y la comprensión y producción escrita, así como la decodificación. Por otra parte, la conciencia fonológica, el vocabulario, las etapas de apropiación y el dominio del código (transcripción, caligrafía) afloran escasamente en los recursos estudiados. La habilidad que más se evidencia en los recursos producidos por los tres tipos de instituciones (públicas, privadas e ISFL) es la comprensión escrita, con porcentajes del 23.50 %, 21.70 % y 10.40 %, respectivamente. Por el contrario, la habilidad menos presente corresponde a las etapas de apropiación de la escritura, con un porcentaje de 0.90 %, 0.00 % y 2.60 %, por tipo de institución (Tabla 7).

Tabla 7 | Habilidades de la lectoescritura evidenciadas en los recursos de LEI-RD por tipo de institución

Dimensión: Habilidades de lectoescritura								
Categorías	FRE				%			
	Total <i>n</i> = 115	PUB	PRI	ISFL	Total	PUB	PRI	ISFL
Comprensión oral	33	15	15	3	28.70	13.04	13.04	2.61
Producción oral	28	15	10	3	24.35	13.04	8.70	2.61
Conciencia fonológica	13	1	9	3	11.30	0.87	7.83	2.61
Comprensión escrita	64	27	25	12	55.65	23.48	21.74	10.43
Convenciones de la lectoescritura	26	11	10	5	22.61	9.57	8.70	4.35
Decodificación	28	12	11	5	24.35	10.43	9.57	4.35
Vocabulario	20	5	13	2	17.39	4.35	11.30	1.74
Fluidez lectora	16	9	4	3	13.91	7.83	3.48	2.61
Producción escrita	54	25	18	11	46.96	21.74	15.65	9.57
Etapas de apropiación de la escritura	4	1	0	3	3.48	0.87	0.00	2.61
Dominio del código escrito (transcripción, caligrafía)	19	13	6	0	16.52	11.30	5.22	0.00

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* = 115. FRE: Frecuencia; PUB: Pública; PRI: Privada; ISFL: Institución sin fines de lucro. Hay recursos en los que se evidenció más de una categoría, por lo que fueron codificados más de una vez; por tal razón, al sumar los porcentajes generales el total excede de 100.

4.3. Enfoques de enseñanza

Se identificaron varios enfoques. Alrededor del 81 % de los recursos evidencia puntos de encuentro con los enfoques y teorías que sirven de base al currículo dominicano, donde predomina el enfoque textual, funcional y comunicativo con un 40 %. Tiene menor presencia, con un 11.30 %, el enfoque por destrezas aisladas. El 38.30 % de los recursos analizados procedentes de las instituciones públicas coincide con los enfoques propuestos por el currículo, y superan ligeramente a las instituciones privadas, cuyos recursos son coherentes con dicho documento en un 29.60 % (Tabla 8).

Tabla 8 | Enfoques de enseñanza de los recursos según tipo de institución

Dimensión: Enfoques de enseñanza								
Categorías	FRE				%			
	Total <i>n</i> = 115	PUB	PRI	ISFL	Total	PUB	PRI	ISFL
Textual, funcional y comunicativo	46	20	21	5	40.00	17.39	18.26	4.35
Procesual cognitivo, por competencias	26	13	8	5	22.61	11.30	6.96	4.35
Sociocultural	21	11	5	5	18.26	9.57	4.35	4.35
Por destrezas aisladas	13	6	6	1	11.30	5.22	5.22	0.87

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* = 115. FRE: Frecuencia; PUB: Pública; PRI: Privada; ISFL: Institución sin fines de lucro.

4.4. Animación lectora

La animación de la lectura se refiere a las acciones dirigidas a promover el disfrute, más allá de su función epistémica propia de ambientes académicos. Los resultados concernientes a esta dimensión evidencian escasa presencia de sus categorías en los recursos analizados. El 26.10 % hace referencia a la animación de la lectura. De este porcentaje, los recursos procedentes de las instituciones sin fines de lucro representan el 16.40 %, por encima de las instituciones públicas y privadas (Tabla 9).

Tabla 9 | Frecuencia de recursos de LEI-RD que promueven la animación lectora por tipo de institución

Dimensión: Animación lectora								
Categorías	FRE				%			
	Total <i>n</i> = 115	PUB	PRI	ISFL	Total	PUB	PRI	ISFL
Ambiente letrado	6	1	3	2	5.22	0.87	2.61	1.74
Promoción del hábito lector	7	1	0	6	6.09	0.87	0.00	5.22
La biblioteca áulica y escolar	8	2	1	5	6.96	1.74	0.87	4.35
Familia y hábito lector	4	0	1	3	3.48	0.00	0.87	2.61
Escuela y hábito lector	5	0	2	3	4.35	0.00	1.74	2.61

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* = 115. FRE: Frecuencia; PUB: Pública; PRI: Privada; ISFL: Institución sin fines de lucro.

4.5. Pertinencia del recurso

Con relación a la pertinencia o no de los recursos de la base de datos LEI-RD, los resultados mostraron que el 38.26 % se ubica en el nivel satisfactorio y el 39.13 % en medianamente satisfactorio, y las instituciones privadas quedan ligeramente por encima de las públicas. Por el contrario, el 22.34 % se ubica en los niveles que corresponden a área de oportunidad y no satisfactorio (Tabla 10).

Tabla 10 | Pertinencia de los recursos LEI-RD según la escala de valoración y el tipo de institución

Pertinencia de los recursos								
Categorías	FRE				%			
	Total (<i>n</i> = 115)	PUB	PRI	ISFL	Total	PUB	PRI	ISFL
Satisfactorio	44	18	16	10	38.26	15.65	13.91	8.70
Medianamente satisfactorio	45	16	23	6	39.13	13.91	20.00	5.22
Área de oportunidad	18	11	2	5	15.65	9.57	1.74	4.35
No satisfactorio	8	3	4	1	6.96	2.61	3.48	0.87

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos LEI-RD. *n* = 115; FRE: Frecuencia; PUB: Pública; PRI: Privada; ISFL: Institución sin fines de lucro.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sobre la primera pregunta de investigación ¿Cómo se vinculan los recursos de LEI-RD con el currículo del Primer Ciclo de Primaria?, los resultados muestran que en las habilidades de LEI que promueven los recursos, predomina la comprensión escrita y, en menor medida, la comprensión y producción oral. Según las evidencias (Ferreiro & Teberosky, 1991; Limpo & Alves, 2013; Shanahan, 2005) para el desarrollo de estas competencias se requiere la adquisición de habilidades como la conciencia fonológica, el vocabulario, la transcripción y la reflexión sobre el proceso de apropiación de la escritura. Sin embargo, los resultados evidencian que en los recursos son delegadas a un segundo plano, al ser abordadas de manera superficial, sin considerar todos los subprocesos que inciden en su desarrollo, a pesar de que el currículo dominicano establece la integración de cada uno.

La conciencia fonológica y las etapas de escritura han sido los aspectos menos trabajados; los recursos que promueven estas habilidades se encuentran en las instituciones privadas e internacionales. Este resultado es preocupante, ya que evidencia falta de coherencia del sector público con sus propios lineamientos curriculares. Esta carencia puede provocar dificultades en el aprendizaje de la LEI y, en consecuencia, en el desarrollo del pensamiento. Una situación similar se refleja en el estudio realizado por Stone (2019), en el que se establece que existe una brecha entre el desarrollo de habilidades de preescritura y escritura y los resultados de la LEI. En este sentido, resulta imperativo que los actores clave estudien la inclusión de intervenciones que favorezcan el desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación, la fluidez lectora, el vocabulario y los niveles de procesamiento escritor (transcripción, caligrafía, etc.) en sus recursos pedagógicos, dirigidos tanto a la enseñanza como al aprendizaje, para así alinearlos con los planteamientos curriculares.

Sobre la segunda pregunta de investigación ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que predomina en el contenido de los recursos pedagógicos incluidos en la base de datos de lectoescritura inicial LEI-RD?, en los recursos pedagógicos de LEI-RD se observan puntos de encuentro con los enfoques propuestos por el currículo dominicano, los cuales enfatizan en el aprendizaje, amparados en el constructivismo. Los resultados relacionados con este aspecto muestran que el enfoque textual, funcional y comunicativo es el que cuenta con mayor presencia, seguido del procesual cognitivo, por competencias. Sin embargo, varias investigaciones previas concluyen que los docentes centran su atención en la enseñanza, a pesar de que confiesan basar sus intervenciones en la teoría constructivista en la que adquieren mayor importancia los enfoques centrados en el aprendizaje (De Lima, 2018). Resulta necesario que se realicen futuras investigaciones para constatar la manera en que se utilizan los recursos pedagógicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el uso de estos recursos no siempre está alineado con los enfoques propuestos en el currículo.

La dimensión de animación o promoción de la lectura constituye una acción de intervención sociocultural que impulsa la reflexión, revalorización y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras (Álvarez & Naranjo, 2003, citado en Higuera Guarín, 2016). El currículo dominicano promueve la creación de ambientes alfabetizadores y el uso de bibliotecas. Sin embargo, en los recursos no se evidencian propuestas destinadas a estimular la lectura por placer y la integración de la familia en la formación del hábito lector. Esta necesidad guarda correspondencia con los resultados obtenidos, los cuales muestran que son escasos los recursos de instituciones públicas y privadas que van dirigidos a este objetivo. Estos

hallazgos coinciden con investigaciones internacionales sobre el tema (Lluch & Sánchez-García, 2017) que subrayan la necesidad de promover el hábito lector desde la primera infancia. En consecuencia, la falta de iniciativas que incentiven el amor por la lectura puede generar apatía o rechazo. Por tanto, se sugiere tomar en cuenta la inclusión de estrategias de animación a la lectura e integración de la familia en la creación de materiales pedagógicos que apoyen la implementación del currículo vigente.

La investigación también identifica áreas de mejora de la base LEI-RD. Los resultados muestran que la mayoría de los recursos se califican en un nivel satisfactorio o medianamente satisfactorio de acuerdo con el vínculo que guardan con los enfoques que promueve el currículo dominicano y las evidencias actuales. Sin embargo, el 22.61 % de los recursos presenta áreas de oportunidad, es decir, promueven intervenciones pedagógicas desvinculadas de lo prescrito en el currículo y en la literatura consultada o eluden aspectos relevantes para la adquisición de competencias comunicativas. Un gran número de estos recursos pone énfasis en el sistema de escritura y obvia los niveles altos del proceso de lectura (comprensión inferencial, analítica y crítica) así como los de escritura (planificación, textualización y revisión), cuya incidencia fue destacada por Limpo y Alves (2013). Por otro lado, de este porcentaje una cantidad considerable de recursos de LEI-RD carece de actividades o consignas que orienten su aplicación en el aula, ya que se trata de textos, canciones, imágenes, fichas bibliográficas, enlaces expirados o documentos no descargables que no responden al objetivo de este repositorio. Por tanto, los resultados de este estudio clasificaron dichos recursos como no satisfactorios.

Según el protocolo establecido por el Recolector de Ciencia Abierta (RECOLECTA), el contenido de acceso restringido disponible en un repositorio no debe exceder el 25 %. La base de datos LEI-RD contiene 351 recursos de acceso restringido sobre un total de 948; eso representa un 37.42 %, valor que está por encima de lo recomendado (Azorín-Millaruelo et al., 2017). Esto sugiere el establecimiento de criterios relacionados con las dimensiones estudiadas para la inclusión de nuevos recursos, así como la reorientación de los existentes. De este modo, el contenido presentado a los usuarios (docentes, investigadores y personas interesadas) respondería, con más aciertos, a sus necesidades. Por su parte, el instrumento utilizado durante esta investigación para evaluar la pertinencia de los recursos presentes en la muestra está basado en las evidencias consultadas y podría ser considerado como un aporte para la valoración del contenido restante de esta base y de otras de la región.

En resumen, esta investigación demostró que muchos de los recursos presentes en la base de datos LEI-RD no abordan subprocesos de lectura

y escritura ni habilidades necesarias para desarrollar de manera integral las competencias comunicativas que propone el currículo dominicano, a pesar de que se observan intervenciones pedagógicas propias del enfoque textual, funcional y comunicativo, así como del procesual cognitivo, por competencias. En consecuencia, se sugiere la exclusión de los recursos de LEI-RD que presentan áreas de oportunidad y los clasificados como no satisfactorios, ya que evidencian cierta desvinculación con el currículo nacional y no se corresponden con la finalidad de dicha base. También se recomienda incluir otros modos de organización de la estructura de la base, con opciones relativas a las dimensiones y categorías establecidas en esta investigación, especialmente de libre acceso. Por último, se sugiere incorporar más recursos alineados al currículo y a sus recomendaciones para la lectoescritura para garantizar un mejor uso de dichos recursos, y que aporten a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Es importante mencionar las limitaciones de esta investigación, entre ellas, el tiempo de duración de la beca obtenida para la realización del estudio, lo que no permitió la exploración de todos los recursos contenidos en LEI-RD. Tampoco se pudo elaborar un instrumento de evaluación por dimensión que permitiera analizar de manera más profunda y detallada todos los recursos. Estos aspectos deben considerarse para futuras investigaciones que complementen los hallazgos de este estudio.

6 | AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó con los fondos de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI). Los autores expresan gratitud por la formación y el acompañamiento recibidos de la RedLEI durante el proceso de investigación. También agradecen el asesoramiento de Carmen García, directora del Centro de Excelencia para la Difusión e Investigación de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, universidad perteneciente a la Red.

7 | REFERENCIAS

Azorín-Millaruelo, C., Bernal-Martínez, I., Cívico-Martín, R., Cózar-Santiago, A., Guzmán-Pérez, C., Losada-Yáñez, M., Morillo-Moreno, J., Nonó-Rius, B., Padrós-Cuxart, R., & Prats-Prat, J. (2017). *Guía para la evaluación de repositorios institucionales de investigación*. España: Recolecta.

- Blanco, L., Cuter, M. E., Grúnfeld, D., Rodríguez, M. E., & Calmels, D. (2007). *Enseñar lengua en la Escuela Primaria*. Argentina: Tinta fresca Ediciones.
- Charria, M., & González, A. (1992). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*, Argentina: AIQUE Educación.
- National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institutes of Health. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=78tEP>
- Daviña, L. (2003). *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- De Lima, D., & Montenegro, L. (2010). Las guías de lectura y escritura y su importancia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en contextos socioeconómicos vulnerables. En D. R. ILCE (coord.), *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura* (pp. 43-61). México: ILCE.
- De Lima, D. (2018). *Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria*. Santo Domingo: IDEICE.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=79aKd>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gutiérrez, F., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=81y9H>
- Higuera Guarín. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-200. <https://doi.org/10.19053/01218530.4815>
- Kaufman, A. (coord.) (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401-413. <https://doi.org/10.1037/a0031391>
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación, *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 114. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=82vwf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño curricular. Nivel Primario, Primer Ciclo*. República Dominicana: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria*. Santo Domingo: MINERD.

- Ministerio de Educación República de Chile. (2011). *Estándares para las bibliotecas escolares CRA*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=83MGz>
- Montenegro, L. (2013). *Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=84s8a>
- Montenegro, L. (2010). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. En Coordinación General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (Eds.), *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura: Una experiencia regional exitosa* (pp. 43–61). México: ILCE.
- Ortiz, D., & Robino, A. (2003). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic.
- Romero, L. (2014). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Nicaragua: Fe y Alegría.
- Rosemberg, C., Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 139-158. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=224lq1>
- Shanahann, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for teachers*. Chicago: Learning Point Associates.
- Stone, R. (2019). Lectoescritura inicial en América Latina y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1), 22-36. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=86Vge>
- Teberosky, A. (2000, diciembre). *Los sistemas de escritura*. Trabajo presentado en Congreso Mundial de Lectoescritura, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Vijil, J. (2019). Actores clave en lectoescritura inicial en República Dominicana. Resultados de un mapeo y análisis de actores, *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 38-49. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=230gP8>
- Yepes, L. B., Caretta, M. G., & Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de Formación*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.

CREENCIAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Beliefs about Educational Inclusion and Teaching Practices in the Context of Early Literacy Learning

Carla Leticia Paz-Delgado
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Honduras
cpaz@upnfm.edu.hn

Elma Barahona
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Honduras
ebarahona@upnfm.edu.hn

Resumen

La inclusión educativa es un enfoque que pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado, promoviendo la equidad y la justicia social. El objetivo de esta investigación fue analizar las creencias y prácticas pedagógicas de docentes hondureños respecto a la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI). Para ello se diseñó una investigación con enfoque mixto. Se emplearon cuatro técnicas para recolectar datos: observaciones en aula, entrevistas estructuradas, un cuestionario para explorar creencias y prácticas pedagógicas de la LEI en el contexto de la inclusión educativa, y un taller investigativo. Se conformó una muestra de 25 docentes, 19 regulares y 6 de apoyo. Los resultados indican que el profesorado asume una perspectiva dilemática en las creencias sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes y una concepción interaccionista en el sistema de creencias sobre los apoyos educativos para el aprendizaje de la LEI en estudiantes de Primer Grado de Educación Básica. En cuanto a las prácticas inclusivas, el profesorado utiliza aquellas vinculadas con el manejo efectivo del aula y, en menor medida, las estrategias de agrupamiento, la enseñanza adicional, las adaptaciones curriculares y los apoyos para la participación. En conclusión, las creencias y prácticas del profesorado están centradas en la mirada del déficit de los estudiantes con diversidad en el aprendizaje. Estos hallazgos ponen en evidencia la creciente necesidad de promover de manera sistemática espacios de formación para docentes acerca de la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la LEI a nivel nacional.

Palabras clave: creencias y prácticas docentes, inclusión educativa, justicia social, lectoescritura inicial.

Abstract

Educational inclusion is an approach that seeks to eliminate barriers that limit students from learning and participation, promoting equity and social justice. This research aims to analyze the beliefs and pedagogical practices of Honduran teachers, with respect to educational inclusion in the context of early grade literacy (EGL) learning. A mixed methods research approach was implemented. Four techniques were used to collect data: classroom observations, structured interviews, a questionnaire to explore beliefs and pedagogical practices of EGL in an educational inclusion context, and a research workshop. A sample of 25 teachers, 19 regular teachers and 6 support teachers was selected. The results indicate that teachers assume a dilemmatic perspective in beliefs about students' learning potential and an interactive perspective in their belief system about educational support for EGL learning in first graders. Regarding inclusive practices, teachers use those related to effective classroom management, and to a lesser extent, grouping strategies, additional instruction, curricular adaptations, and supports for participation. In conclusion, the beliefs and practices of the teachers are focused on the view of the deficit of the students. These findings highlight the growing need to systematically promote training opportunities for teachers in educational inclusion in the learning context of EGL at the national level.

Keywords: early grade literacy, inclusive education, social justice, teachers' beliefs and practices.

Recibido: 4 de marzo de 2020
Aprobado: 26 de abril de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

La concepción de la diversidad humana en educación ha evolucionado a lo largo de la historia, caracterizándose en un inicio por una respuesta institucionalizada que trajo consigo procesos de marginación y exclusión (Chiner & Cardona, 2013). Debido a ello, una gran cantidad de docentes se ha formado con un paradigma homogeneizador, desconociendo que la diversidad es una característica inherente a la condición humana (Duk & Murillo, 2011; García-Carrasco & Canal-Bedia, 2018; Paz & Cardona, 2018). En contraposición a esta mirada, el reconocimiento del valor de la diversidad sentó las bases para un cambio de enfoque que favorece la justicia social y la inclusión (Martínez-Pineda & Soler-Martín, 2015; Montané, 2015). Esta perspectiva ofrece un marco favorable para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena participación, pues contribuye a una educación más personalizada y al fomento de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2015; Durán & Climent, 2017).

En el año 2014 se aprobó en Honduras el Reglamento de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales (Secretaría de Educación, 2014), en el cual se establece la creación del programa Servicios Educativos de Atención a la Diversidad (SEAD). El programa está orientado a generar recursos y estrategias para disminuir y eliminar barreras de aprendizaje en los distintos ámbitos y áreas de conocimiento, para que la experiencia de aprendizaje sea justa, equitativa e incluyente. Actualmente, se desconoce en qué medida este reglamento está siendo ejecutado por los centros educativos; además, se desconocen los desafíos que enfrentan los docentes cuando aplican medidas que favorezcan la inclusión en el aula. Por tal razón, esta investigación analiza las creencias y prácticas de los docentes regulares y personal docente de apoyo respecto a la inclusión educativa en el contexto del aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI), habilidad fundacional que desempeña un rol clave en el desarrollo integral de las personas. Asimismo, se examina el tipo de prácticas pedagógicas empleadas para favorecer el desarrollo de este proceso, desde la mirada de la inclusión y la justicia social.

Es importante destacar que, en Honduras, la investigación sobre los procesos de inclusión educativa es limitada, y que es aún más escasa la dedicada a identificar y analizar las creencias y prácticas del profesorado respecto al contexto de aprendizaje de la LEI. Por esta razón, se considera que esta investigación es inédita en el país y sienta precedentes para potenciar esta línea de investigación a nivel nacional y regional.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de la literatura incluye tres aspectos fundamentales que facilitan la comprensión de las categorías analizadas en esta investigación. El primer aspecto aborda la inclusión educativa y la justicia social, el segundo las creencias de los docentes sobre la inclusión educativa, y el tercero se enfoca en las prácticas pedagógicas para promover la inclusión educativa en el ámbito de la LEI.

2.1. Inclusión educativa y justicia social

La educación inclusiva se define como un proceso que permite responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la identificación de las barreras de aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2015). Este enfoque trae consigo grandes desafíos y disyuntivas, pues implica la presencia, permanencia y participación de todo el alumnado en la vida escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura [UNESCO], 2017).

La evidencia científica derivada de la investigación educativa en este campo propone una variedad de elementos considerados indispensables en la construcción de espacios educativos inclusivos y que a su vez se caracterizan por su naturaleza dilemática, porque se trata de ofrecer una educación pertinente a las características individuales del alumnado en una estructura común, garantizando el respeto y aprecio por la diversidad (Duk & Murillo, 2016; López et al., 2010; Norwich, 2019). Norwich (2014) clasifica los elementos dilemáticos en nueve categorías:

- a. el reconocimiento del valor de la diversidad humana;
- b. la participación de todo el alumnado;
- c. la reorganización escolar y la resolución de problemas;
- d. la promoción de valores y culturas inclusivas;
- e. la mejora de la igualdad de oportunidades;
- f. la escucha de la voz del alumnado y su empoderamiento;
- g. la inclusión como un proceso sin fin;
- h. la educación inclusiva como medio para una sociedad inclusiva, y
- i. las prácticas pedagógicas.

La consideración e integración de estos elementos en el contexto de la inclusión educativa favorece la implementación de un enfoque educativo que promueve el pleno desarrollo del alumnado, garantizando el derecho a la educación desde la perspectiva de la justicia social.

2.2. Las creencias de los docentes sobre la inclusión educativa

El estudio de las creencias de los docentes, relativas a la inclusión educativa, ha cobrado gran relevancia en los últimos años (López et al., 2009), debido al impacto de estas en las decisiones que involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus repercusiones en el desempeño del alumnado (Chiner et al., 2015). Se sabe que el sistema de creencias se establece desde antes de la formación inicial docente (Leko et al., 2015; Vaillant & Marcelo, 2014), por tanto, su modificación solo será posible desde una preparación crítica y reflexiva, que permita el análisis de los antecedentes culturales y sociales así como de las experiencias previas y las características personales (Chiner et al., 2015).

Por tal razón, una gran parte de la investigación actual pone énfasis en el impacto de la formación inicial y permanente como factor determinante para la práctica en el aula (Olson & Roberts 2018; Peebles & Mendaglio, 2014; Pegalajar & Colmenero, 2017; Sharma, 2018; Simón et al., 2018) en el ámbito de la inclusión y la diversidad humana (Paz, 2017). Se resalta la necesidad de impulsar programas de formación que preparen al docente para atender a la diversidad de forma más efectiva (Chiner et al., 2015) por medio de la reflexión sobre las barreras de aprendizaje, y generar un clima positivo de aula (Florian & Linklater 2010; Hamre & Oyler, 2004; Pugach et al., 2020).

Muñoz et al. (2015), proponen que las creencias de los docentes sobre la inclusión educativa son de tres tipos: individuales, dilemáticas e interactivas. Bajo la perspectiva individual, se conciben las diferencias desde la mirada del déficit del estudiante, y la forma de respuesta recae exclusivamente en el profesor especialista. En la perspectiva dilemática, se reconoce que la educación es una cuestión de derechos humanos, pero al mismo tiempo se generan dilemas sobre la necesidad del diagnóstico, la organización escolar y la promoción de los aprendizajes. En la última perspectiva, la interactiva, la respuesta educativa es responsabilidad de toda la comunidad educativa, y el trabajo colaborativo entre el personal docente se basa en la concepción de la diversidad como oportunidad educativa.

López et al. (2014) señalan que cuando un estudiante presenta una barrera de aprendizaje, por lo general se adjudica inmediatamente el déficit al

propio educando, lo que deriva en una valoración de la diversidad como un problema y no como una oportunidad. Otros investigadores encontraron que cuando se asume la perspectiva interactiva, las creencias se orientan al reconocimiento y superación de las barreras para el aprendizaje, y se promueve la participación de los estudiantes (López et al., 2018).

Desde la perspectiva interactiva, las etiquetas que provienen del modelo clínico (médico) pasan a un segundo plano y se efectúa la actuación educativa desde modelos de alto nivel centrados en la construcción de un sistema escolar que potencie el aprendizaje de todos los estudiantes (el modelo de aprendizaje visible y el modelo de aprendizaje sin límite). Esta perspectiva, además, es compatible con la idea de la transformabilidad, propuesta por Hart et al. (2004), que hace referencia a un conjunto de firmes creencias sobre el potencial de cambio de las capacidades de aprendizaje del alumnado, generadas por las prácticas de enseñanza del profesorado (Figura 1).

Figura 1 | Perspectivas sobre la inclusión educativa



Nota: Adaptación de perspectivas sobre inclusión educativa de López et al. (2010).

2.3. Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas que promueven la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación se generan a partir de la cooperación y las altas expectativas, y propician el aprendizaje dialógico (Salvador, 2013). Un amplio grupo de estudios sobre la inclusión en educación se ha orientado a determinar y a caracterizar aquellas prácticas efectivas en la atención del alumnado y su diversidad (Chiner & Cardona, 2012; Flores-Barrera et al., 2017; Graham, 2016; McKay & Manning, 2019).

Por su parte, Bravo (2010) afirma que las prácticas pedagógicas más efectivas se relacionan con el compromiso hacia el aprendizaje, el clima del aula, los apoyos a la participación y las conductas cooperativas y colaborativas. Además, señala este autor que las estrategias efectivas son las de agrupamiento, las adaptaciones instructivas y del currículo de aprendizaje, el manejo efectivo del aula, la enseñanza adicional y los apoyos a la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje (Cardona, 2003, 2006; Hoppey et al., 2018; Salvador, 2013).

De igual forma, el trabajo cooperativo entre el profesorado regular y el de apoyo constituye una práctica clave en el proceso de construir culturas y prácticas inclusivas (Muñoz et al., 2015). La investigación ha demostrado que los docentes que consideran tener suficiente apoyo desarrollan creencias y actitudes más favorables hacia la inclusión (Chiner & Cardona, 2013).

A partir de la revisión de la literatura, nuestro estudio intenta responder las siguientes cuestiones de investigación: ¿cuáles son las creencias de los docentes sobre la inclusión educativa?, ¿cuáles son las prácticas inclusivas que implementan los docentes en el aula de clase? y ¿cómo se configuran las creencias y las prácticas de los docentes para la inclusión educativa en el contexto específico de aprendizaje de la LEI?

3 | MÉTODO

Se diseñó la investigación con un enfoque mixto con alcance exploratorio tomando como muestra un centro escolar. Este tipo de aproximación metodológica fue seleccionada para estudiar la naturaleza polifacética de las creencias y prácticas docentes, pues las mismas plantean enormes retos para su estudio (López et al., 2010). A partir del uso de una metodología participativa-colaborativa, se logró estudiar con mayor detalle la naturaleza de las creencias y prácticas de los docentes, lo que a su vez permitió

reflexionar acerca del nivel de comprensión que estos tienen sobre el trabajo que desempeñan en un contexto específico de aprendizaje de la LEI.

3.1. Participantes

El diseño de la investigación que incluye el proceso de selección y reclutamiento de los participantes de este estudio se sometió a la revisión del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala, el cual dio su aval para la implementación del estudio. El proceso de reclutamiento incluyó el consentimiento informado para solicitar la participación voluntaria de los docentes. A su vez, se solicitó el consentimiento de las autoridades del centro y de los padres de familia, porque se requería acceder a las aulas de clase para el proceso de observación. Debido a la importancia de la triangulación de la información y como medio para garantizar la credibilidad de los hallazgos, se efectuaron dos etapas de selección de los participantes.

- **Etapas I.** En esta etapa se consideró la participación de todos los docentes del Primer Ciclo de Educación Básica (primero, segundo y tercer grados) del Centro de Investigación en Innovación Educativa (CIIE) creado para constituirse en el principal centro de práctica profesional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras. La selección de este grupo de docentes se efectuó para contar con una perspectiva general de las creencias y las prácticas de los docentes en el proceso de enseñanza de la LEI. En total, participaron 25 profesores.
- **Etapas II.** Para profundizar en temas claves identificados en la primera etapa del estudio, se trabajó con los 10 docentes responsables del primer grado. Los criterios de su inclusión fueron: a) nivel de responsabilidad en la dirección y gestión de procesos pedagógicos; b) al menos cuatro horas de docencia frente a estudiantes; y c) nivel de coordinación e implementación de procesos de atención a la diversidad en el aula de clases.

3.2. Categorías de análisis

El proceso de construcción de las categorías se realizó *a priori*, teniendo en consideración la literatura que sostiene este estudio. Se definieron dos categorías y las subcategorías correspondientes a cada una. La primera categoría es *creencias docentes* y sus subcategorías son *naturaleza de las diferencias humanas* y *respuesta educativa* (López et al., 2009; López et al., 2014; Muñoz et al., 2015). La otra categoría es *prácticas pedagógicas inclusivas* y tiene

cinco subcategorías: *manejo efectivo del aula, estrategias de agrupamiento, enseñanza adicional, enseñanza adaptativa y apoyos a la participación* (Cardona, 2003; Chiner & Cardona 2012; Chiner et al., 2015).

3.3. Instrumentos

Se diseñó una batería de instrumentos tanto para el componente cualitativo como para el cuantitativo. Para el cualitativo se utilizó una ficha para el registro anecdótico de las observaciones de aula (permitió obtener información para analizar las prácticas docentes), un guion de trabajo para el taller investigativo (Quintana & Montgomery, 2006) y una guía de preguntas semiestructuradas para la entrevista de docentes que brindan atención directa y diaria al alumnado del primer grado (los instrumentos están orientados al análisis de las creencias y prácticas docentes).

Con relación al componente cuantitativo, se construyó el cuestionario de creencias y prácticas pedagógicas inclusivas en contextos de aprendizaje de lectoescritura (diseñado por las autoras). Este cuestionario se elaboró a partir de dos instrumentos: el cuestionario de dilemas en los procesos de inclusión (López et al., 2010) y el cuestionario de adaptaciones instructivas (Cardona, 2003). Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a su validación por siete jueces expertos en inclusión, con más de 10 años de experiencia en el campo. El *índice de validez de contenido* se obtuvo por medio del procedimiento de Lawshe. En el caso del cuestionario, el índice fue de 1.068, lo que indica un alto grado de validez en el contenido. Posteriormente se realizó un estudio piloto con 44 docentes de primer grado de escuelas públicas similares al CIIE; el coeficiente de alpha de Cronbach fue de .83, lo que indica una buena coherencia interna de los ítems del cuestionario.

3.4. Procedimientos

La investigación se desarrolló en las siguientes etapas.

Etapas 1. Se realizaron seis observaciones, con una duración de cuarenta minutos cada una. Fueron realizadas en diferentes momentos durante dos semanas, siguiendo el horario de clases, y se tomaron fotografías de las prácticas desarrolladas por los docentes observados.

Etapas 2. Se realizó un taller investigativo con una duración de 3 horas. Al inicio se aplicó el cuestionario. Seguidamente y haciendo uso de las fotografías de la Etapa 1 se generó un espacio de reflexión sobre las creencias y las prácticas mediante la técnica de investigación social y colaborativa «campos de fuerzas» (Chevalier, 2009).

Etapa 3. Para profundizar y triangular la información, se desarrollaron entrevistas con el personal docente involucrado directamente en el proceso de aprendizaje de la LEI en el primer grado del centro educativo.

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Con relación a los datos cuantitativos, se emplearon pruebas descriptivas utilizando los programas SPSS y Excel. Para el análisis de datos cualitativos se empleó el ciclo de análisis de tres pasos: 1) reducción de los datos; 2) resumen estructurado para favorecer la reflexión; 3) elaboración y verificación de conclusiones. Para el desarrollo de estas tareas se utilizó el *software* MAXQDA, que permitió organizar los datos recolectados para realizar las tareas de comparación constante, saturación y triangulación de fuentes de datos.

4 | RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan a partir de las preguntas de investigación, y en ese sentido se han organizado en tres secciones; primero se analizan las creencias de los docentes sobre la inclusión; en segundo lugar se analizan las prácticas inclusivas; y por último se discute la configuración de las creencias y las prácticas de inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la LEI. En cada apartado se incluyen datos cualitativos y cuantitativos que permiten una comprensión más profunda del objeto de estudio.

4.1. Creencias de los docentes sobre la inclusión educativa

La categoría *creencias docentes* sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI) se compone de dos subcategorías: *naturaleza de las diferencias humanas* y *creencias sobre la respuesta educativa*.

Por medio de la triangulación de la información se generó la saturación de los códigos, lo que permitió identificar las tendencias sobre las creencias de los docentes que conformaron la muestra. Respecto a la subcategoría *naturaleza de las diferencias humanas*, la creencia que se identifica es la capacidad de aprendizaje desde la mirada del déficit. Lo anterior se pone de manifiesto al considerar que, si un estudiante presenta barreras de aprendizaje en LEI, se debe de forma exclusiva a sus características personales:

La actitud de los estudiantes es lo que entorpece el proceso de aprendizaje, lo limita en su desempeño. Esto es lo que normalmente se maneja,

que si le va mal es que tiene mala actitud, que si no está bien en la clase es porque tiene dificultades (docente 12_taller, comunicación personal, 5 de diciembre de 2019).

Con relación a la subcategoría *creencias sobre la respuesta educativa*, los docentes manifiestan que la enseñanza del alumnado con barreras de aprendizaje en LEI es responsabilidad de todos. Lo anterior no es coherente con la realidad, ya que es el personal de apoyo (educador especial, psicólogo u orientador educativo) quien finalmente se encarga de la atención del alumnado que requiere sistemas y dispositivos de apoyo en el contexto del aprendizaje de la lectura y la escritura:

Necesitamos un especialista directo para trabajar con los estudiantes y anotar recomendaciones, para así saber qué podemos hacer nosotros en el interior de la clase (docente 04_entrevista, comunicación personal, 10 de enero de 2020).

Los hallazgos cuantitativos concuerdan con los hallazgos del análisis cualitativo. La Tabla 1 contiene las frecuencias y porcentajes del cuestionario. En ella se identifica claramente que existe una perspectiva dilemática en cuanto a las creencias sobre la naturaleza de las diferencias de los estudiantes en el contexto de aprendizaje de la LEI, es decir, aunque se reconoce el derecho a la educación, persiste la concepción de la diversidad desde el déficit o dificultad de aprendizaje del estudiante. Las creencias sobre la respuesta educativa son de perspectiva interaccionista, es decir, se valora positivamente el sistema de respuesta inclusivo señalado por la literatura, a saber: a) la colaboración entre docentes, b) la responsabilidad compartida, c) la organización del aula y d) las estrategias de enseñanza.

Sin embargo, durante las observaciones de clase y en las entrevistas de docentes, se identificó que, a excepción de la docente de primer grado, los profesores regulares delegan la atención en el personal docente de apoyo, el cual a su vez no ha logrado concretar un trabajo colaborativo en la comunidad educativa.

Tabla 1 | Creencias de los docentes sobre la naturaleza del aprendizaje del estudiante y la respuesta educativa

Creencias	Individual		Dilemática		Interaccionista	
	%	n	%	n	%	n
Naturaleza de las diferencias						
Origen de las diferencias individuales	12	3	40	10	48	12
Modificación de las diferencias	16	4	40	10	44	11
Respuesta educativa						
Colaboración entre docentes	12	3	12	3	76	19
Responsabilidad	20	5	12	3	68	17
Organización en el aula	4	1	12	3	84	21
Estrategias de enseñanza	4	1	8	2	88	22

Nota: Resultados del cuestionario Creencias y Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Participaron 25 docentes. Elaboración propia a partir de los resultados, 2020.

4.2. Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas promueven la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, ya que parten de supuestos e interpretaciones que valoran la diversidad y focalizan su acción en las intervenciones educativas. Luego del análisis de la información cualitativa se determinó el uso de las prácticas inclusivas, en las que aparecieron con mayor frecuencia las estrategias orientadas al manejo efectivo del aula, seguidas de las estrategias de agrupamiento y la enseñanza adicional y, en menor escala, las prácticas de adaptación y la promoción de la participación. En el manejo efectivo del aula se privilegian el estímulo verbal, el uso de instrucciones y la organización del ambiente del aula. Uno de los docentes opina al respecto: «La práctica positiva es, "motivar al estudiante"» (docente-05_Taller, 12 de enero de 2020).

Con relación a las prácticas de agrupamiento, se utilizó el trabajo en equipo heterogéneo y los desdobles. Como estrategias de enseñanza adicional, se identificaron la tutoría entre pares de estudiantes y el refuerzo pedagógico; este último se desarrolla al final del año escolar, cuando el alumnado que ha presentado necesidades de apoyo se enfrenta a un proceso de reprobación. Las prácticas de promoción de la participación consisten en variar las actividades y generar un proyecto de aula de creación literaria. Además, las estrategias de adaptación consisten en prolongar el tiempo para culminar una tarea, el empleo de material didáctico variado y el acompañamiento del educador especial durante las evaluaciones finales (ver Figura 2).

Figura 2 | Prácticas inclusivas en el contexto de la LEI



Nota: Elaboración propia, a partir del proceso de observación de aula. Se realizaron seis observaciones.

De igual manera, se analizó la frecuencia de uso de cinco prácticas inclusivas (ver Tabla 2). Los resultados muestran que las estrategias para el manejo efectivo del aula (establecer rutinas, organización del espacio, gestión de la convivencia) son las empleadas con mayor frecuencia por los docentes participantes en el estudio (52 %). En el caso de las estrategias de agrupamiento (28 %: dividir al grupo clase, organizar grupos por capacidades homogéneas y heterogéneas, trabajo en parejas) y la enseñanza adicional (32 %: refuerzo educativo, tutoría, *feedback*), son poco utilizadas por el profesorado.

En cuanto a las prácticas concernientes a la enseñanza adaptativa (por ejemplo, procesos didácticos y de evaluación diversos, flexibles y significativos), un 56 % de los docentes manifestó emplearlas en alguna medida. De igual forma, el 64 % indicó el uso de las prácticas que apoyan la participación, procurando el uso de materiales y actividades diversas. Es clave destacar en esta dimensión que el 8 % de los profesores manifestó contar con el apoyo del profesor de Educación Especial de forma constante y permanente.

Tabla 2 | Porcentaje de uso de las prácticas pedagógicas inclusivas

Práctica	Porcentaje							
	Nada		Poco		Algo		Mucho	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Manejo efectivo del aula	-	-	-	-	48	12	52	13
Estrategias de agrupamiento	4	1	28	7	40	10	28	7
Enseñanza adicional	-	-	32	8	44	11	24	6
Enseñanza adaptativa	-	-	20	5	56	14	24	6
Apoyos a la participación	-	-	12	3	64	16	24	6

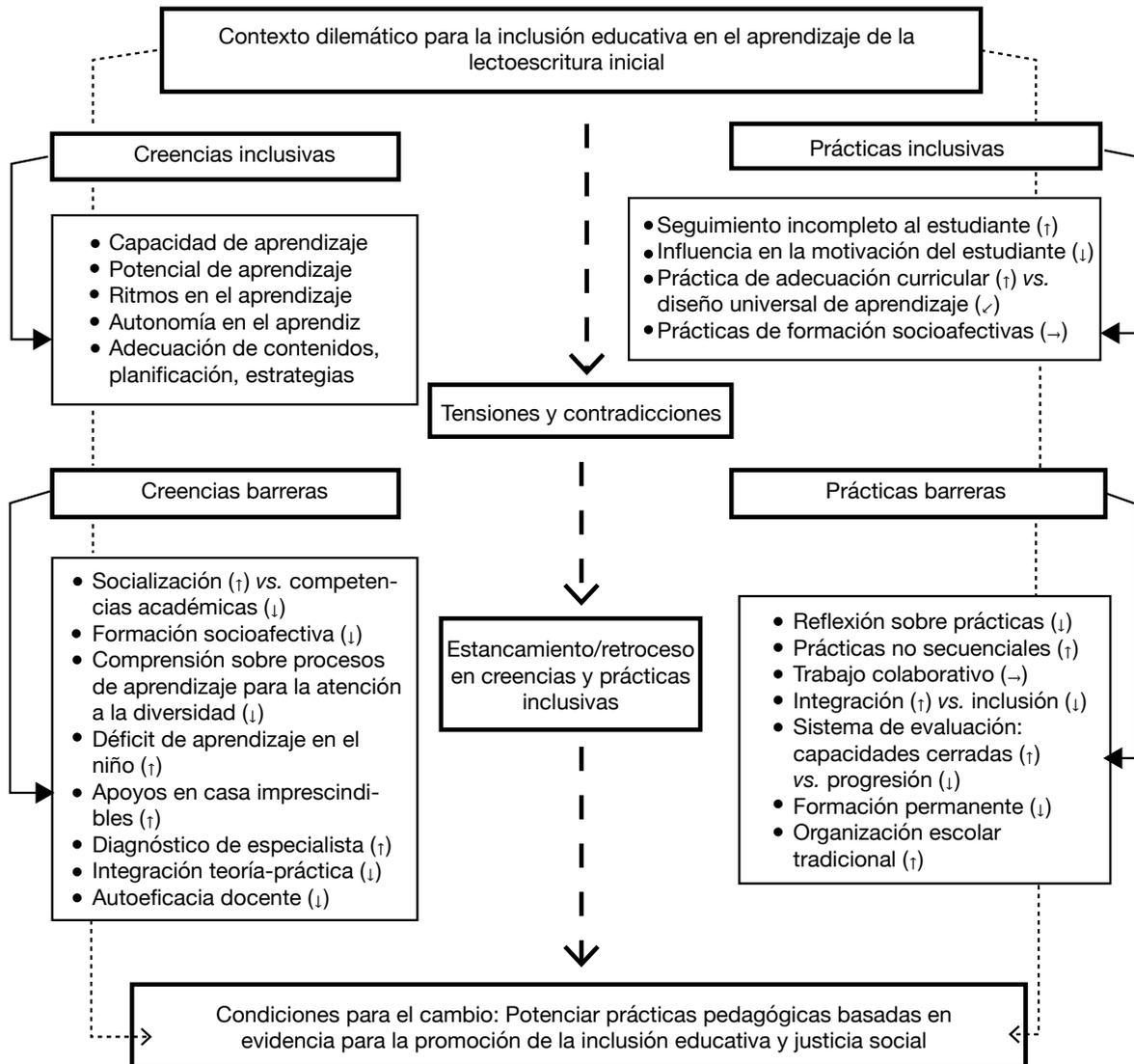
Nota: Resultados del cuestionario Creencias y Prácticas Pedagógicas Inclusivas para la atención de estudiantes en el contexto de la lectura y la escritura. Participaron 25 docentes. Elaboración propia a partir de datos. 2020.

4.3. Configuración de creencias y prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto de aprendizaje de la LEI

A partir de la pregunta ¿Cómo se configuran las creencias y las prácticas de los docentes para promover la inclusión educativa en el contexto específico del aprendizaje de la LEI?, se realizó un análisis relacional entre las categorías, lo que permitió la configuración del fenómeno de estudio. Como muestra la Figura 3, la perspectiva de inclusión educativa identificada en el CIIE fue la perspectiva dilemática, la cual se configura a través de un sistema de creencias y prácticas pedagógicas de los docentes.

Con relación a las creencias, se analizaron en dos perspectivas: las creencias inclusivas y las creencias sobre las barreras de aprendizaje y participación. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, las creencias inclusivas identificadas evidencian una concepción dinámica del proceso de aprendizaje, ya que se considera que los estudiantes tienen capacidad y potencial de aprendizaje permanente; por tanto, se requiere identificar los ritmos del aprendiz y respetarlos. Para promover este potencial de aprendizaje, se deben realizar adecuaciones de contenido y, en la planificación, deben integrarse diferentes tipos de estrategias para la atención de los estudiantes.

Figura 3 | Configuración de creencias y prácticas docentes inclusivas en el contexto de aprendizaje de la lectura y la escritura



Nota: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en el estudio de campo. Se realizaron seis observaciones de aula, un taller investigativo en el que participaron 25 docentes y 10 entrevistas con actores claves que también participaron del taller.

Respecto a las creencias que se constituyen en barreras para la inclusión, algunos docentes cuestionan que ante las diferencias o dificultades que puedan presentar los estudiantes en su aprendizaje no se deben realizar adecuaciones al currículo, pues todos deben alcanzar los mismos estándares. Sin embargo, otros docentes opinan que este tipo de estudiantes se

encuentran en el aula para socializar con sus compañeros de clase, aunque sus rendimientos académicos no sean los esperados. Consideran que esta creencia se convierte en barrera, ya que al final genera una brecha en el logro de competencias académicas. Por otra parte, no se encontró evidencia de que esta mirada de la socialización —que poseen algunos docentes hacia los estudiantes que presentan bajos rendimientos— se articule con un trabajo sistemático para el desarrollo de habilidades socioafectivas vinculadas con aprendizajes de calidad.

Otra creencia barrera que aparece, y que entra en contradicción con las creencias inclusivas sobre el potencial de aprendizaje, es la concepción de que el déficit para aprender se encuentra en el niño, por tanto, son imprescindibles los apoyos en casa y además es central el diagnóstico de un especialista para poder trabajar con el alumnado. En cuanto a la comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en LEI, en sus discursos, los docentes expresaron tener escasa formación para atender a los estudiantes que presentan variabilidades en el aprendizaje y, aunque consideran que orientarse por la teoría es fundamental, no se ve con claridad que la teoría se conecte con la práctica y que esta relación pueda potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior influye en el sentido de autoeficacia de los docentes, ya que no tienen claridad respecto a cuáles son las prácticas pedagógicas que mejoran el aprendizaje de los niños en LEI.

En cuanto a las prácticas inclusivas, gracias a la triangulación de los datos se encontró que el seguimiento de los estudiantes es incompleto, presentándose las siguientes situaciones: a) falta de continuidad en la transición de un grado a otro, en este caso de prebásica al primer grado; y b) durante el año escolar, los procesos quedan inconclusos pues comienzan de forma tardía y le dificultan a los estudiantes mejorar su desempeño. Por otra parte, en las observaciones de aula se identificaron prácticas inclusivas, en las que tiene mayor frecuencia el manejo efectivo del aula (ver Tabla 2); sin embargo, en las entrevistas los docentes las sitúan en la adecuación curricular, lo que corresponde a una perspectiva más individualista y centrada en la integración educativa. Lo anterior evidencia un discurso institucionalizado centrado en el déficit y, por tanto, la estrategia curricular que se implementa en el aula se orienta a adaptar y compensar las diferencias en el aprendizaje, lo que impide avanzar hacia una estrategia curricular basada en un enfoque más interaccionista (como el diseño universal de aprendizaje), la cual no fue identificada durante la investigación.

Respecto a la formación de habilidades socioafectivas, los docentes reportan su desarrollo dentro del aula. Asimismo, en las observaciones de aula se identificó la presencia de material didáctico sobre la temática, sin

embargo, en esta investigación no se encontraron evidencias de que estas prácticas se desarrollasen de forma sistemática y orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Respecto a las prácticas que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación, el análisis evidenció que la reflexión sobre las prácticas pedagógicas efectivas orientadas a promover la atención a la diversidad es baja; lo anterior puede ser evidencia de que el trabajo colaborativo entre docentes no está articulado. Se encontró que el sistema de prácticas está condicionado por el sistema de evaluación que implementa el centro escolar, el cual es regido por las normativas que emite la Secretaría de Educación de Honduras (SEH). Según estas normativas, si bien se promueve la evaluación formativa orientada a valorar la progresión del estudiante, al final prevalece un enfoque sumativo, ya que se debe otorgar una calificación final para promover al alumnado al siguiente grado. El énfasis en la evaluación sumativa responde, según los discursos de los docentes, a una concepción tradicional de la organización escolar que viene de las directrices que emite la SEH y por las cuales debe regirse el CIIE. Sobre este punto, a partir del año 2019, la SEH emitió disposiciones para la eliminación de la promoción automática durante el 1.º Ciclo de Educación Básica; por tanto, los niños pueden reprobar el grado de no alcanzar el 70 % de las evaluaciones que aplican los docentes.

Este tipo de prácticas no inclusivas relacionadas con la evaluación y que son promovidas y reguladas por el sistema educativo tiene implicancias sociales negativas, ya que los niños, al no contar con un sistema de apoyos pertinente, pueden repetir cursos, provocando dos problemáticas, la sobriedad y el abandono escolar.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia la presencia de creencias orientadas a una perspectiva favorable a la inclusión, respecto a la atención de estudiantes en cuanto a la respuesta educativa. Sin embargo, las creencias sobre la capacidad de aprendizaje del alumnado con dificultades pertenecen a una perspectiva dilemática; este aspecto coincide con los resultados de otros estudios (López et al., 2014; Muñoz et al., 2015). Estos investigadores afirman que, desde esta perspectiva, los docentes debaten cuál es la mejor forma para entregar los apoyos y servicios para los estudiantes y, aunque el profesorado es consciente del derecho a la educación en condiciones de justicia social, ponerlo en práctica resulta bastante complejo (Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017), pues persiste la creencia de que hay que centrarse en la capacidad y no en el potencial y resiliencia de cada individuo (García-Carrasco, 2017; García-Carrasco & Canal-Bedia, 2018). Cuando las creencias se basan en esta perspectiva se piensa que la diversidad en el aprendizaje depende exclusivamente del estudiante y, por lo tanto, se generan actuaciones pedagógicas en las que se delega la responsabilidad del trabajo docente en otros profesionales. En contraposición a esta mirada, la firme creencia en que la enseñanza y los dispositivos didácticos pueden contribuir a desarrollar el potencial de aprendizaje genera prácticas pedagógicas inclusivas que contribuyen a eliminar las barreras de aprendizaje y participación del alumnado.

Con relación a las prácticas, se valora que las mismas se adscriben de igual forma a una perspectiva dilemática, situación que coincide con investigaciones previas (Chiner & Cardona, 2012; Duk & Murillo, 2016; López et al., 2010; Norwich, 2014, 2019). En los docentes que participaron en este estudio existe un fuerte cuestionamiento sobre la idoneidad de las prácticas empleadas, lo que se suscita por las creencias sobre el potencial de los estudiantes, pero también por la falta de toma de decisiones basadas en evidencia y una cultura pseudocolaborativa (Park et al., 2016). Esto es aún más evidente en las prácticas de delegación, pues se considera que es trabajo de los especialistas y estos, a su vez, realizan su labor de manera aislada (López et al., 2014; McKay & Manning, 2019). Nuestro estudio ha identificado que las prácticas inclusivas –como la enseñanza adicional, el agrupamiento flexible, la enseñanza adaptativa desde el diseño universal de aprendizaje– son poco utilizadas. Esto se debe a la falta de programas de formación permanente y al trabajo colaborativo, aspectos esenciales de un centro educativo inclusivo.

Los hallazgos preliminares sobre cómo se configuran las creencias y prácticas docentes para la inclusión educativa en el contexto de la LEI aportan evidencias sobre la existencia de la perspectiva dilemática, en la respuesta educativa, en donde coexisten una perspectiva individualista y una perspectiva interaccionista. Por tanto, estudiar las creencias ha permitido descubrir la existencia de creencias y prácticas pedagógicas que están en contradicción, ya que en unos momentos se orientan a la integración y otras a la inclusión. Es importante destacar que «los maestros con una disposición más favorable hacia la inclusión utilizan prácticas más inclusivas que aquellos con actitudes menos positivas» (Chiner & Cardona, 2012, p. 3). En este sentido, encontramos que en el centro predomina una mirada híbrida acerca de la diversidad de los alumnos, pues, aunque se reconoce que las oportunidades educativas son un derecho de todo el alumnado, las prácticas y la cultura generan barreras para los niños con diversidad en el aprendizaje de la LEI.

En síntesis, y atendiendo a las cuestiones de la investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Las creencias del profesorado participante sobre los estudiantes con dificultades en el contexto del aprendizaje de la LEI son de naturaleza dilemática. Sin embargo, las concepciones sobre la respuesta educativa se acercan a la perspectiva interaccionista. Esto tiene implicaciones importantes para la atención de los estudiantes, pues la creencia nuclear pone en duda el potencial de aprendizaje y, por lo tanto, como se ha evidenciado en este grupo de profesores, algunas prácticas inclusivas se usan con poca frecuencia y en esfuerzos aislados. Como resultado, los estudiantes con dificultades en el aprendizaje viven un proceso educativo caracterizado por prácticas educativas poco eficaces, que derivan en situaciones de fracaso escolar y estigmas a largo plazo.
2. Respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas, el análisis cualitativo y cuantitativo reveló que el manejo efectivo del aula es la práctica por excelencia, y en menor grado se encuentran la enseñanza adaptativa, la enseñanza adicional, el agrupamiento y los apoyos a la participación. No obstante, se pudo constatar que las prácticas carecen de sistematicidad y de un trabajo cooperativo sólido y persistente entre el profesor regular y el profesorado de apoyo, lo que ocasiona una fragmentación en los servicios y dispositivos de apoyo que requiere todo el alumnado y, sobre todo, aquellos con diversidades individuales en el aprendizaje de la LEI.
3. El análisis de la configuración dilemática de las creencias y prácticas inclusivas ha permitido identificar un conjunto de polaridades en las que se mueven los docentes participantes de este estudio, y que dan cuenta de la complejidad que implica trabajar desde una perspectiva inclusiva en educación. Entre las polaridades identificadas aparecen las siguientes:
 - Socialización *versus* formación de competencias académicas
 - Integración de teoría *versus* práctica
 - Socialización *versus* formación socioafectiva
 - Adecuación curricular *versus* diseño universal de aprendizaje
 - Evaluación formativa *versus* evaluación sumativa
 - Integración *versus* inclusión

Estas polaridades provocan tensiones y contradicciones que, al no ser reflexionadas y cuestionadas con base en la evidencia, pueden promover estancamiento o retroceso desde la perspectiva de la inclusión educativa como proceso continuo para promover aprendizajes de calidad desde el centro escolar.

4. En cuanto a las implicaciones, los hallazgos preliminares evidencian que un camino para promover el cambio individual y colectivo es el de una perspectiva del desarrollo profesional docente basado en evidencia, sobre prácticas pedagógicas probadas en investigación y que estén relacionadas con aprendizajes de calidad.
5. En lo relativo a las limitaciones, esta investigación se realizó con un diseño exploratorio de caso único y la selección intencional de los participantes; por tanto, los hallazgos, si bien son valiosos para comprender las creencias y prácticas docentes en un contexto específico, no pueden generalizarse a otros contextos. Debido a ello, es importante que en futuras investigaciones se amplíe la muestra y la selección sea aleatoria.

6 | AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por el financiamiento otorgado para realizar esta investigación a través de la Modalidad de Beca 3, para el desarrollo de investigación y la publicación de artículo académico, y asimismo agradecen la asesoría técnica brindada durante todo el proceso de investigación y publicación.

7 | REFERENCIAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI y FUHEM. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=76M7l>
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 18-23. <https://doi.org/10.15517/AIE.V10I3.10137>
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=77SER>
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y Educación Inclusiva*. Madrid: Pearson.
- Chevalier, J. (2009). *SAS2: Guía para la Investigación Colaborativa y la Movilización Social*. México, D. F.: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>

- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Teachers' Use of Inclusive Practices in Spain. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 19(1), 29-45. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v19i01/48571>
- Chiner, E., Cardona, M. C., & Gómez-Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. <https://bit.ly/32DU2uD>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Durán, D., & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://bit.ly/2TgDKne>
- Flores-Barrera, V. J., García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- García-Carrasco, J. (2017). Plasticidad, vulnerabilidad e inclusión: tres ejes para la teoría de la educación. *Edeania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (50), 21-46. <https://bit.ly/3argwS6>
- García-Carrasco, J., & Canal-Bedia, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. Salamanca: FahrenHouse.
- Graham, L. J. (2016): Reconceptualising inclusion as participation: Neoliberal buck-passing or strategic by-passing? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 563-581. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073021>
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparación de maestros para aulas inclusivas: aprendizaje de un grupo de investigación colaborativa. *Revista de formación docente*, 55(2), 154-163. <https://doi.org/10.1177/0022487103261588>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Londres: Open University Press.
- Hoppey, D., Black, W. R., & Mickelson, A. M. (2018). The Evolution of Inclusive Practice in Two Elementary Schools: Reforming Teacher Purpose, Instructional Capacity, and Data-Informed Practice. *International Journal of Educational Reform*, 27(1), 22-45. <https://doi.org/10.1177/105678791802700102>
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M. C., & Smith, S. A. (2015). Delving Deeper into the Construct of Preservice Teacher Beliefs About Reading Instruction for Students With Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(3), 186-206. <https://doi.org/10.1177/0888406414557677>

- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <https://bit.ly/2PwL0dt>
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. <https://bit.ly/2wTUskQ>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(3), 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://doi.org/10-4438/1988-592Xt-RE-2012-363-190>
- Martínez-Pineda, M. C., & Soler-Martín, C. (2015). Formación y acción pedagógicas de los maestros. Vínculos entre educación y justicia social. *Folios*, 26(42), 17-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios17.27>
- McKay, L., & Manning, H. (2019). Do I Belong in the Profession? The Cost of Fitting In as a Preservice Teacher With a Passion for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 360-371. <https://doi.org/10.1177/0022487118811326>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social* (20), 92-113. <https://bit.ly/2VxbNdx>
- Muñoz-Villa, M. L., López-Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils with Special Educational Needs/Disabilities. *Frontiers in Education*, 4(4), 495-510. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00072>
- Olson, A. J., & Roberts, C. A. (2018). Perspectivas de los formadores de docentes: preparación de docentes en servicio para proporcionar acceso al plan de estudios general. *Remediación y Educación Especial*, 39(6), 365-376. <https://doi.org/10.1177/0741932517738567>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://bit.ly/2VA0odb>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Paz, C. L. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. <https://bit.ly/2IeM9Tf>

- Paz, C. L., & Cardona, M. C. (2018). Percepciones de los docentes en preservicio relativas a la inclusión y la atención a la diversidad. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 23(36), 95-110. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v23i36.6489>
- Peebles J., & Mendaglio S. (2014). Preparación de maestros para aulas inclusivas: introducción del enfoque de experiencia directa individual. *Learning Landscapes*, 7(2), 245-257. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.663>
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Teoría del plan de estudios: la perspectiva que falta en la formación del profesorado para la inclusión. *Formación del profesorado y educación especial*, 43(1), 85-103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Salvador, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Secretaría de Educación. (2014). *Reglamento Educación Inclusiva para personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales*. Honduras. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=75iYk>
- Sharma, U. (2018). Preparación para enseñar en aulas inclusivas. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Simón, C., Echeita, G., & Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Culture and Education*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015): *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN PARA EDIFICAR FORTALEZAS EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Counseling Interventions for Strengths Building in Children and Adolescents

Irma Arguedas-Negrini

Universidad de Costa Rica, Costa Rica
irma.arguedas@ucr.ac.cr

Resumen

La edificación de fortalezas en niñas, niños y adolescentes es esencial para su desarrollo presente y futuro. Varios estudios realizados en diferentes países latinoamericanos coinciden con esta visión, en función de la prevención de obstáculos al desenvolvimiento, especialmente de poblaciones afectadas por condiciones de desigualdad. En este trabajo se discuten las formas en que los profesionales en Orientación pueden contrarrestar las dificultades que a menudo enfrenta la población estudiantil que se encuentra en condición de riesgo. Se parte de una perspectiva preventiva que recalca la conveniencia de atender las dificultades desde etapas tempranas. El propósito es enfatizar en la importancia de las intervenciones de Orientación, en la promoción del desarrollo del estudiantado, así como en su protección contra los efectos nocivos de la adversidad. Se realizó una revisión de la teoría acerca de las fortalezas humanas y la resiliencia, que sustenta las intervenciones de profesionales en Orientación para la edificación de las potencialidades de las personas orientadas. Se presentan los pilares de la resiliencia del estudiantado y las formas en que interaccionan. Además, se presenta información específica acerca de tres de las dificultades que con mayor frecuencia sufre el estudiantado de educación primaria y secundaria: dificultades académicas, problemas conductuales y situaciones familiares. Los conocimientos disponibles deben conectarse con la multiplicidad de acciones que implementan las instituciones educativas para el beneficio del alumnado.

Palabras clave: educación primaria, enseñanza secundaria, orientación, resiliencia.

Abstract

Strengths building is essential for boys' and girls' present and future development. Studies carried out in different Latin American countries agree that with this perspective, so that obstacles to development, especially of populations affected by conditions of inequality, are prevented. This paper discusses ways in which Guidance professionals can counteract the difficulties that the student population often faces, especially those who are at risk. It is based on a preventive perspective, which emphasizes the desirability of addressing difficulties from early stages. The purpose is to emphasize the importance of Guidance interventions, in the promotion of student development, as well as in their protection from the adverse effects of adversity. A review of the theory about human strengths and resilience was carried out, which underpins the relevance of the promotion of counselees' potentialities. The conditions for resilience and development, as well as ways in which they interact, are presented. Additionally, specific information about three of the difficulties that elementary and secondary school students more frequently face: academic difficulties, behavioral problems, and family situations, are discussed. The available knowledge must be connected with the multiplicity of actions that are implemented from the educational institutions for the benefit of their students.

Keywords: elementary schools, guidance, resilience, secondary education.

Recibido: 15 de febrero de 2020
Aprobado: 13 de abril de 2020

1 | LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN SU DOBLE PAPEL: PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN

Dentro de sus múltiples funciones, la escuela y el colegio juegan un papel trascendental como promotores del desarrollo integral y protectores contra los efectos nocivos de las adversidades que enfrentan niñas, niños y adolescentes (Masten et al., 2008). Desde sus comunidades educativas, las personas profesionales en Orientación contribuyen con la construcción de trayectorias vitales significativas y saludables en la totalidad del estudiantado, para lo cual es imperativo prestar especial atención a los estudiantes que, por diversas razones, se encuentran en condición de riesgo. Esto es congruente con Murillo et al. (2011), quienes promueven la atención a la diversidad, de forma que «todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades permanentes o temporales, han de enfrentarse a tareas estimulantes, que promuevan todo su potencial» (p. 15).

Es indiscutible que atender las dificultades en las primeras etapas es lo más conveniente, ya que como lo plantean Yates et al. (2008), es más factible corregir descarrilamientos pequeños cuando la persona tiene una trayectoria de desarrollo mayoritariamente positiva, que reencauzar a una joven o un joven que ya ha tomado rutas improductivas o riesgosas.

Se trata, según Masten (2011), de poner en marcha cascadas positivas en las que los logros y el fortalecimiento se alimentan mutuamente. Así como se presentan riesgos acumulados en los procesos de desarrollo, las comunidades, las instituciones y otros recursos pueden contribuir con la edificación de protecciones múltiples que se sostengan en el tiempo.

Lo anterior reviste especial importancia en niñas, niños y jóvenes que, debido a la desigualdad, sufren más cantidad de situaciones que perjudican su rendimiento, tales como los trastornos de conducta (González-Arratía et al., 2009).

1.1. La Orientación centrada en fortalezas

Smith (2006) define fortalezas como las capacidades y recursos que ayudan a una persona a superar o mitigar los obstáculos que se presentan en su vida, hacerla satisfactoria para sí misma y para los demás, y encontrarle un propósito que brinde un sentido de conexión con el mundo. Son formas de procesar información, de vivenciar situaciones y de realizar cambios. No son rasgos fijos, sino el producto de procesos dinámicos, contextuales y enraizados en la cultura. Las fortalezas son modificables;

se pueden enseñar y aprender a lo largo de todo el ciclo vital. Tienen un efecto incremental, de forma que el desarrollo de una fortaleza favorece el desarrollo de otras. Según esta autora, una característica que distingue al ser humano es el impulso a desarrollar fortalezas para sentirse competente y satisfacer necesidades de pertenencia, afiliación y seguridad.

Las fortalezas son tanto internas como externas e interactúan entre sí; la integración de atributos individuales y contextuales promueve el desarrollo frente al riesgo. Como lo plantean Wright y López (2002), las dificultades y déficits de la persona y su contexto, es decir, los riesgos, deben enfrentarse con las áreas individuales de fortaleza, junto con los recursos externos de que se dispone.

La edificación de fortalezas tiene gran influencia en los procesos de desarrollo en todas sus dimensiones. De acuerdo con Scheel et al. (2013), las fortalezas aumentan la motivación para el cambio, ayudan a concretar metas, promueven la confianza en las propias capacidades para enfrentar dificultades y se pueden transferir de un ámbito de funcionamiento a otros.

La Orientación centrada en fortalezas se refiere a poner en marcha recursos y habilidades para resolver problemas y alcanzar metas, en concordancia con lo que indica el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2017), lo que ubica a la persona profesional en Orientación en una posición única en el acompañamiento del estudiantado en su desarrollo integral.

La identificación y utilización de fortalezas por parte del estudiantado es esencial para el logro del máximo potencial, el bienestar personal-social, el desarrollo vocacional y el logro académico. Sin embargo, esto no significa que la Orientación centrada en fortalezas aborde solamente lo positivo; es más bien una perspectiva de las posibilidades, es edificar con base en la potencialidad.

Si bien la orientación centrada en fortalezas incluye elementos que han estado presentes en el quehacer de la disciplina desde sus inicios, resultan pertinentes las recomendaciones de Smith (2006) con respecto a lo que se debe resaltar en todas las intervenciones de este grupo profesional:

- Lo que la persona orientada tiene, en lugar de lo que no tiene.
- Los atributos personales utilizados en la resolución exitosa de diversos eventos.
- La validación de los esfuerzos que hace la persona en variedad de situaciones.
- El reconocimiento de contribuciones y aportes.

- El establecimiento de metas realistas o cambios deseados que fortalezcan la esperanza y aporten cambios concretos de acción.
- Las fuentes de donde se derivan la valía personal y el sentido de propósito.
- Los componentes económicos y socioculturales de los diversos eventos, lo que necesariamente implica activar recursos propios y externos.

De acuerdo con Zimmerman et al. (2013), la integración de fortalezas internas y externas es clave en las intervenciones de orientación. Además, es pertinente incrementar las oportunidades para que el estudiantado aplique aspectos cognitivos y conductuales para reforzar habilidades que favorecen el enfrentamiento de la adversidad. Las intervenciones que estos autores recomiendan –desde la perspectiva de las fortalezas y con miras a la mitigación de los efectos perjudiciales de la exposición a adversidades– pueden ser *compensatorias*, tales como una fuerte identidad ante la presencia de estereotipos o prejuicios; *protectoras*, como las experiencias de éxito; o *de desafío*, que consisten en exposiciones paulatinas a dificultades.

Otra razón para enfatizar en las fortalezas es que su utilización incrementa los logros y el bienestar interno, los cuales tienen una influencia mutua: el bienestar interno favorece la obtención de logros y los logros favorecen el bienestar interno; a su vez, un bajo bienestar interno dificulta el alcance de logros y el contar con escasos logros perjudica el bienestar interno de las personas. La oportunidad para obtener logros en diferentes ámbitos es fundamental, porque permite identificar fortalezas y facilita el desarrollo de otras, lo cual beneficia la autoestima. En relación con esto, Bandura (1999) aportó el constructo de autoeficacia, una fortaleza interna que conceptualiza como autoestima y que se torna auténtica al poner en uso las propias capacidades durante la vivencia de diversas situaciones.

Con respecto a las fortalezas externas, una de las de mayor peso es el apoyo de personas adultas, tanto de parientes (no necesariamente los progenitores), como extrafamiliares. El apoyo de personas adultas ha mostrado tener efectos positivos en muchos retos, tales como autocuidado en la vida sexual, disminución de conductas violentas y uso de drogas, enfrentamiento de influencia negativa de pares y cumplimiento con lo requerido para rendir adecuadamente en el colegio (Zimmerman et al., 2013).

Como se verá en el siguiente apartado, hay una estrecha relación entre las fortalezas y los pilares de la resiliencia. Esto se debe a que la resiliencia, según Yates et al. (2008), se alcanza cuando se moderan los efectos de los riesgos y las personas desarrollan su competencia, entendida como el uso adaptativo de recursos tanto internos como externos, al enfrentar una adversidad.

1.2. El proceso de resiliencia

La resiliencia puede definirse de varias formas. Para Benard y Marshall (1997), es el proceso de desarrollo mediante el cual las personas satisfacen las necesidades esenciales de afecto, conexión, respeto, desafío, estructura, involucramiento significativo, pertenencia y poder. Las autoras conciben la resiliencia como sinónimo de empoderamiento y plantean que las condiciones para su activación son las mismas que las que promueven el aprendizaje y el desarrollo exitosos.

El Search Institute (2006) ha denominado esas condiciones como «Elementos fundamentales del desarrollo», y ha identificado veinte elementos internos y veinte externos sobre los que se sustenta la resiliencia. El bienestar y el desarrollo a futuro como personas adultas responsables son más factibles con la presencia de al menos tres cuartas partes de los elementos en la vida de las niñas, niños y jóvenes. Las personas que cuentan con menor cantidad de elementos son las que se encuentran en situación de mayor riesgo.

De acuerdo con Rutter (1993), pionero en el estudio acerca de este fenómeno, es un conjunto de mecanismos (no características aisladas) mediante los cuales las personas incrementan su capacidad para enfrentar el estrés, las dificultades y los riesgos. Algunos de estos mecanismos son la autoestima, la obtención de logros concretos y la creación de oportunidades.

Para Masten (2014), otra pionera que ha enriquecido el acervo de conocimiento al respecto, la resiliencia se entiende como el desarrollo positivo de una persona o sistema durante y después de dificultades significativas. Resalta que son los mecanismos humanos de adaptación los que hacen posible esa «magia de lo ordinario».

Según Zimmerman et al. (2013), es la interacción de factores individuales y contextuales, antes y durante eventos estresantes o situaciones de riesgo. Para que se dé un fortalecimiento, la interacción debe darse durante períodos largos de tiempo, por lo que Yates et al. (2008) son categóricos al afirmar que la resiliencia va mucho más allá de la persona y que refleja un proceso sostenido. Explican que, si se alcanza en una etapa del desarrollo, la persona queda con las bases para el logro y la resolución de problemas en períodos subsiguientes.

Las condiciones para la activación de la resiliencia –que, como se indicó (Benard & Marshall, 1997), son las mismas que las que promueven el aprendizaje y el desarrollo exitosos– también se denominan pilares; son seis y se han clasificado en dos grupos. El primer grupo, relativo a la *Mitigación de los riesgos*, se compone de tres pilares: Enriquecimiento de vínculos prosociales,

Establecimiento de límites claros y firmes y Aprendizaje de habilidades para la vida. El segundo grupo, denominado *Construir resiliencia*, aporta tres pilares adicionales, que son: Disfrute de forma constante de relaciones de afecto y apoyo, Transmisión de expectativas elevadas y Presencia de oportunidades para la participación significativa (Henderson & Milstein, 2003).

Los estudios revisados sugieren una interrelación entre los pilares. Con base en la información que suministra el Instituto Search (2006) acerca de los elementos para un desarrollo satisfactorio de niñas, niños y adolescentes, en la Figura 1 se ilustra dicha interrelación entre los pilares del modelo de Henderson y Milstein (2003). Estos autores distinguen dos grupos de pilares: los que mitigan los riesgos y los que construyen resiliencia. Los que mitigan los riesgos, también llamados protectores, se muestran en la columna de fondo azul. Por su parte, los pilares para la construcción de la resiliencia, denominados promotores, se encuentran colocados en la columna de fondo amarillo. La interrelación entre los dos grupos de pilares se ilustra tomando como referencia los aportes del Instituto Search (2006) con respecto a los elementos de desarrollo, en filas de color verde, para indicar la interrelación de los colores utilizados para los grupos de pilares.

Figura 1 | Interrelación entre pilares para la mitigación de los riesgos y pilares que construyen resiliencia

Pilares para la mitigación de riesgos (protección)	Pilares para la construcción de resiliencia (promoción)
1. Enriquecimiento de los vínculos prosociales. Conexiones con pares y personas adultas que promueven la resiliencia y acceso a actividades constructivas.	4. Disfrute de forma sostenida de relaciones de afecto y apoyo. Aceptación incondicional y presencia de personas confiables que pueden ayudar.
Personas adultas significativas que son afectuosas y tienen un comportamiento positivo. Amistades que son buen ejemplo de comportamiento responsable. Presencia de valores positivos como igualdad, justicia social, honestidad y responsabilidad. Empatía y sensibilidad en las relaciones interpersonales. Alteridad o reconocimiento de valía de la otra y el otro.	

(Continuación)

<p>2. Establecimiento de límites claros y firmes. Normas y procedimientos que son claramente comunicados, en cuya implementación se evitan la incoherencia, la laxitud y la arbitrariedad.</p>	<p>5. Transmisión de expectativas elevadas. Expectativas motivadoras por ser altas pero realistas. Incluyen evitar el uso de etiquetas que conducen a no esperar logros por parte del estudiantado.</p>
<p>Familia e institución supervisan las actividades y tienen reglas y consecuencias claras. Motivación para rendir en los estudios y disposición a cumplir con las tareas escolares. Resistencia a la presión negativa por parte de pares. Seguridad en el hogar, la escuela y el vecindario.</p>	
<p>3. Aprendizaje de habilidades para la vida. Incluye el aprendizaje de la cooperación, la resolución de conflictos, la asertividad y el manejo del estrés.</p>	<p>6. Presencia de oportunidad para la participación significativa. Acceso a toma de decisiones, establecimiento de metas, ejercicio del propio poder y apoyo a otras personas.</p>
<p>Implicación en actividades artísticas, deportivas, comunales y programas juveniles. Habilidad para planear asumir responsabilidad por las propias acciones. Convivencia respetuosa con personas de diferente marco cultural o étnico. Oportunidades para brindar servicios a la comunidad. Creación de ambientes que facilitan el aprendizaje</p>	

Nota: Elaboración propia con base en Henderson y Milstein (2003) y Search Institute (2006).

Debido a la relación de la resiliencia con los procesos de desarrollo en general, los seis pilares también se han asociado específicamente con las tareas del desarrollo psicosocial de Erikson (1985. Citado por Grotberg, 2006). Así, por ejemplo, el establecimiento de límites se ha asociado con el logro de la confianza, las habilidades sociales con la autonomía, el amor incondicional con la iniciativa y las oportunidades para la participación con la identidad.

La institución educativa es un espacio óptimo para promover los pilares de la resiliencia, los cuales implican la creación de estructuras que proporcionen seguridad, libertad para crecer y oportunidades para aportar y convivir de forma armónica (Acevedo & Mondragón, 2005).

2 | RETOS QUE MÁS FRECUENTEMENTE ENFRENTA EL ESTUDIANTADO

La teoría acerca de las fortalezas humanas y la resiliencia aporta lineamientos para intervenciones preventivas en instituciones de educación primaria y secundaria, con el estudiantado que enfrenta uno o más obstáculos.

Es nuestra responsabilidad, desde la Educación en general y desde la Orientación en particular, la promoción de una visión respetuosa y equilibrada de las niñas, niños y jóvenes. Esto significa, de acuerdo con Marshak et al. (2010), que sus fortalezas no queden ensombrecidas por la presencia de dificultades. Se requiere una visión amplia y la máxima reducción de obstáculos en aquellos estudiantes que parecen no ajustarse a la escuela; se requiere, asimismo, evitar las distorsiones que magnifican los déficits, minimizan las fortalezas y no construyen un optimismo realista.

La aplicación del enfoque de fortalezas para construir resiliencia en el ámbito educativo es mencionada por Shapiro y Lebuffe (2006), como forma de preparación para enfrentar la adversidad y de disminuir problemas disciplinarios en el estudiantado y referencias a servicios de apoyo.

En relación con el ámbito latinoamericano, García-Vesga y Domínguez (2013) también aportan conocimientos acerca de la potenciación de fortalezas en la promoción de una adaptación resiliente por parte de estudiantes, lo que consideran aporta una mirada esperanzadora, que se aplica a contextos culturales diferentes.

Los autores rescatan la importancia del entorno, en interacción continua con la persona, y reportan efectos en los comportamientos para la organización, la responsabilidad y los contactos sociales positivos; su trabajo se refiere a programas que se han desarrollado en Perú, Argentina y Brasil. Al igual que Henderson y Milstein (2003), destacan la pertinencia de favorecer los vínculos afectivos de apoyo de las personas menores con adultas, de sus contextos educativos o familiares, así como la importancia de la participación en actividades constructivas.

En una investigación realizada en colegios nocturnos de Costa Rica con personas adultas jóvenes que no completaron la educación secundaria durante la adolescencia, se identificaron dificultades en los ámbitos académico, conductual y familiar; en este último, en lo relativo a situaciones de conflicto, enfermedad, adicción o pérdida (Arguedas-Negrini, 2019). Con base en consideraciones teóricas sobre estos temas, a continuación se presenta información específica acerca de los retos que más

frecuentemente enfrenta el estudiantado de escuelas y colegios, así como recomendaciones para su abordaje desde la perspectiva de las fortalezas.

2.1 Dificultades académicas

Los autoconceptos académicos positivos son esenciales en la vida escolar; no implican negar las áreas de dificultad, sino más bien una visión equilibrada del conjunto de características relacionadas con el aprendizaje. Docentes y estudiantes necesitan saber que es posible enfrentar varias dificultades simultáneamente, y que estas interactúan con las fortalezas internas y externas. El autoconcepto académico está fuertemente influido por la realimentación que brindan las personas adultas, por lo que son indispensables los mensajes optimistas en relación con las posibilidades de mejorar. Para quienes enfrentan dificultades en el ámbito académico, es esencial no calificar las dificultades como algo permanente y que refleja baja capacidad de la persona, sino como retos particulares en áreas específicas. También hay que hacer referencia constante a la relación de las actividades escolares con la vida cotidiana y el mundo laboral (Marshak et al., 2010).

La experiencia escolar positiva ha mostrado ser una influencia protectora a lo largo del desarrollo. El estudiantado necesita múltiples experiencias de logro, el fomento de la motivación intrínseca y la autoeficacia y persistencia ante las dificultades (Masten et al., 2008).

Acevedo y Mondragón (2005) se refieren a la resiliencia escolar como un proceso que va más allá del rendimiento académico y se dirige también a la formación de la conciencia cívica y a los legados culturales e históricos de su región. Resaltan los efectos positivos de ver a las estudiantes y los estudiantes como participantes activos y no como receptores pasivos, «como valiosos recursos en lugar de usuarios de recursos» (p. 30), con altas posibilidades de superación.

Para niñas, niños y adolescentes, el apoyo de personas adultas que les consideran capaces como estudiantes y valiosos como personas es especialmente decisivo para la edificación de la confianza, la autovaloración y la reciprocidad social. A esto se unen los avances en neurodesarrollo que explican los efectos de las experiencias tempranas en el desarrollo posterior (Yates et al., 2008).

2.2 Problemas conductuales

El apoyo de la institución es esencial y está representado en múltiples acciones que fomentan el gusto por aprender y en la provisión de

oportunidades para desarrollar responsabilidad personal e interpersonal. Además del apoyo al estudiantado que no está teniendo logro académico, es necesaria la atención de quienes no logran mantener relaciones con sus pares o que tienen problemas conductuales en el aula, porque, de continuar esas dificultades, se pone en riesgo su trayectoria vital. Milsom y Glanville (2010) se refieren a la relación de las habilidades sociales con el rendimiento del estudiantado, especialmente la cooperación, la asertividad y el autocontrol.

Las llamadas funciones ejecutivas son determinantes en el desarrollo de habilidades, ya que, según Monge (2016), son las actividades mentales que le permiten a la persona llevar a cabo tareas de manera intencional; consisten en la aplicación del pensamiento para resolver problemas o implementar planes que llevan al logro de metas; en otras palabras, transformar el pensamiento en acciones. Las funciones ejecutivas permiten autorregular el comportamiento. Algunos ejemplos son la anticipación, el control atencional, el automonitoreo y el control de las emociones propias.

Si bien las funciones ejecutivas son capacidades cognitivas, tienen efectos tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento, porque son las que permiten reaccionar de manera adecuada ante situaciones, usando procesos mentales como la autorregulación en el manejo de las reacciones emocionales (Ramos-Galarza et al., 2017). Otras autoras que han encontrado una relación entre las funciones ejecutivas y los problemas de conducta son Romero et al. (2016).

De acuerdo con Bertella et al. (2018), el tema de las funciones ejecutivas es de especial importancia cuando las familias de las niñas, niños o adolescentes se encuentran en situaciones de riesgo social; es frecuente que los riesgos se presenten en conjunto con condiciones de pobreza, pero no sucede así en todos los casos. El riesgo corresponde a contextos en los que se ve afectada la satisfacción de necesidades que conducen al bienestar y a la calidad de vida, lo que deja a sus integrantes, especialmente las personas menores, en desventaja para el logro de sus tareas del desarrollo correspondientes a su edad. Las autoras agregan que, a nivel escolar, las funciones ejecutivas tienen efectos en el aprendizaje y en la regulación de la propia actividad, ya que favorecen la autodirección para posponer la gratificación y cumplir diversas tareas con las correspondientes etapas de iniciación, planificación y adopción de comportamientos estratégicos.

En relación con personas menores que pertenecen a familias pobres, Elliott y Elliott (2011) alertan acerca de las implicaciones negativas de la presencia de múltiples factores de riesgo que pueden ser acumulativos. En condiciones de pobreza hay mayor incidencia de elevados niveles de estrés

en la familia, insuficiente nutrición, bajo nivel educativo y depresión, todo lo cual hace que los mecanismos para la adopción de comportamientos autorregulados sean inestables o erráticos.

2.3 Situaciones familiares

Otra adversidad que enfrentan niñas, niños y adolescentes es la que se origina en situaciones familiares. Es frecuente que sufran violencia en el hogar, de forma directa o como testigos. K. Elliott y J. Elliott (2011) plantean que las manifestaciones que tienen niñas, niños y jóvenes que han sido víctimas o han observado violencia en el hogar presentan bastante similitud con los indicadores físicos, emocionales y conductuales de personas agredidas físicamente. Las respuestas emocionales al abuso giran alrededor de la culpa, la vergüenza, el sentido de responsabilidad y la desesperanza por lo que ocurre en el hogar. Algunas manifestaciones conductuales son agresividad o su polo opuesto, pasividad, inasistencia a la institución, bajo rendimiento e intentos de suicidio. Los indicadores físicos incluyen cansancio, higiene deficiente, uso de sustancias, trastornos psicosomáticos y conductas de alto riesgo. Ante eventos de este tipo, es esencial la activación de los pilares para la mitigación de los riesgos y para la construcción de la resiliencia. Es importante tomar esto en cuenta, ya que esas manifestaciones de privación y angustia pueden confundirse con desinterés hacia el colegio o indisciplina.

En los casos de situaciones familiares que implican desatender las necesidades de las personas menores, puede estar indicada la referencia a instancias externas e incluso la activación de protocolos. No obstante, es relevante también el apoyo para la identificación de formas constructivas de responder a la adversidad, de acuerdo con la concepción de Duarte y Cardoso (2014) de que el ser humano, más que actor de su existencia, es autor. Sin ignorar la desigualdad, el abuso y los obstáculos, los significados que se adscriben a las diferentes circunstancias pueden modificarse, acercándolos al optimismo y la esperanza, mediante la identificación de lecciones aprendidas, acciones encaminadas a logros concretos e identidad basada en fortalezas.

3 | CONCLUSIONES

Para contrarrestar serias dificultades que a menudo sufre la población estudiantil, los conocimientos disponibles deben conectarse con la multiplicidad de acciones que se implementan desde las instituciones educativas

para el beneficio del estudiantado. También debe existir una conexión del personal docente y administrativo con su propia resiliencia, para así modelarla al estudiantado.

La persona profesional en Orientación está en una posición central para promover el bienestar integral de la niñez y la adolescencia. La edificación de fortalezas es un componente de primordial importancia en el abordaje de los procesos socioeducativos en instituciones de educación primaria y secundaria por su contribución a ese doble papel de la institución educativa de promover el desarrollo y proteger de la adversidad a la totalidad del estudiantado. Se cuenta con numerosas experiencias que han mostrado que arreglar problemas es mucho menos efectivo que promover el desarrollo.

A la vez, es innegable que quienes están en las etapas de la niñez y la adolescencia están expuestos a situaciones de riesgo. Si los riesgos son múltiples, las protecciones y los apoyos tienen que ser mayores. Se recomienda que las escuelas y colegios integren la mayor cantidad posible de componentes de los pilares, tanto de mitigación de riesgos como de construcción de resiliencia. Es pertinente también revisar las concepciones acerca del estudiantado que tiene dificultades, para cuestionar estereotipos, así como ofrecer oportunidades y transmitir la creencia en la capacidad de transformación.

Las niñas, niños y jóvenes merecen desenvolverse en un ambiente escolar nutricional que favorezca los pilares del fortalecimiento, los cuales, en su conjunto, construyen esperanza. Las personas profesionales en Orientación se encuentran en una posición idónea para influir positivamente en este proceso.

4 | AGRADECIMIENTOS

La autora agradece su apoyo a la Escuela de Orientación y Educación Especial y al Instituto de Investigación en Educación, ambos de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. El trabajo se elaboró dentro del proyecto N.º 724-B7-304, que recibió el financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación de la institución.

5 | REFERENCIA

- Acevedo, V. E., & H. Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=165DRc>
- Arguedas-Negrini, I. (2019). Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción. *Revista de Educación y Desarrollo*, (51), 9-18. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=89viJ>
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Benard, B., & Marshall, K. (1997). *A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience*. University of Minnesota: The Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Bertella, M. A., Grebe, M. P., Dalbosco, M. S., & Alba-Ferrara, L. (2018). Funciones ejecutivas, pobreza y estimulación cognitiva: un andamiaje para futuras intervenciones. *Avances en Psicología*, 26(1), 33-40. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1125>
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. (2014). The life design paradigm: from practice to theory. En L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to practice* (pp. 41-57). Gotinga, Alemania: Hogrefe. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=166C7c>
- Elliott, K. W., & Elliott, J. K. (2011). *Childhood observers of domestic violence*. Alexandria, EEUU: American School Counselor Association. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=16713a>
- García-Vesga, M. C., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=168XXx>
- González-Arratia, N. I., Valdez, J. L., Oudhof, H., & González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia Ergo Sum*, 16(3), 247-253. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=164zE1>
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa, S. A.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Marshak, L. E., Dandeneau, C. J., Prezant, F. P., & L'Amoreaux, N. A. (2010). *The School Counselor's Guide to Helping Students with Disabilities*. San Francisco, California: Jossey-Bass Teacher.
- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 2(23), 493-506. <https://www.doi.org/10.1017/S0954579411000198>.
- Masten, A. (2014). *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York: The Guilford Press.
- Masten, A. Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & L'afavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. <https://www.doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Milsom, A., & Glanville, J. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or

- emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 31(4), 241-251. <https://www.doi.org/10.1177/0741932508327460>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Educación para una Nueva Ciudadanía. Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=169K2G>
- Monge, M. (2016). *Aprendizaje, cognición y neurociencia*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Murillo, J., Martínez, C., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <http://hdl.handle.net/123456789/1537>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J. Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., Santillán-Marroquín, W., & Pérez-Salas, C. (2017). Funciones ejecutivas y conducta de estudiantes secundarios ecuatorianos. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(6), 32-40. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=170fAb>
- Romero, M., Benavides, A., Quesada, A. B., & Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66. <https://www.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Rutter, M. (1993). La «Resiliencia»: Consideraciones conceptuales. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 690-696. [https://www.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://www.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Scheel, M. J., Davis, C. K., & Henderson, J. D. (2013). Therapist Use of Client Strengths: A Qualitative Study of Positive Processes. *The Counseling Psychologist*, 41(3), 392-427. <https://www.doi.org/10.1177/0011000012439427>
- Search Institute. (2006). *40 Elementos fundamentales del desarrollo*. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=171u4W>
- Shapiro, V. B., & Lebuffe, P. A. (2006). Using Protective Factors in Practice. Lessons Learned about Resilience from a Study of Children Aged Five to Thirteen. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 350-353. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=172bJR>
- Smith, E. J. (2006). The Strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79. <https://www.doi.org/10.1177/0011000005277018>
- Wright, B. A., & López, S. J. (2002). Widening the diagnostic focus: A case for including human strengths and environmental resources. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Oxford Handbook of positive psychology* (pp. 26-44). New York: Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0008>
- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, A. (2008). Rethinking resilience: A developmental process perspective. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 243-266). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspectives*, 7(4), 215-220. <https://www.doi.org/10.1111/cdep.12042>

MARCOS DE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES Y SU ADECUACIÓN AL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y NO UNIVERSITARIO

Digital Teaching Competences Frameworks and the Suitability of University and Non-university Teachers

Julio Cabero-Almenara
Universidad de Sevilla, España
cabero@us.es

Rosalía Romero-Tena
Universidad de Sevilla, España
romero@us.es

Julio Barroso-Osuna
Universidad de Sevilla, España
jbarroso@us.es

Antonio Palacios-Rodríguez
Universidad de Sevilla, España
aprodriguez@us.es

Resumen

Nos encontramos ante la paradoja de la creciente importancia otorgada a las competencias digitales, aunque los datos ponen de manifiesto que una parte importante de la población aún no ha desarrollado estas habilidades básicas. En este artículo nos centraremos en la competencia digital del docente (CDD). Para ello, presentamos una breve panorámica de los principales marcos de referencia para trabajar y mejorar la CDD de profesores universitarios y no universitarios, a partir de los cuales pretendemos conocer si existen diferencias en las valoraciones realizadas por un grupo de expertos sobre los diferentes marcos competenciales. Utilizamos la técnica del juicio de expertos con cálculo de «coeficiente experto». En el estudio participan 335 expertos, los cuales consideran que estos marcos son significativos tanto a nivel universitario como no universitario. De esta forma, se avala la idea de que son propuestas bien consolidadas y que sirven para indicar a los docentes las competencias digitales que deben adquirir para el desempeño de su actividad profesional.

Palabras clave: competencia digital docente, educación no universitaria, educación universitaria, formación del profesorado, juicio de expertos.

Abstract

We are faced with the paradox of the increasing importance given to Digital Competence, although the data shows us that an important part of the population has not yet developed these basic skills. In this article we will focus on the Digital Teacher Competence (DTC), for which we present a brief overview of the main reference frameworks for working and improving the DTC of university and non-university professors, with this we intend to know if there are differences in the evaluations carried out by the experts on the different competence frameworks, using for this the technique of the “Expert Judgment”. 335 experts participated in the study, scoring positively the different competency frameworks, endorsing the idea that they are well-consolidated proposals and that they serve to indicate teachers the digital competences they must acquire in order to carry out their professional activity.

Keywords: digital teacher competition, expert judgment, teacher training, non-university education, university education.

Recibido: 25 de marzo de 2020
Aprobado: 13 de mayo de 2020

1 | INTRODUCCIÓN

En la sociedad del conocimiento, una de las competencias principales es la digital, y se define como aquella que «entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación» (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 6, 2018, p. 9). Pero los datos muestran que el 44 % de los europeos aún no han desarrollado estas habilidades básicas, a pesar de que el 79 % de los europeos se conecta regularmente en línea, al menos una vez por semana (Joint Research Centre, 2018). Para ser competente digital se ha de ser capaz de solventar los obstáculos propios de la época en la que estamos, «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto» (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 2, 2018, p. 7).

Todo apunta a que la mayoría de los futuros puestos de trabajo necesitarán habilidades digitales (Williamson et al., 2019). Por tanto, la capacidad de usar la tecnología para vivir, trabajar y aprender a lo largo de la vida se debe considerar como un tema transversal a la hora de desarrollar un programa educativo (Romero-Martín & Fraile-Aranda, 2017). De ahí que la formación docente se considera de vital importancia en diferentes contextos internacionales (Casillas & Ramírez, 2019; Rodríguez-García et al., 2019; Saavedra et al., 2019; Suárez-Rodríguez et al., 2018).

Dos proyectos de investigación han dado origen a este artículo:

- Diseño, producción y evaluación de tMOOC para la adquisición por los docentes de competencias digitales docentes (RTI2018-097214-B-C31).
- Diseño, producción y evaluación de tMOOC para la adquisición de competencias digitales del profesorado universitario (US-1260616).

Su finalidad es la creación y evaluación de un entorno formativo que se encuentra bajo la arquitectura tMOOC, para la capacitación del profesorado universitario y no universitario en la adquisición de competencias digitales docentes. Por este motivo, es necesario seleccionar los estándares de competencia digital docente que más se adecúan actualmente a los diferentes contextos. En este artículo se hace una breve panorámica de los principales marcos de referencia para trabajar y mejorar las competencias digitales docentes, marcos que combinan capacidades profesionales, pedagógicas, tecnológicas y organizativas (Blau & Shamir-Inbal, 2017; Cuartero et al., 2019; Kullaslahti et al., 2019; Mishra et al., 2006; Porat et al., 2018).

2 | MARCOS DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

De forma general, se puede entender la competencia digital docente (CDD) como aquel conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias propias de la profesión docente que permiten solucionar los problemas y retos educativos que plantea la denominada sociedad del conocimiento (Cabero & Palacios, 2020; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rodríguez-García, et al., 2019).

A lo largo de más de una década, diferentes organizaciones e instituciones han intentado definir los indicadores o estándares que consideran imprescindibles en la competencia digital docente. En este artículo se han seleccionado aquellos marcos que, según diferentes autores, son los más utilizados en el contexto internacional (Cabero & Martínez, 2019; Cabero & Palacios, 2020; Durán et al., 2016; Lázaro-Cantabrana et al., 2019; Marín, 2017; Padilla-Hernández et al., 2019; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rodríguez-García et al., 2019; Silva et al., 2019). En las siete propuestas que se presentan, se clasifican las competencias en dimensiones y descriptores que los docentes deben desarrollar (McCloskey, 2012).

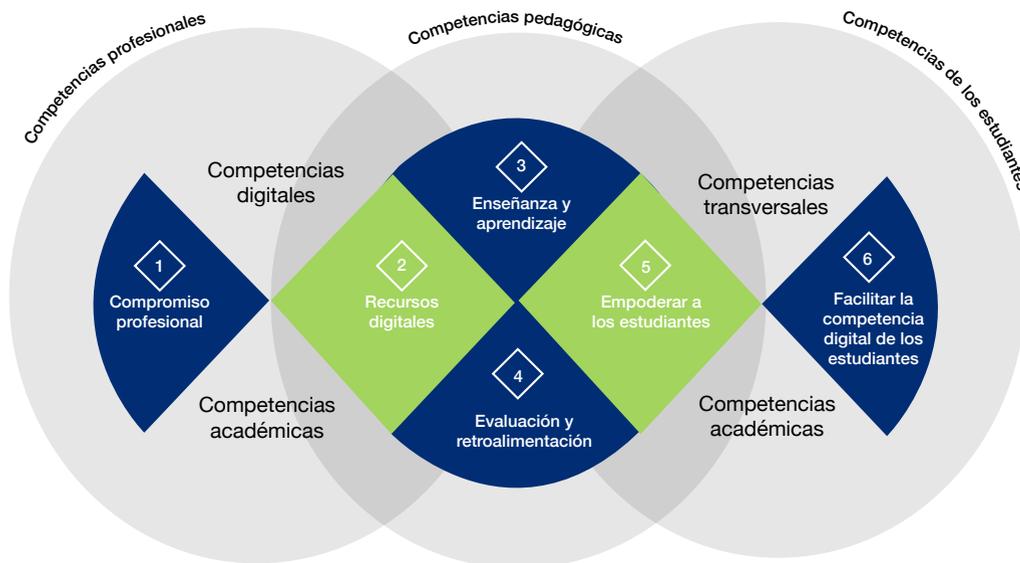
2.1. Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) (M1)

En primer lugar, presentamos el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu), diseñado por el Centro Común de Investigación de la Unión Europea o JRC (Redecker & Punie, 2017) a finales del año 2017, con el fin de que las políticas educativas europeas tengan dicho marco como referencia. Es producto de una serie de estudios científicos realizados a nivel local, nacional, europeo e internacional (Ghomi & Redecker, 2018; Redecker & Punie, 2017). DigCompEdu es un modelo de competencia digital con seis áreas competenciales diferenciadas (Figura 1). Cada área lleva asociada una serie de competencias que «los docentes deben poseer para fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras, utilizando herramientas digitales» (Redecker & Punie, 2017, p. 4). Son las siguientes:

1. Compromiso profesional: centrada en el entorno de trabajo de los docentes.
2. Recursos digitales: relacionada con las fuentes, la creación y distribución de recursos digitales.

3. Pedagogía digital: la competencia fundamental de todo el marco Dig-CompEdu es saber diseñar, planificar e implementar el uso de tecnologías digitales en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Evaluación y retroalimentación: vinculada al uso de herramientas y estrategias digitales en la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Empoderar a los estudiantes: uso de herramientas digitales para el empoderamiento del alumnado.
6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes: sobre cómo desarrollar y facilitar la competencia digital del alumnado.

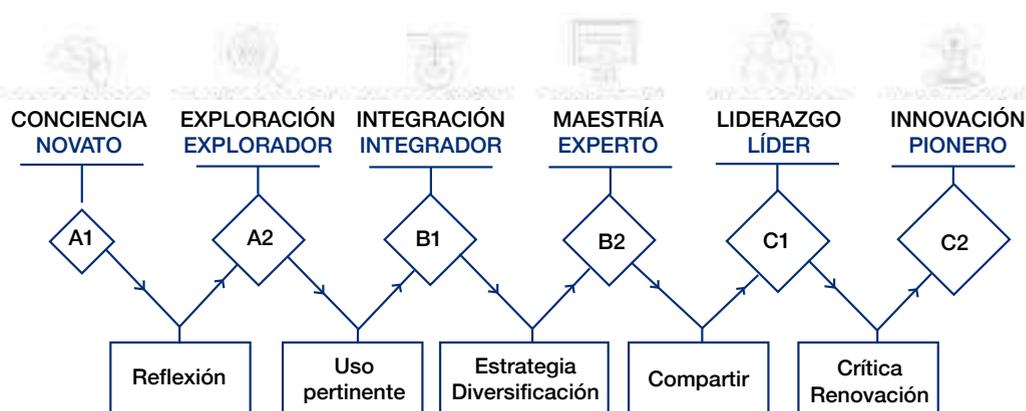
Figura 1 | Áreas competenciales y competencias del Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu)



Nota: Extraído de Joint Research Centre (JCR).

A su vez, DigCompEdu propone seis niveles en función de la cualificación competencial (Figura 2). El nivel más básico es Novato (A1), que correspondería al profesorado con muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa, y el más alto es Pionero (C2), en el que se encontraría el profesorado que lidera la innovación con TIC.

Figura 2 | Niveles y progresión competencial del Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu)



Nota: Elaboración propia.

2.2. Estándares ISTE para Educadores (M2)

En esta ocasión, es la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación la que desarrolla este marco competencial poniendo su foco de reflexión en las necesidades del alumnado del siglo XXI (Crompton, 2017). El objetivo es profundizar en la práctica docente, promover la colaboración de los estudiantes, repensar los enfoques tradicionales e impulsar el aprendizaje autónomo (ISTE, 2018; Pérez-Escoda et al., 2019). El perfil docente presentado se caracteriza por ser activo e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez-Castillo et al., 2017). Los Estándares ISTE para Educadores constan de siete roles o perfiles que un docente debe desarrollar a lo largo de su carrera profesional.

1. **Aprendices:** Los docentes mejoran continuamente su práctica aprendiendo de otros y con otros y explorando prácticas que aprovechan la tecnología para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
2. **Líderes:** Búsqueda de oportunidades de liderazgo para apoyar el empoderamiento y el éxito de los estudiantes, mejorando sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. **Ciudadanos:** Los docentes inspiran a los estudiantes a contribuir positivamente y participar responsablemente en el mundo digital.
4. **Colaboradores:** Colaboración con los compañeros y estudiantes para mejorar la práctica, descubrir y compartir recursos e ideas y resolver problemas usando las TIC.

5. Diseñadores: Diseño de actividades y entornos con TIC que se adaptan a las necesidades del alumnado.
6. Facilitadores: Facilitar el aprendizaje con tecnología para que el alumnado desarrolle competencias digitales.
7. Analistas: Evaluación y uso de datos para mejorar la docencia y ayudar al alumnado a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Figura 3 | Perfiles docentes según los estándares ISTE para Educadores



Nota: Elaboración propia.

2.3. Marco UNESCO de Competencia TIC para Docentes (M3)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura también propone «un amplio abanico de competencias que los docentes necesitan para integrar las TIC en su práctica profesional» (Butcher, 2019, p. 2). En este marco se hace hincapié en los beneficios del conocimiento práctico que aportan las TIC a la educación. Recalca que el profesorado, además de adquirir competencias relativas a las TIC, debe poder utilizarlas para ayudar al alumnado a convertirse en ciudadanos colaborativos, creativos, innovadores, comprometidos y resolutivos (Moreno-Rodríguez et al., 2018). Esta propuesta presenta seis áreas o aspectos fundamentales de la práctica profesional docente (Figura 4).

Figura 4 | Aspectos fundamentales del Marco UNESCO de Competencia TIC para docentes



Nota: Elaboración propia.

2.4. Marco común español de competencia digital docente (M4)

Para diseñar el Marco común español de competencias digital docente se toma como base el Marco de competencia digital para ciudadanos DigComp (Carretero et al., 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2016). Este marco fue elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y comienza un proyecto para la definición del Marco común de competencia digital docente, actualizado en cuatro ocasiones (INTEF, 2013, 2014, 2017a, 2017b). Se trata de un modelo de competencia digital genérica para formadores. Las áreas competenciales (5) y competencias (21) son las mismas que las del marco DigComp: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, y resolución de problemas. El nivel progresivo de

autonomía y desarrollo comienza desde el nivel A1 y continúa hasta el nivel máximo, C2. Dichas áreas son las siguientes:

1. Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido digital: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Figura 5 | Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente



2.5. Marco británico de Enseñanza Digital (M5)

Siguiendo en la línea que hemos iniciado, corresponde hacer una breve descripción del Marco británico de Enseñanza Digital diseñado por la Fundación para la Educación y la Enseñanza (ETF) y la empresa Education and Training Foundation (JISC) en 2019. El objetivo es aumentar la comprensión sobre cómo los docentes pueden usar las tecnologías digitales para enriquecer sus prácticas de enseñanza y mejorar su desarrollo profesional (Pérez-Escoda et al., 2019). En este marco nos encontramos con siete áreas y tres niveles (exploración, adaptación y líder). Las siete áreas son las siguientes:

1. Planificación Pedagógica: usar la tecnología digital para ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Enfoque Pedagógico: usar recursos digitales para involucrar a los alumnos en el aprendizaje presencial, mixto y en línea.
3. Empleabilidad del Alumnado: usar tecnologías digitales para mejorar las perspectivas de empleo del alumnado.
4. Enseñanza Específica: desarrollar el conocimiento específico de la asignatura y actitud emprendedora del alumnado a través de la tecnología.
5. Evaluación: usar la tecnología digital para mejorar la evaluación y proporcionar retroalimentación.
6. Accesibilidad e Inclusión: garantizar que todo el alumnado pueda beneficiarse de la tecnología digital.
7. Autodesarrollo: reflexionar sobre la práctica profesional, desarrollando la competencia digital y promoviendo una identidad digital segura.

2.6. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente colombiano (M6)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia diseñó un marco para guiar el proceso de desarrollo profesional docente para la mejora de la innovación educativa con TIC (Fernanda et al., 2013). Está enfocado tanto en diseñadores de programas formativos como en docentes interesados en generar ambientes enriquecidos con las TIC (Hernández Suárez, 2016). Este marco define cinco competencias que deben desarrollar los docentes: tecnológica, pedagógica, comunicativa, investigación y gestión, dentro de tres niveles específicos de innovación educativa con TIC (explorador, integrador e innovador) (Figura 6).

Figura 6 | Competencias y niveles del marco colombiano de competencias TIC para el desarrollo profesional docente

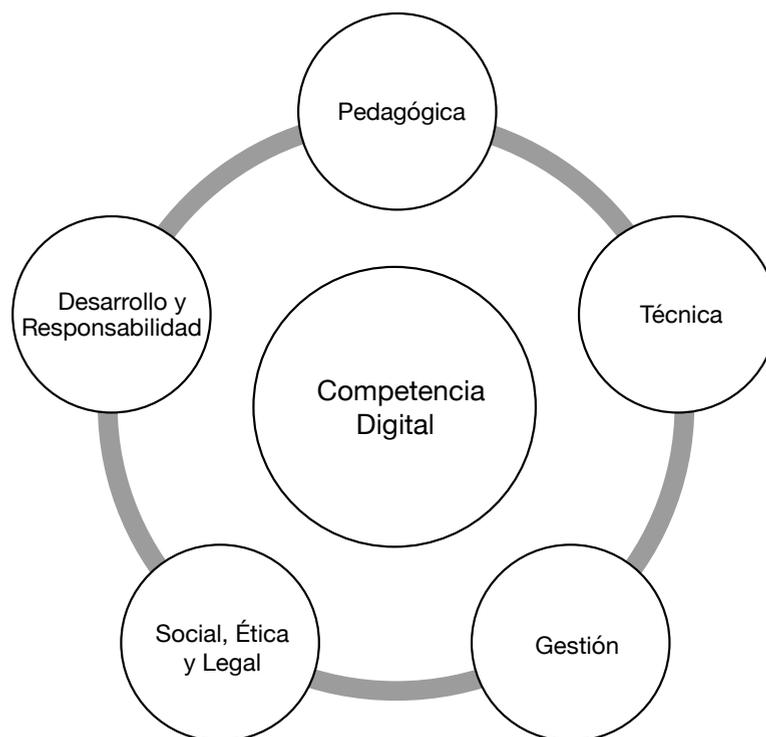


Nota: Extraído del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013).

2.7. Competencias y estándares TIC para la profesión docente en Chile (M7)

Para finalizar, exponemos el marco elaborado por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación chileno publicado en 2011, tras realizar una serie de actualizaciones del modelo anterior de 2006 (Elliot et al., 2011). Presenta cinco dimensiones, a saber: pedagógica, técnica, desarrollo y responsabilidad, social, ética y legal, y gestión (Figura 7); estas dimensiones están en sintonía con el Marco UNESCO de Competencia TIC para Docentes (Butcher, 2019).

Figura 7 | Estructura del Marco de Competencias y Estándares TIC para la profesión docente en Chile



Nota: Elaboración propia.

Todos los marcos referidos tienen en común el hecho de que trabajan competencias, criterios y descriptores y perfilan cada estándar para identificar la manera en que se pueden usar e integrar las TIC, identificar sus necesidades formativas y definir itinerarios formativos personalizados (Flores-Lueg & Roig-Vila, 2016).

3 | LA INVESTIGACIÓN

La investigación sobre las competencias digitales de los docentes puede hacerse desde diferentes perspectivas; dos de ellas pueden ser las siguientes: qué marcos competenciales son más adecuados y funcionales para la capacitación de los docentes en CDD, y cuál es el grado de pertinencia de los diferentes niveles competenciales reflejados en los marcos.

En esta investigación, el objetivo que se persigue es saber si hay diferencias en las valoraciones de jueces expertos sobre diferentes marcos

competenciales, de acuerdo con su adecuación para docentes de niveles universitarios y no universitarios, o si los jueces dictaminan que tales marcos son necesarios para los docentes, independientemente del nivel en el que realizan su actividad profesional de la enseñanza.

Digamos que la técnica del «Juicio de Expertos» (Cabero & Llorente, 2013; Galicia et al., 2017; Robles & Rojas, 2015) es de gran utilidad para solicitar a una serie de personas cualificadas *a priori* que emitan una valoración respecto de un objeto, instrumento, material de enseñanza o aspecto concreto, como será nuestro caso. Su eficacia depende del proceso que se siga para la selección de los jueces.

En el presente estudio, se seleccionaron expertos que cumplieran dos o más de los siguientes criterios:

1. Tener experiencia como profesor de alguna de las siguientes asignaturas: Tecnología Educativa, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, o Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación.
2. Tener experiencia en el terreno de la formación del profesorado en TIC y haber publicado algún artículo sobre las siguientes áreas del saber: alfabetización en tecnología educativa, competencias digitales, alfabetización audiovisual, en revistas españolas y latinoamericanas, en los últimos cinco años.
3. Haber asistido a alguno de los últimos tres congresos de Edutec o CITEI (eventos internacionales centrados en la aplicación educativa de las TIC).
4. Haber colaborado con investigadores en algún proyecto de investigación relacionado con la incorporación de las TIC.

Además, se procede a aplicar el coeficiente de competencia experta (CCE) para la selección definitiva (Cabero & Barroso, 2013; Cabero & Infante, 2014; López-Gómez, 2018), coeficiente que se obtiene por medio de las preguntas ubicadas en el Anexo. En el Anexo también se especifican los parámetros y criterios que los expertos tuvieron en cuenta para valorar los marcos competenciales.

Para la obtención del citado coeficiente se aplica la fórmula: $K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$. Donde K_c es el coeficiente de conocimiento, y se obtiene de la puntuación ofrecida directamente por el experto en la pregunta A del Anexo, y K_a es el coeficiente de argumentación, que se alcanza sumando las opciones especificadas por el experto en la tabla de la pregunta B del Anexo.

El número de correos electrónicos, de acuerdo con los criterios inicialmente tenidos en cuenta, que se mandaron a expertos para que colaboraran en la investigación fue de 335 para los que evaluarían los marcos respecto a su adaptación para el contexto universitario, y de 412 para los universitarios. De los primeros recibimos 183 respuestas y de los segundos, 152. En ambos casos, el tiempo que se les dio para su cumplimentación fue de dos semanas.

Los valores que se utilizan para determinar la posición del experto son:

- $0.8 < K < 1.0$: coeficiente de competencia alto
- $0.5 < K < 0.8$: coeficiente de competencia medio
- $K < 0.5$: coeficiente de competencia bajo

En la Tabla 1 se presentan algunas de las características de los jueces que participaron en la evaluación de ambos instrumentos.

Tabla 1 | Características demográficas de los jueces

	Nivel				
	No universitario		Universitario		
	f	%	f	%	
Titulación	Doctorado	88	73.9	130	83.3
	Máster	21	17.6	26	16.7
	Grado o licenciatura	4	3.4	0	0.0
	Licenciatura	2	1.7	0	0.0
	Diplomatura	4	3.4	0	0.0
Trabaja en un centro universitario	Sí	86	72.3	148	94.9
	No	33	27.7	8	5.1
Trabaja en un centro no universitario	Sí	27	22.7	4	2.6
	No	92	77.3	152	97.4
Trabaja en una empresa de formación	Sí	10	8.4	6	3.8
	No	109	91.6	150	96.2
Trabaja en una empresa de tecnología	Sí	2	1.7	2	1.3
	No	117	98.3	154	98.7
Docente	Sí	110	92.4	153	98.1
	No	9	7.6	3	1.9
Técnica	Sí	15	12.6	11	7.1
	No	104	87.4	145	92.9

(Continuación)

	Nivel				
	No universitario		Universitario		
	f	%	f	%	
Gestión	Sí	35	29.4	41	26.3
	No	84	70.6	115	73.7
Clases de tecnología educativa	Sí	113	95.0	151	96.8
	No	6	5.0	5	3.2
Investigación de tecnología educativa	Sí	112	94.1	153	98.1
	No	7	5.9	3	1.9
Publicaciones de tecnología educativa	Sí	104	87.4	153	98.1
	No	15	12.6	3	1.9
Clases de competencias digitales	Sí	114	95.8	150	96.2
	No	5	4.2	6	3.8

Nota: Elaboración propia.

Como podemos observar, todos los expertos que tienen una valoración superior a 0.8 indican que poseen experiencia de docencia y han participado en publicaciones e investigaciones sobre las TIC y la competencia y alfabetización digital del profesorado. En síntesis, los expertos quedaron conformados por docentes de diferentes niveles educativos y personal técnico.

Hay que señalar que los marcos competenciales evaluados fueron los siguientes:

1. Marco de la Unión Europea de competencia digital docente (M1).
2. Marco de la International Society for Technology in Education (ISTE) para docentes (M2).
3. Marco UNESCO de competencia TIC para docentes (M3).
4. Marco común de competencia digital docente del Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (INTEF) (M4).
5. Marco de enseñanza digital del Reino Unido (M5).
6. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (M6).
7. Competencias y estándares TIC para la profesión docente del Ministerio de Educación de Chile (M7).

Estos marcos son los más utilizados en el contexto internacional (Cabero & Martínez, 2019; Cabero & Palacios, 2020; Durán et al., 2016; Lázaro-Cantabrana et al., 2019; Marín, 2017; Padilla-Hernández et al., 2019; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rodríguez-García et al., 2019; Silva et al., 2019);.

El instrumento se administró vía Internet (Google Forms).

4 | RESULTADOS OBTENIDOS

Comencemos presentando las medias y desviaciones típicas de cada marco, de forma global, como de cada una de las dimensiones (Tabla 2). Para interpretar correctamente las puntuaciones se debe tener en cuenta que la escala de respuesta iba desde 1 = MN = Muy negativo/muy en desacuerdo hasta 6 = MP = Muy positivo/Muy de acuerdo.

Tabla 2 | Medias y desviaciones típicas de los diferentes marcos

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
	M	DT	M	DT
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)				
Compromiso profesional: Capacidad para utilizar las tecnologías digitales no solo para mejorar la enseñanza, sino también para interactuar profesionalmente con compañeros, alumnado, familia y distintos agentes de la comunidad educativa. Además, esta comunicación a través de la tecnología permite el desarrollo profesional individual y la innovación colectiva y continua en la organización educativa.	5.69	0.55	5.65	0.55
Recursos digitales: Identificar buenos recursos educativos. Además, debe ser capaz de modificarlos, crearlos y compartirlos para que se ajusten a sus objetivos, alumnado y estilo de enseñanza. Al mismo tiempo, debe saber cómo usar y administrar de manera responsable el contenido digital, respetando las normas de derechos de autor y protegiendo los datos personales.	5.70	0.48	5.65	0.63
Pedagogía digital: Saber diseñar, planificar e implementar el uso de tecnologías digitales en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se aboga por un cambio de enfoques y metodologías que estén centradas en el alumnado.	5.67	0.57	5.68	0.59
Evaluación y retroalimentación: Las tecnologías digitales pueden mejorar las estrategias de evaluación existentes y dar lugar a nuevos y mejores métodos de evaluación. Además, al analizar la gran cantidad de datos (digitales) disponibles sobre las (inter-) acciones individuales de los estudiantes, los docentes pueden ofrecer comentarios y apoyos más específicos.	5.52	0.72	5.52	0.63

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)	M	DT	M	DT
Empoderar a los estudiantes: Una de las fortalezas clave de las tecnologías digitales en la educación es su potencial para impulsar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y su autonomía sobre el mismo. Además, las tecnologías digitales se pueden utilizar para ofrecer actividades de aprendizaje adaptadas al nivel de competencia de cada estudiante, sus intereses y necesidades de aprendizaje. Sin embargo, se debe tener cuidado de no exacerbar las desigualdades existentes (por ejemplo, en el acceso a las tecnologías digitales) y asegurar la accesibilidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.	5.52	0.72	5.58	0.64
Facilitar la competencia digital de los estudiantes: La capacidad de facilitar la competencia digital de los estudiantes es una parte integral de la competencia digital de los docentes y es la principal temática de esta área de competencias. Las opciones de respuesta están organizadas por distintos niveles de compromiso con las tecnologías digitales.	5.70	0.53	5.61	0.57
TOTAL ESCALA	5.63	0.39	5.62	0.41
Estándares ISTE para docentes				
Aprendices: Los docentes mejoran continuamente su práctica aprendiendo de otros y con otros y explorando prácticas que aprovechan la tecnología para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	5.37	0.71	5.33	0.75
Líderes: Los docentes buscan oportunidades de liderazgo para apoyar el empoderamiento y el éxito de los estudiantes, mejorando sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.	5.15	0.95	5.06	0.88
Ciudadanos: Los docentes inspiran a los estudiantes a contribuir positivamente y participar responsablemente en el mundo digital.	5.36	0.787	5.36	0.85
Colaboradores: Los docentes dedican tiempo a colaborar con sus compañeros y estudiantes para mejorar la práctica, descubrir y compartir recursos e ideas y resolver problemas usando las TIC.	5.29	0.76	5.27	0.81
Estándares ISTE para docentes				
Diseñadores: Los docentes diseñan actividades y entornos con TIC que se adaptan a las necesidades del alumnado.	5.33	0.70	5.21	0.95
Facilitadores: Los educadores facilitan el aprendizaje con tecnología para que el alumnado desarrolle competencias digitales.	5.51	0.97	5.41	0.87

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
	M	DT	M	DT
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)				
Analistas: Los educadores entienden y usan datos para mejorar su docencia y ayudar al alumnado a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.	5.11		5.10	0.92
TOTAL	5.30	0.63	5.25	0.65
Marco UNESCO de competencia TIC para docentes				
Comprender las TIC en la política educativa: Usar las TIC para apoyar los objetivos específicos identificados en el currículo y desempeñar un papel en el apoyo a la evaluación.	5.13	0.91	5.05	0.92
Currículo y evaluación: Adquirir habilidades con TIC para apoyar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje.	5.48	0.65	5.40	0.72
Pedagogía: Uso de las TIC para apoyar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje.	5.68	0.60	5.62	0.60
Aplicación de habilidades digitales: Adquirir habilidades con TIC para integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5.60	0.64	5.52	0.71
Organización y administración: Administrar los dispositivos digitales del centro educativo, así como proteger a las personas que los usan.	5.19	0.89	5.13	0.94
Aprendizaje profesional: Utilizar la competencia digital en su entorno profesional.	5.57	0.72	5.51	0.67
TOTAL	5.13	0.90	5.37	0.56
Marco común de competencia digital docente del INTEF (España)				
Información y alfabetización informacional: Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.	5.51	0.68	5.44	0.74
Comunicación y colaboración: Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.	5.54	0.69	5.56	0.66
Creación de contenidos digitales: Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	5.40	0.87	5.31	0.84

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)	M	DT	M	DT
Seguridad: Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.	5.48	0.80	5.29	0.92
Resolución de problemas: Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.	5.50	0.79	5.43	0.73
TOTAL	5.49	0.57	5.41	0.59
Marco de enseñanza digital (Reino Unido)				
Planificación pedagógica: Usar la tecnología digital para ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5.48	0.72	5.62	0.56
Enfoque pedagógico: Usar recursos digitales para involucrar a los alumnos en el aprendizaje presencial, mixto y en línea.	5.34	0.96	5.53	0.68
Empleabilidad del alumnado: Usar tecnologías digitales para mejorar las perspectivas de empleo del alumnado.	5.09	1.02	5.28	0.90
Marco de enseñanza digital (Reino Unido)				
Enseñanza específica: Desarrollar el conocimiento específico de la asignatura y actitud emprendedora del alumnado a través de la tecnología.	5.02	1.10	5.08	0.87
Evaluación: Usar la tecnología digital para la mejora de la evaluación y para proporcionar retroalimentación.	5.34	0.86	5.36	0.72
Accesibilidad e inclusión: Garantizar que todo el alumnado pueda beneficiarse de la tecnología digital.	5.61	0.75	5.54	0.74
Autodesarrollo: Reflexionar sobre la práctica profesional, desarrollando la competencia digital y promoviendo una identidad digital segura.	5.41	0.86	5.43	0.76
TOTAL	5.33	0.68	5.40	0.55

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
	M	DT	M	DT
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)				
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Colombia)				
Tecnológica: Seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.	5.32	0.77	5.62	0.56
Comunicativa: Expresar, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.	5.37	0.78	5.53	0.68
Pedagógica: Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de las TIC a la formación integral de los estudiantes y a su propio desarrollo profesional.	5.57	0.71	5.28	0.90
Gestión: Utilizar las TIC en la planificación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos, tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.	5.21	0.89	5.08	0.87
Investigación: Utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.	5.35	0.94	5.36	0.72
TOTAL	5.36	0.67	5.54	0.74
Competencias y estándares TIC para la profesión docente (Chile)				
Pedagógica: Incluye la competencia del docente para integrar TIC en la implementación de ambientes y experiencias de aprendizaje, facilitando el aprendizaje operativo de sistemas electrónicos y de comunicación mediada, a partir del aprendizaje de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de recursos de información disponibles en sistemas electrónicos.	5.51	0.77	5.48	0.76
Técnica o instrumental: Esa dimensión está más relacionada con el componente tecnológico de la competencia digital, sobre cómo el docente es capaz de usar el <i>software</i> y herramientas de productividad para la gestión curricular y para otras tareas docentes, así como sistemas electrónicos para buscar y procesar información y para comunicarse con los diversos miembros de la comunidad educativa, conforme a las características del medio escogido.	5.16	0.85	5.17	0.89
De gestión: Trata sobre el uso de las TIC para mejorar y renovar procesos de gestión curricular y de gestión institucional.	5.13	0.86	4.97	0.92

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	No Univ.		Univ.	
	M	DT	M	DT
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)				
Social, ética y legal: El docente en esta dimensión es competente cuando es capaz de integrar las TIC para promover el desarrollo de habilidades sociales, nuevas formas de socialización y el desarrollo de ciudadanía digital, usándolas conforme a prácticas que favorezcan el respeto a la diversidad, igualdad de trato, y condiciones saludables en el acceso y uso. Asimismo, es capaz de favorecer el cumplimiento de las normas éticas y legales.	5.30	0.90	5.34	0.82
Desarrollo y responsabilidad social: Desarrollo y responsabilidad profesional. Aquí se trata de usar las TIC en las actividades de formación continua y de desarrollo profesional, participando en comunidades de aprendizaje presencial o virtual, así como de reflexionar sobre los resultados del uso y manejo de las TIC en el propio desarrollo profesional, diseñando e implementando acciones de mejora.	5.39	0.87	5.38	0.76
TOTAL	5.30	0.69	5.27	0.68

El análisis de las puntuaciones alcanzadas indica tres aspectos fundamentales:

1. En todos los marcos, y en las competencias que los conforman, las puntuaciones medias son muy elevadas, tanto para su aplicación en el contexto universitario como no universitario, lo que denota las altas percepciones de los jueces.
2. Las bajas desviaciones típicas indican un fuerte acuerdo entre la diversidad de las respuestas de los jueces.
3. Se observa una cierta similitud entre las puntuaciones que asignaron los jueces que valoraron los marcos para su adecuación al contexto universitario como los que los valoraron para el contexto no universitario.

Con el objeto de conocer si existían diferencias significativas en las valoraciones efectuadas por los expertos sobre la adecuación de los marcos de CDD para su adecuación a los profesores que trabajan en contextos no universitarios y universitarios, formulamos las siguientes hipótesis:

- H_0 (hipótesis nula): No existen diferencias significativas entre las valoraciones efectuadas por los expertos para los marcos de CDD para docentes universitarios y docentes no universitarios, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05.

- H_1 (hipótesis alternativa): Existen diferencias significativas entre las valoraciones efectuadas por los expertos para los marcos de CDD para docentes universitarios y docentes no universitarios, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05.

Para ello la prueba estadística que utilizamos es la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes (Siegel, 1976), así como la D de Cohen (1988), para analizar el tamaño de los efectos, en el caso de que sea rechazada alguna H_0 .

Por lo que se refiere a los marcos percibidos de forma general, en la Tabla 3 se presentan los valores chi-cuadrado de Kruskal-Wallis y el nivel de significación de la H_0 , para un grado de libertad.

Tabla 3 | Valores Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en los marcos competenciales

Marco	Kruskal-Wallis	Sig.
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)	.038	.846
Marco de la International Society for Technology in Education (ISTE) para docentes	.565	.452
Marco UNESCO de competencia TIC para docentes	1.698	.193
Marco Común de competencia digital docente del Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (INTEF) (España)	1.512	.219
Marco de enseñanza digital del Reino Unido	.236	.627
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia	.000	.999
Competencias y estándares TIC para la profesión docente (Chile)	.245	.620

Como se observa, los valores Kruskal-Wallis alcanzados no permiten rechazar ninguna de las H_0 formuladas al nivel de $p \leq .05$, lo que sugiere que no han existido diferencias en las valoraciones realizadas por los jueces para cada marco, entendidos de forma global, para su adecuación a la adquisición de competencias digitales docentes por profesores de contextos universitarios y no universitarios.

Realizado el análisis para los marcos generales, pasaremos a analizar si hay diferencias significativas en cada una de las competencias que incorpora cada marco. De nuevo utilizaremos el estadístico de Kruskal-Wallis para la aceptación o rechazo de la H_0 , que se referirá a la no existencia de diferencias significativas (Tabla 4).

Tabla 4 | Valores Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en las competencias que conforman los marcos competenciales

MARCO COMPETENCIAL	K-W	Sig.
Marco europeo de competencia digital del profesorado (Unión Europea)		
Compromiso profesional	0.421	0.516
Recursos digitales	0.002	0.962
Pedagogía digital	0.1	0.752
Evaluación y retroalimentación	0.283	0.595
Empoderar a los estudiantes	0.357	0.55
Facilitar la competencia digital de los estudiantes	1.371	0.242
Estándares ISTE para docentes		
Aprendices	0.128	0.72
Líderes	1.009	0.315
Ciudadanos	0.214	0.644
Colaboradores	0.288	0.592
Diseñadores	0.415	0.519
Facilitadores	0.519	0.471
Analistas	0.032	0.857
Marco UNESCO de competencia TIC para docentes		
Comprender las TIC en la política educativa	0.773	0.379
Currículo y evaluación	2.607	0.106

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	K-W	Sig.
Pedagogía	1.037	0.309
Aplicación de habilidades digitales	0.685	0.408
Organización y administración	0.234	0.629
Aprendizaje profesional	1.366	0.242
Marco común de competencia digital docente del INTEF (España)		
Información y alfabetización informacional	0.605	0.437
Comunicación y colaboración	0.084	0.772
Creación de contenidos digitales	1.501	0.22
Seguridad	3.023	0.082
Resolución de problemas	1.553	0.213
Marco de enseñanza digital (Reino Unido)		
Planificación pedagógica	1.667	0.197
Enfoque pedagógico	1.847	0.174
Empleabilidad del alumnado	2.096	0.148
Enseñanza específica	0.032	0.859
Evaluación	0.053	0.818
Accesibilidad e inclusión	1.096	0.295
Autodesarrollo	0.023	0.88
Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Colombia)		
Tecnológica	0.121	0.727
Comunicativa	1.952	0.162
Pedagógica	0.068	0.794
Gestión	1.029	0.31

(Continuación)

MARCO COMPETENCIAL	K-W	Sig.
Investigación	0.057	0.811
Competencias y estándares TIC para la profesión docente (Chile)		
Pedagógica	0.14	0.708
Técnica o instrumental	0.026	0.872
De gestión	1.853	0.173
Social, ética y legal	0.012	0.914
Desarrollo y responsabilidad social	0.208	0.648

Los valores obtenidos no permiten rechazar ninguna de las H_0 . En consecuencia, se puede afirmar con un 95 % de significatividad que tampoco, por las dimensiones que conforman los marcos competenciales, los docentes han discriminado diferencias entre la adecuación de esta para la adquisición de CDD en contextos universitarios y no universitarios.

5 | CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El trabajo permite obtener una serie de conclusiones. La primera es que los diferentes marcos, y competencias que se incorporan dentro de los mismos, han sido puntuados positivamente por jueces de diferentes niveles educativos, así como por personal técnico. Ello lleva a señalar que son propuestas bien consolidadas y que sirven para indicar a los docentes, universitarios o no universitarios, las competencias digitales que deben adquirir para el desempeño de su actividad profesional. Al mismo tiempo, se confirman las valoraciones que diferentes autores han ido realizando respecto a que los marcos presentados son los que poseen mayor significación desde una perspectiva internacional (Cabero & Martínez, 2019; Cabero & Palacios, 2020; Durán et al., 2016; Lázaro-Cantabrana et al., 2019; Marín, 2017; Padilla-Hernández et al., 2019; Prendes & Gutiérrez, 2013; Rodríguez-García et al., 2019; Silva et al., 2019).

Otro de los aportes del trabajo permite también señalar que no ha existido discriminación en los marcos por parte de los jueces; dicho de otra forma, los jueces, tanto los que evaluaron los marcos competenciales referidos a la capacitación de docentes no universitarios como universitarios, valoraron de forma significativa las diferentes propuestas, y no existieron diferencias entre ellos.

El estudio presenta una serie de limitaciones que abren al mismo tiempo líneas futuras de investigación que deben ser contempladas. Por una parte, hay que indicar que, aunque se ha utilizado un proceso muy concienzudo para la selección de los expertos, siempre queda la duda de la significación de su elección. Y, por otra, que el no haber encontrado diferencias pudiera deberse a la poca presencia de jueces que no han trabajado en los niveles no universitarios, o que se ha trabajado con muestras independientes de jueces. Lo último comentado lleva a una propuesta de una nueva investigación referida a que sean los mismos jueces los que pudieran evaluar las propuestas para ambos niveles, aunque esto implicaría mayor esfuerzo para ellos. También se sugiere realizar investigaciones de corte similar sobre los rasgos específicos de la enseñanza en cada disciplina o materia, tanto universitaria como no universitaria. De la misma forma, como prospectiva de futuro, los resultados de esta investigación pueden ser utilizados para orientar a los docentes en el reconocimiento y desarrollo efectivo de las competencias digitales para el aprovechamiento de las TIC en procesos de formación. Además, se podría consolidar una posible estrategia de apropiación de competencias digitales para docentes de acuerdo con la valoración de los expertos.

6 | FINANCIACIÓN

El presente artículo es parte del proyecto Diseño, producción y evaluación de tMOOC para la adquisición por los docentes de competencias digitales docentes (RTI2018-097214-B-C31) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España).

El presente artículo también es parte del proyecto Diseño, producción y evaluación de tMOOC para la adquisición de competencias digitales del profesorado universitario. Consejería de Economía y Consentimiento de la Junta de Andalucía (US-1260616).

7 | REFERENCIAS

- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769-787. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
- Butcher, N. (2019). *Marco de competencias docentes en materia de TIC UNESCO*. París: UNESCO.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48.
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Campo-Saavedra, M. F., Segovia-de Cabrales, R., Martínez-Barrios, P., Rendón-Osorio, H. J., & Calderón-Rodríguez, G. C. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Casillas, M., & Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 97-111.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Crompton, H. (2017). *ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals*. Eugene (Oregon, Estados Unidos): International Society for Technology in Education.
- Cuartero, M., Espinosa, M., & Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. <https://doi.org/10.5944/RIED.22.1.22069>

- Durán, M., Gutiérrez, I., & Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114.
- Education and Training Foundation. (2019). *Digital Teaching Professional Framework. Taking Learning to the Next Level*. London: JISC.
- Elliot, J., Gorichon, S., Irigoien, M., & Maurizi, M. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 12(48), 209-224. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n2.993>
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2018). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-Assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. Berlin: Joint Research Center.
- Gil, J., Rodríguez, G., & García, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Kronos.
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38(10).
- Hernández-Suárez, C. A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis y Saber*, 7(14), 41-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- INTEF. (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Borrador con propuesta de descriptores V1.0*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- INTEF. (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente V2.0*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- INTEF. (2017a). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Enero 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- INTEF. (2017b). *Marco Común de Competencia Digital Docente. Octubre 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- ISTE. (2018). *Crosswalk: Future Ready Librarians Framework and ISTE Standards for Educators*. Washington D.C.: International Association for Technology in Education.
- Joint Research Centre. (2018). *DigComp into action, get inspired make it happen. A user guide to the European Digital Competence framework*. European Commission. <https://doi.org/10.2760/112945>

- Kullaslahti, J., Ruhalahti, S., & Brauer, S. (2019). Professional development of digital competences: Standardized frameworks supporting evolving digital badging practices. *Journal of Siberian Federal University-Humanities and Social Sciences*, 12(2), 175-186. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0387>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lázaro-Cantabrana, J., Usart-Rodríguez, M., & Gisbert-Cervera, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. <https://doi.org/doi:10.7821/naer.2019.1.370>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/doi:110.5944/educXX1.15536>
- Malla, F., & Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Marín, V. (2017). *Diseño y evaluación de un instrumento de competencia digital docente*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de las Islas Baleares.
- Martínez, E., Travieso, N., Sagaró, N., Urbina, O., & Martínez-Ramírez, I. (2018). Identificación de las competencias específicas de los profesionales de enfermería en la atención al neonato en estado grave. *Medisan*, 22(2), 184-192.
- McCloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural *on-line*. Global Teachers: A Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online. *Comunicar*, 19(38), 41-49. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-04>
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Bragg, W. H. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge The advent of digital technology has dramatically changed routines and practices in most arenas of human work. Advocates of technology in education often envisage similar dramatic changes in the process of teaching. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moreno-Rodríguez, M. D., Gabarda-Méndez, V. G., & Rodríguez-Martí, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I3.8001>
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., & Romero-López, M. A. (2019). Niveles de desarrollo de la competencia digital docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 140-150. <https://doi.org/DOI:10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5600>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers y Education*, 126(2), 23-36. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.06.030>
- Prendes, M. P., & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <https://doi.org/DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>

- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Robles, P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=229SH9>
- Rodríguez-García, A. M., Raso-Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Romero-Martín, R., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 73-82.
- Saavedra, C., Casillas, M., & Ramírez, A. (2019). Saberes Digitales: un desafío para los maestros de hoy. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(3), 84-91.
- Siegel, S. (1976). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Silva, J., Morales, M., Lázaro, J., & Gisbert, M. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165-1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van-den-Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Williamson, B., Potter, J., & Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953>
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXO

Preguntas formuladas para obtener el coeficiente de competencia experta.

- a. Marque en la casilla que le corresponde el grado de conocimiento que usted posee acerca de temáticas como las siguientes: formación del profesorado en TIC, competencias digitales, alfabetización digital... Valórese en una escala de 0 a 10 (considerando el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 de pleno conocimiento del estado de la cuestión).

0										10
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Nota: Se obtiene la puntuación Kc (Coeficiente de conocimiento – valor de 0 a 10).

- b. Autoevalúe el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema de la formación del profesorado en TIC, competencias digitales, alfabetización digital...

	BAJO	MEDIO	ALTO
Análisis teóricos realizado por usted	0.3	0.2	0.1
Su experiencia obtenida de su actividad práctica	0.5	0.4	0.2
Estudio de trabajo sobre el tema, de autores españoles	0.05	0.05	0.05
Estudio de trabajo sobre el tema, de autores extranjeros	0.05	0.05	0.05
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición sobre el tema abordado	0.05	0.05	0.05

Nota: Se obtiene la puntuación Ka (Coeficiente de argumentación – valor el sumatorio de las respuestas ofrecidas por el experto).

- c. A continuación le vamos a presentar las dimensiones y competencias elaboradas por diferentes instituciones y organizaciones respecto a las competencias digitales que deben poseer los docentes. Le pedimos que las puntúe de acuerdo con su utilidad para formar al profesorado universitario/no universitario (depende del cuestionario).

La escala para la valoración es la siguiente:

1. MN = Muy negativo / muy en desacuerdo
2. N = Negativo / En desacuerdo
3. R- = Regular negativo / Moderadamente en desacuerdo
4. R+ = Regular positivo / Moderadamente de acuerdo
5. P = Positivo / De acuerdo
6. MP = Muy positivo / Muy de acuerdo

- d. Marcos y competencias para evaluar.

TRANSITIONING TO COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DOMINICAN REPUBLIC

Transición a actividades comunicativas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la República Dominicana

Alberto Martínez-Gómez

Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana
albertomartinez@docente.utesa.edu

Abstract

In the last decade, the Communicative Approach has taken an important position within the English language teaching world. Many countries have abandoned their traditional teaching methods to implement this approach. The objectives of this research were to analyze the transitioning to communicative activities in Teaching English as a foreign language in the Dominican Republic, to identify the communicative activities to which the students were more receptive, to research students' attitudes while developing communicative activities, and lastly, to analyze new strategies for successful communicative activities. To carry out the investigation, three interventions were carried out in the classroom where activities such as role-play, group work, mingle, information transfer, opinion sharing, and information gap were implemented. Two interviews were administered to learners. Participant observation was implemented as well as the teacher's diary and note-taking as a way of record the events. Interviews revealed that students had a great disposition towards group work as well as having conversations and activities that involved giving opinions. They also showed that close attention should be paid to activities that involve speaking in front of the class as they raised students' stress levels. According to students' performance and answers during the sessions, group work, information gap, and opinion sharing activities activated their motivation to a greater extent. Modeling and giving clear instructions was fundamental to overcome linguistic gaps that emerged during the sessions. The progressive integration of the target language was more convenient while implementing communicative activities.

Keywords: communicative activities, communicative approach, Dominican Republic, english, foreign language, transitioning.

Resumen

En la última década, el enfoque comunicativo ha tomado una posición importante dentro del mundo de la enseñanza del idioma inglés. Muchos países han abandonado sus métodos tradicionales a fin de implementar dicho enfoque. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la transición a actividades comunicativas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la República Dominicana, identificar las actividades comunicativas a las cuales los estudiantes eran más receptivos, investigar las actitudes de los estudiantes al desarrollar dichas actividades y, por último, analizar nuevas estrategias para tener actividades comunicativas exitosas. Para llevar a cabo la investigación, se realizaron tres intervenciones en el aula aplicando actividades como juego de roles, trabajo grupal, actividades de falta de información, actividades de intercambio de opiniones, actividades de mezcla y actividades de transferencia de información. Se administraron dos entrevistas y se implementó la observación participante, así como el diario del maestro para registrar los eventos. Las entrevistas revelaron que los estudiantes tenían una gran disposición hacia el trabajo en grupo. También mostraron que las actividades que implican hablar en frente de la clase aumentan el nivel de estrés de los estudiantes. Según el rendimiento y las respuestas de los estudiantes, el trabajo en grupo, las actividades de búsqueda de información y las actividades de intercambio de opiniones activaron su motivación en mayor medida. Modelar y dar instrucciones claras fue fundamental para superar las brechas lingüísticas que surgieron durante las sesiones. Una integración progresiva del idioma de destino fue más conveniente al implementar actividades comunicativas.

Palabras clave: actividades comunicativas, inglés, lengua extranjera, método comunicativo, República Dominicana, transición.

1 | INTRODUCTION

Little emphasis had been given to English language teaching in the Dominican Republic. Regularly, students were and some still are taught English by teachers who are not specialized in the area. For the first time, in 2014, the Ministry of Education of the Dominican Republic (MINERD) started hiring English teachers through a rigorous competitive selection process. It is worth to point out that this selection process was part of the *Categorization by teaching positions in the context of the development of the teaching career in the Dominican Republic: A horizontal perspective* published in 2014 by the MINERD. This document contained the standards for selection, induction, training, and evaluation of Dominican teachers in the classroom (pp. 40-125).

The Grammar-Translation Method (GTM) had been the dominant approach used to teach English in different private English schools or “Institutes” as they are normally called. According to Larsen-Freeman and Anderson (2011, p. 32), “this method was used to help students read and appreciate foreign language literature” in which the learner translated pieces of text from one language to another. Richards and Rodgers (2014, p. 6) stated that GTM “approaches the language first through a detailed analysis of its grammar rules” with the finality of translating sentences and texts out and into the target language. Years after, it was noticed that GTM was not enough for real language use or to develop communicative competence. As the majority of current English teachers were formed through this approach, that is the current methodology they use to teach in their classrooms.

In the last two years, it has been noticed that the materials and course books that the Ministry of Education provides are oriented to a communicative way of teaching, but teachers lack training in implementing the communicative approach. In 2017, MINERD implemented a training course called “English for Communicative Language Teaching” with the assistance of the World Learning Organization and the Dream Project, where teachers learned that English could be taught in English and that interesting and funny activities could be done in the language classroom. Teachers also learned many strategies and ways on how to teach students more communicatively. Although the teacher training in regard to the Communicative Method has started, a wider range of coverage is still needed.

In the Dominican Republic, English Language Teaching (ELT) is not focused on communicative activities and as a consequence, it was necessary to investigate how the transition from traditional (grammar-translation)

to more communicative activities would be, taking into account certain factors and variables such as identifying the communicative activities to which students were more receptive, investigating students' attitudes while developing communicative activities, and analyzing new strategies to have successful communicative activities.

History has shown that a minimal variation of the way we normally do things can create an impact on our comfort zone and how the world is seen. Changes are not easy and there is always resistance and frustration during the process of adjusting to new teaching methods. This study can benefit teachers who start implementing the communicative approach because they would see students' attitudes and reactions during the transitional process.

2 | RESEARCH OBJECTIVES

Overall, this research aims at analyzing the transitioning from traditional methods to communicative activities in teaching English as a Foreign Language in the Dominican Republic. In order to reach these objectives, the researcher tries to answer the following research questions:

1. What communicative activities are students more receptive to?
2. What are students' attitudes when developing communicative activities?
3. What new strategies could be used to have successful communicative activities?

3 | LITERATURE REVIEW

3.1. Communicative Language Teaching (CLT)

The language teaching field has been influenced by two interacting forces: One comes from the outside of the profession and the other from the inside (Richards & Rodgers, 2014). The world has changed, and English has become the global language. This is the reason why in the last decades there has been a great effort to discover the best ways to learn a language, in this case, English (Crystal, 2012).

According to Richards and Rodgers (2014), proponents of the CLT did not describe it as a method but as an approach “that aimed to make communicative competence the goal of language teaching and to develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication” (p. 85). It is important to know for some people, CLT means a little more than the integration of grammar and function, but for others, it is just an approach where students work interactively in groups, using available resources to solve tasks. Arzamendi et al. (2016) says that it is a set of approaches, rather than a method.

Some of the first forms of Communicative Language Teaching tended to take apart any open inclusion of structure of the language in the syllabus because it was feared that it would result in the rejection and bad acceptance that the previous methods, approaches, and methodologies had. The syllabus designers founded their theoretical ideas in the work of Prabhu (1987), where he argued that the knowledge we need to use a language is complicated enough to be dealt with by simply teaching grammar. The main theory in CLT is that learners have to develop their communicative competence, which is the ability to know not only grammatical structures, but also the appropriate language use in given situations or social contexts (Savignon, 2017).

3.2. Communicative Activities

Wan (1990) states that communicative activities are the techniques used to involve learners with the target language and to do so, these activities should be purposeful and interactive. Wan, who carried out an investigation where drama activities were applied, suggested that communicative activities should not be used in isolation but in combination with others. The most used communicative activities are information-gap, jigsaw, role-play, task-completion, opinion-sharing, information-transfer, reasoning-gap, and group work (Richards & Rodgers, 2014). It is worth to mention that the English language teaching and learning process can be done affectively if communicative activities are implemented (Muhassin, 2016).

According to Owen and Razali (2018), Libyan students faced difficulties in learning English, but with the implementation of communicative activities such as information gaps and games, they increased their language performance. They also state that communicative activities should be chosen taking into account the context and students' needs. These activities need to be focused on practicing and using the language rather than lectures about the language (Nyinondi et al., 2017). In terms of activities

and strategies, Kwon (2017) tells us that special attention should be paid to group work activities as they promote the communicative competence. He also encourages to “provide quality authentic materials and activities that simulate authentic language contexts for language usage” (p. 123).

3.3. Roles of teachers, students, and materials in communicative Language Teaching

The role of the teacher is an innovative aspect of CLT. From being the center of attention and the controller of the whole process, now the teacher is simply considered an advisor, manager, and facilitator in the language classroom. Other linguists such as Larsen-Freeman (2011) and Richards and Rodgers (2014) use the word “monitor” to define the teacher as the person in charge of keeping track of the communicative activities in the classroom. Nowadays, students are active agents in the learning and teaching process; that is, subjects who take responsibility for their learning. The main role of teaching materials is the promotion of language use in a communicative way. There are three principal types of materials in the CLT world: these are task-based, text-based and realia (Arzamendi et al., 2016).

3.4. Researches in the Application of Communicative Language Teaching

Ahmad and Rao (2012) in their research entitled *Does it Work? Implementing Communicative Language Teaching Approach in EFL Context* concluded that the implementation of the communicative activities is complex, however, very effective, even more than traditional ones, but only if conducted properly and at the same time taking into account the local circumstances and above all, students’ interests. In 2013, Ahmad and Rao conducted another research called *Applying Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: A Case Study of Pakistan* in which the results showed that the CLT approach was more suitable for teaching English as a foreign language than the traditional method which was the Grammar Translation Method (GTM). They also clarified that suitable conditions, learning resources, and teacher training were necessary to have good results.

Chan and Chen (2010) enlist a series of factors that promote and/or hinder the implementation of communicative activities in a Taiwanese college. In his results he explains that students showed resistance to group work activities. He suggests using simple language, visual aid and different resources. Vongxay (2013) in his research *The implementation of Communicative Language teaching (CLT) in an English Department in a Lao Higher Educational*

Institution: A Case Study, concluded that communicative activities produced better results when they were implemented with medium to high level of proficiency while low-proficiency students were more likely to show some type of resistance. According to Rahmanwati (2018), the implementation of communicative activities in Indonesian classrooms was not effective because teachers took grammar for granted and only focused on speaking activities.

Algwil (2019) details some strategies to have engaging communicative activities such as giving extra tasks to those students who finish earlier, discussions in pairs or small groups, and providing students enough time to talk. However, he mentioned that sometimes when working in groups, students may not like others with whom they are grouped. Denkci Akkas and Coker (2016) concluded that “authentic or authentic-like materials with audio visual components engage learners in purposeful and meaningful use of language” (p. 82). Kwon (2017) suggests that “teachers must provide effective modeling of communicative techniques in use and allot time for students to practice those techniques” (p. 124).

Students’ attitudes and motivation to work with communicative activities depend a lot on teacher training and the attitude the teacher shows towards such type of activities. If students realize that teachers do not believe in what they are doing, then those activities will not be successful (Denkci Akkas & Coker, 2016). Herouach et al. (2020) stated that students’ attitudes towards CLT activities were positive because those activities were the ones they preferred their teachers to use. However, on their research with senior high schools in Bengkalis, Malik and Gunawan (2018) said that students lacked of motivation which became an issue to implement CLT activities.

4 | METHODOLOGY

The research type adopted for this investigation was the “Action Research”. According to Madrid (2016) and McNiff (2017), Action Research can be used by the classroom teacher for a variety of purposes: it can be used as a way of learning about learners, about our teaching and its effectiveness, and as a way of monitoring and evaluating innovation. Kemmis et al. (2014) explain that Action Research has three main characteristics: the teacher is the one in charge of the investigation, it is a collaborative work, and its finality is to improve teaching practice.

This research was carried out with a qualitative approach, which is a scientific research method based on observation. It covers the areas

that quantitative research can't. Instead of paying attention to countable data, qualitative research focuses on those factors that can't be counted or measured, e.g., decision making, characteristics, behaviors, and others. Most of the investigations carried out in social work, political science and education are done with this type of research (Neuman, 2014). In qualitative research, the researcher is the main analyzer and data collector and it requires the researcher to get acquainted with the site, people or setting to do an adequate observation.

4.1. Population and Sample

This project was implemented in a primary-level public school called "Los Rieles II", located in the San Marcos community in the city of Puerto Plata. The school had 468 students, a mixture of males and females. 90 % of students came from San Marcos and 10 % came from other communities. In order to carry out this investigation, a sixth-grade group was chosen. The group consisted of 30 students: 16 females and 14 males. The average age of the students was 11 years old. They had different capacity levels in the English language which made them a mixed-ability group. Some of them were at an elementary level (A2), while others were in a low-intermediate level (B1). Students received 4 hours of English class weekly because they belonged to the "extended shift modality", which comprised eight hours of class daily.

4.2. Research Tools

As this investigation is an Action Research with a qualitative approach, three interventions were done to implement the communicative approach with sixth-grade students. During these interventions, two types of interviews were used: one structured and the other semi-structured. Participant observation was also used together with the note-taking technique as a way of recording the events during the class interventions. The terms "interventions" and "class sessions" are used interchangeably in this research paper.

4.2.1. Cycles and sequence of investigation

The action research cycle was repeated three times during the study (see Table 1). The first cycle started with the structure interviews as a way of exploring the field of investigation. After these interviews, a lesson plan for the first intervention was prepared. The lesson plan was put into action and at the same time, the researcher started the observation and

data collection. In the reflection phase, data was analyzed and according to the findings, the second cycle started with a revision of the plan.

Table 1 | Synthesis of the cycles of investigation of the research

Phases	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Planning	Structured interviews Lesson Plan	Revision of the plan Lesson plan	Revision of the plan Lesson plan
Action	Intervention 1	Intervention 2	Intervention 3
Observation	By the researcher during the intervention Semi-structured interviews Data collection	By the researcher during the intervention Data collection	By the researcher during the intervention Semi-structured interviews Data collection
Reflection	Data analysis of Interview and observation	Data analysis of observation	Data analysis of Interview and observation

Note: Created by researchers.

The following chart will show the interventions’ sequence during the whole study along with the communicative activities to be implemented.

Table 2 | Interventions’ sequence and communicative activities

Interventions	Dates	Activities
1	May 08 th	Information gap Role play Group work
2	May 22 nd	Group work Mingle Information transfer
3	June 05 th	Opinion sharing Role play

Note: Created by researchers.

In the third cycle of investigation, the researcher intended to implement the topic of feelings and emotions where the focus was on opinion sharing and role-play activities. The planning phase started with the revision of the action according to the needs identified at the end of the third cycle. In the action phase, the plan was implemented, and the data was gathered

for its posterior analysis and the elaboration of the conclusions (see Table 3 and Table 4).

Table 3 | Phases and time of third cycle of investigation

Phase	Time
Planning	May 29th – June 04th
Action and observation	June 05th
Reflection	June 06th – June 22nd

Note: Created by researchers.

Table 4 | Procedures of the third cycle of investigation

Phase	Activities	Procedures
Planning	Action plan elaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Revision of the plan • Define plan objectives • Design lesson plan
Action and observation	Implementation of action plan Data collection	<ul style="list-style-type: none"> • Apply the plan • Observation • Note-taking • Interviews
Reflection	Data analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Categorization • Codifying • Triangulation • Interpretation

Note: Created by researchers.

4.3. Data Collection

4.3.1. Interviews

The structured interviews were applied to 10 participants who were randomly selected from the group. These interviews were applied before starting the first intervention. Participants were invited, separately, to the school library where the researcher explained the purpose of it. The researcher showed them the interview form which contained six close-ended questions they had to answer. Participants were assured that their names would not be published and they were also asked to keep confidentiality of the answers they gave. Interviewees were asked permission to be voice-recorded with a smartphone. These interviews were conducted in Spanish and each one lasted from 7 to 13 minutes. The objective of the interviews

was to identify the classroom activities students liked and the attitudes they had towards such activities.

The semi-structured interviews were applied to 10 participants who were randomly chosen. These interviews were conducted at the end of the first and third intervention. Five participants were interviewed at the end of the first intervention and the other five were interviewed at the end of the third one. These interviews followed the same protocol as the structured ones: participants were invited to meet the researcher individually, the purpose of the interviews was explained to them, and there was a confidentiality agreement between the researcher and the participants. The interviews' form contained five open-ended questions which were shown and discussed with the participants. Interviewees were asked permission to be voice-recorded with a smartphone. Each interview lasted from 7 to 13 minutes. The objective of these interviews was to identify the perception and receptivity students had towards the communicative activities implemented during the class sessions.

4.3.2. Participant Observation and Notetaking

In order to carry out this research, three interventions were applied in which different communicative activities were implemented. The participant observation method was used to collect data. During and at the end of every intervention, the researcher recorded the events observed through the note-taking technique. Notes were taken to gather information about how the procedures worked and how students reacted while working with communicative activities.

4.4. Data Analysis

For the analysis, both interviews were transcribed (these transcriptions were revised twice to avoid errors or omissions of important information). The thematic analysis was used to identify themes in the data collected from the interviews and the observations. The data was organized, reduced, and separated into small units of texts. The units were categorized and codified to have a better understanding of the findings. This process of categorizing and codifying was repeated after each cycle of the action research. As Hernández Sampieri et al. (2014) recommend, data triangulation was used to verify similarities and inconsistencies and this is what was done with the data from the interviews and observations. During the analysis process, saturation was used to know when to stop creating new categories as they became redundant or repetitive. During the analysis, seven main categories

emerged and remained. These categories along with their codes can be seen in Table 5.

Table 5 | Example of categories emerged during the investigation

Categories	Codes
Class Opinion	CO
Students' learning preferences	SLP
Interaction in the target language	ITL
Disposition to participate	DTP
Class activities	CA
Teaching strategies	TS
Preferred activities	PA

Note: Created by researchers.

5 | RESULTS

The main objective of this research was to analyze the transitioning process from traditional methods to communicative activities in teaching English as a foreign language in the Dominican Republic. In order to do so, three research questions were formulated. These questions are answered in the following lines according to the findings of the research.

5.1. Results of research question one

Research question one investigated the communicative activities to which students were more receptive. During the data analysis, three main categories emerged to answer this question (all the categories can be seen in Table 5). The categories were: 1) preferred activities (PA), 2) class activities (CA), and 3) class opinions (CO).

I. Preferred Activities (PA)

In a first moment, many answers were received from the structured interviews implemented before the first intervention. All students were asked about the type of activity they liked. The answers were varied although there was a tendency to incline for dramas and working in groups. Some of the answers are contained in the following table.

Table 6 | Some of the structured interviews' answers

Student (S)	Answer
S1	"I like dramas in restaurants"
S3	"To work with my friends"
S4	"I like presentations"
S7	"working in groups is nice"
S10	"I like to act but easy things"

Note: Created by researchers.

The semi-structured interviews also helped identifying the types of activities that students preferred. In these interviews there was a question which helped confirm what it was observed in the structured interviews and the class observation. The question was: "what did you like the most from today's class?" See some of the answers in the following table.

Table 7 | Some of the semi-structured interviews' answers

Student (S)	Answer
S1	"the dramas we did"
S4	"when we worked together"
S5	"I liked when we worked in a group"
S7	"to say what I was thinking"
S9	"when we imitated the animals"

Note: Created by researchers.

II. Class Activities (CA)

In the first intervention, students seemed a little confused because everything was in English but after the vocabulary was provided, they started responding. There was an activity where they had to start a conversation with a classmate and then introduce the person to the group, and all the students participated actively. In the second intervention, they had to convert some information into a sentence using the address, which was the topic of the lesson. Students got confused and started writing the sentences incorrectly. had to explain again so they could understand the proper way to organize and convert the information.

The group work activity which was combined with the information gap, in intervention 1, was easier to implement than the information

transfer activity mentioned above. The mingle activity was very difficult to develop because the majority of the students didn't want to stand up and ask others for their address. Some of the students who stood up didn't take it so seriously to the point that they depended on Spanish to ask for the information. Others just wanted to talk to a specific person who was their friend. In the third intervention, students had to do a role play which consisted of imitating animals' sounds. The activity worked well and students were motivated. During this intervention I also noticed that students were active at the moment of giving their opinions to classmates about their feelings and emotions.

III. Class Opinions (CO)

The main source of data for this category was the semi-interviews implemented at the end of first and third intervention. Students were asked certain questions. In the first question, they had to say their thoughts about the class given and the second question was about what they liked the most from the class. The majority of students expressed that classes were excellent and interesting. S1 said "this class helped us to learn much more". S4 also said "classes were very good". S4 expressed that the class was "excellent and varied".

Based on these facts, concluded that from the communicative activities implemented, students were more receptive to group work, opinion sharing, and information gap.

5.2. Results of research question two

Research question two investigated students' attitudes when developing communicative activities in the classroom. Two major categories answered this question (all the categories can be seen in Table 5). The categories were: 1) disposition to participate (DPT) and 2) interaction in the target language (ITL).

I. Disposition to Participate (DPT)

It is worth to point out that the majority of students showed a great disposition to participate during the interventions. The structured interviews included the following question: when activities are done in the classroom, what do you do? Most of students said they participated while a minority said they didn't like it or they didn't participate. During the class observations also noticed that students collaborated in the actives but there were certain activities in which some students showed resistance.

When the vocabulary was provided, we used to do choral repetitions to which students responded positively. In the third intervention, students were laughing when reenacting the animal sounds in intervention one. They seemed amused at the moment of doing a dialogue with a classmate. When we had to do an activity that they didn't understand, they asked me what they had to do (in their mother tongue) or they also expressed literally that they didn't understand.

II. Interaction in the Target Language (ITL)

It was fundamental to know the attitudes and feelings of students when speaking English in the classroom. For these reason there was a question which was the same in the structured and semi-structured interviews. They had to answer how they felt when they spoke English in the classroom. In the structured interviews, forty percent of the students said they felt nervous while in the structured, thirty percent expressed that although they spoke, they still felt nervous. See some of the semi-structured interviews' answers in the following table.

Table 8 | Students' feelings when speaking English

Student (S)	Answers (Semi-structured Interviews)
S3	"I was fine"
S5	"I felt a little shy"
S6	"very well"
S7	"at the beginning I was a bit nervous"
S9	"I felt just fine"

Note: Created by researchers.

I tried to speak English the whole time during the three interventions although some students relied on their mother tongue. I remember that at the beginning of intervention some students seemed to be confused but after a while, they started to respond and use the target language. An example was intervention two where students started greeting me in English and this time they didn't seem confused as in the prior session.

Students' reactions and attitudes were more positive than negative. They had a good connection, almost everyone was eager to participate, many hands up, and we created a nice environment. Despite certain negativism in session two, all over the sessions some students laughed, had fun and some of them controlled to a decent degree their anxiety of speaking in the target language.

5.3. Results of research question three

Research question three investigated new strategies that could be used to have successful communicative activities in the classroom. To answer this question, two umbrella categories emerged (all the categories can be seen in Table 5). These categories were: 1) teaching strategies (DPT) and 2) students' leaning preferences (SLP).

I. Teaching Strategies (TS)

The information on this category mostly came from the class observations. At the beginning of class session one, students were lost but after I showed them pictures about the topic (the greetings), their faces seemed to be less confused and more positive. Some students were totally dependent on the mother tongue and that forced me to use Spanish in certain moments which resulted beneficial because these students, who had difficulties, integrated to the class activity. In the second session, there was an activity where students had to stand up, exchange information with a classmate, and report to the whole class. I had to repeat instructions and give examples three times for them to start doing it. Based on the previously stated information, I concluded that repetition and examples were necessary to a great extent with these students.

I had to moderate my speech speed in the second session because the topic was more complicated than in the first session. I also implemented the rule of telling students the time they had for each activity for them to be aware of, the time limit. This strategy worked well because students stayed active and attentive to the class.

II. Students' Learning Preferences (SLP)

The semi-structured interviews were fundamental in the creation of these categories because they included a question that directly asked them the type of activity they would like to do in the following session. Although this question was related to the type of activities they preferred, this helped me prepare for the next sessions in which I had to think not only about the activity but the strategies I would use during the activity.

6 | CONCLUSIONS AND DISCUSSION

At the end of this investigation, after applying the necessary data collecting tools and the results obtained, it was visible that group work was the communicative activity that worked best with sixth-grade students.

They were focused and positive minded. Teachers should implement group work activities because according to Kwon (2017), through them the communicative competence is developed. Although it is worth to point out that the Dominican culture is dynamic and people like to be together. With that, I could say that culture and context could affect the effectiveness of group work just as Owen and Razali (2018) stated. Opinion sharing activities were engaging and students felt motivated to participate, although they had limited vocabulary they wanted to give their opinion about the topic which in this case was “feelings and emotions”. The Information gap activity was productive as students got engaged in searching for their partners’ information. Although students were more receptive to group work, opinion sharing, and information gap activities, the information transfer and mingle activities didn’t work that well with them.

These activities resulted more effective than the traditional ones because students had significant learning but as Ahmad and Rao (2012) stated, they should be conducted carefully and above all, they should be focused on students’ interests. This means we could plan a good activity which might not work if it is not planned according to the local context. The study results also correlated with those of Ahmad and Rao (2013) because the implementation of communicative activities delivered better results than the traditional ones.

In regard to attitudes while developing the activities, students were receptive to a great extent. There was collaboration and willingness to participate throughout the different sessions. Students started using the target language. I also noticed that students saw the activities the way the teacher projected it. The teacher needs to be positive and believe in the activities he/she is doing because students can perceive the attitude of the teacher and adopt it (Denkci Akkas & Coker, 2016). In a general aspect, there was acceptance to the communicative activities from most of students. Nevertheless, it is important to mention that there were times when some students got frustrated when they did not understand what to do in a certain activity. There were some of them who said they were not going to participate. This didn’t happen as a general phenomenon but on a minimal scale during sessions (Chan, 2010). It is worth to mention that the results showed that some students felt anxiety when speaking the target language and this is something to take into account when assigning activities in which students might have to speak in public or report in front of the whole class.

Different teaching strategies were used throughout the sessions when communicative activities were developed and the class was mainly conducted in the target language. Modeling was a solution to overcome

the linguistic gaps that emerged. It helped sixth-grade students understand what they had to do when they had some modeling from the teacher. Clear instruction was necessary, but modeling just one time was not enough, two or three times with different examples was more appropriate because repetition was the key (Kwon, 2017). Another strategy that worked well was to give students enough time to develop their activities but always letting them know that they had a limit of time; this let them realize that they had to work with a certain pace because every activity had an time limit (Algwil, 2019).

Most modern methods and approaches recommend using the target language 100 % of the time since the beginning but with my students, starting with the target language worked better. Permitting the mother tongue was beneficial, but, as stated by Littlewood et al. (2009), teacher should be careful not to make students dependent on the mother tongue.

Using appropriate resources (realia) was a strategy that worked well with sixth-grade students. Pictures played an important role in the sessions as they helped students understand in a faster and effective way the topics. Although in the sessions, videos were not used, it would have been a great resource to integrate as it could have maximized students' learning experience (Denkci Akkas & Coker, 2016).

It is worth to point out the limitations of the research. This study was carried out only with a specific group which means results may vary from group to group. As it was stated above, the context plays an important role when implementing the communicative approach. Besides the context, there is a series of factors that may also influence the results of each research. Factors such as the amount of teaching time, the socio-economical background, teaching resources, teachers' attitudes, general perceptions toward the target language, and others.

More research is needed in regard to the topic in our local context. A way to facilitate such studies is if the Ministry of Education (MINERD) and the Ministry of Superior Education (MESCYT) encourage teachers and professors to do so. I recommend to create a program or a contest where teachers could be nationally recognized for their investigations. I also recommend teachers to start implementing the communicative approach in their classrooms because the results are gratifying. A final recommendation for all Education Ministries is to create teaching training programs because as reported by some researchers, most of the time new methods or approaches don't work based of the lack of experience or training the teacher has in regard to it.

7 | BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ahmad, S., & Rao, C. (2012). Does it Work? Implementing Communicative Language Teaching Approach in EFL Context. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 28-35. <http://bit.ly/388QF0s>
- Ahmad, S., & Rao, C. (2013). Applying the Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language: A Case Study of Pakistan. *Porta Linguarum*, 187-203. <http://bit.ly/2NxOjAk>
- Algwil, K. (2019). The application of the communicative language teaching method in the Libyan class at a UK university: Lesson Plan, Rationale and Evaluation. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 3(1), 245-257. <https://dx.doi.org/10.20319/pijtel.2019.31.245257>
- Arzamendi, J., Ball, P., & Gassó, E. (2016). *Methodological Approaches. Formación Universitaria*. Fundación Barcelona: FUNIBER.
- Chan, L. H., & Chen, C. H. (2010). Conflict from teamwork in project-based collaborative learning. *Performance Improvement*, 49(2), 23-28.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://bit.ly/3bm35nY>
- Denkci Akkas, F., & Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade EFL classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 71-90. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=225xa9>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª. ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Herouach, S., Hicham, L., Lahmar, B., & Bensehra, M. (2020). Applying the Communicative Approach in Teaching English Language: Impediments and challenges, Taza and Taounante Regions as Case Studies. *International Journal of Contemporary Research and Review*, 11(01), 20674-20692. <https://doi.org/10.15520/ijcrr.v11i01.774>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kwon, J. (2017). Immigrant mothers' beliefs and transnational strategies for their children's heritage language maintenance. *Language and Education*, 31(6), 495-508.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching (3rd Ed.)*. Oxford: Oxford University Press. <http://bit.ly/2RthZzy>
- Littlewood, W., & Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 42(04), 64-77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Madrid, D. (2016). *Observation and Research in the Language Classroom*. Barcelona: Funiber.
- Malik, A., & Gunawan, M. I. (2018). To What Extent the Use of Communicative Approach in the Teaching of English as a Foreign Language by Teachers of Senior High Schools in Bengkalis. *Inovish Journal*, 3(2), 230-244. <https://dx.doi.org/10.35314/inovish.v3i2.823>
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*. London: Sage Publications. <http://bit.ly/37y6Mno>

- Muhassin, M. (2016). Teachers' Communicative Activities in Teaching English as A Foreign Language (Tefl): A Study at Sman 9 Bandar Lampung. *Humaniora*, 7(4), 485-492. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v7i4.3601>
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches (7th Ed.)*. Edinburgh: Pearson. <http://bit.ly/2uahLWk>
- Nyinondi, O. S., Mhandeni, A. S., & Mohamed, H. I. (2017). The use of communicative language teaching approach in the teaching of communication skills courses in Tanzanian universities. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(3), 89-99. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1528>
- Owen, E. A., & Razali, A. B. (2018). The Effect of Communicative Activities on Libyan Secondary School Students' Speaking Performance in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 11(4), 45-60. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.1144a>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.
- Rahmawati, Y. (2018). Teachers' perspective on the implementation of Communicative Approach in Indonesian classrooms. *IJEE. Indonesian Journal of English Education*, 5(1). <https://doi.org/10.15408/ijee.v5i1.9881>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://bit.ly/2tgPIo3>
- Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. In J. I. Lontos & M. DelliCarpi (Eds.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Vongxay, H. (2013). *The Implementation of Communicative Language teaching (CLT) in an English Department in a Lao Higher Educational Institution: A Case Study [Master Thesis*. Unitech Institution of Technology]. <http://bit.ly/2SQLznY>
- Wan, Y. S. (1990). Drama in Teaching English as a Second Language-A Communicative Approach. *The English Teacher*, 19, 1-13. <http://r.issu.edu.do/l.php?l=226ASa>
- Zorrilla Duvergé, D. (Coord.). (2014). *Categorización por cargos docentes en el contexto del desarrollo de la carrera docente en la República Dominicana. Una perspectiva de horizontalidad*. República Dominicana: Ministerio de Educación.



POLÍTICA EDITORIAL /
EDITORIAL POLICY

Política Editorial / Editorial Policy

Enfoque y alcance

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La publicación inició en 2016 bajo el nombre de Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación (primera época). La Revista es editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, institución estatal de la República Dominicana responsable de la formación de los docentes requeridos por el Sistema Educativo Dominicano.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

La Revista tiene como propósitos:

1. Fomentar la discusión de las ideas en materia de investigación educativa.
2. Promover el pensamiento crítico y las técnicas metodológicas apropiadas para el abordaje de los temas educativos.
3. Difundir artículos internacionales y nacionales originales que tracen nuevas pautas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Responder a las necesidades y experiencias educativas de los docentes que trabajen con poblaciones de estudiantes en áreas marginales.

Focus and Scope

The *Caribbean Journal of Educational Research, RECIE* (Acronym in Spanish) is the academic journal of the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). The publication began in 2016 under the name of Journal of Salomé. Dominican Journal of Education (first epoch). The Journal is edited by the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, a state institution of the Dominican Republic responsible for the training of teachers required by the Dominican education system.

The *Caribbean Journal of Educational Research* publishes academic articles on teachers training, curricular design, educational diagnosis, national and international educational policies, effective learning and teaching methods in vulnerable environments. It aims to contribute to the development of theories and solutions to educational problems in the Caribbean region and other geographic areas. Researchers and education professionals have at their disposal this tool to publicize their educational research work.

The journal has as purpose, to:

1. Encourage discussion of ideas in educational research.
2. Promote critical thinking and appropriate methodological techniques for addressing educational issues.
3. Disseminate original international and national articles that outline new guidelines on teaching and learning processes.
4. Respond to the educational needs and experiences of teachers who work with student populations in marginal areas.
5. Encourage multidisciplinary approaches that give new answers to the way people learn.

5. Favorecer enfoques multidisciplinares que den respuestas novedosas a la forma en que las personas aprenden.
6. Difundir artículos relacionados con la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de las humanidades, por medio de un enfoque multi y transdisciplinario, tomando en cuenta el uso adecuado de las tecnologías.

La publicación es semestral y acoge tres tipos de colaboraciones relacionadas con la educación. Se recomienda que los autores antes de enviar su contribución lean atentamente esta política editorial. El envío, el procesamiento de los textos y su edición es totalmente gratuito.

Se admiten artículos en español, inglés, francés y portugués.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se publica cumpliendo rigurosas prácticas editoriales de indexación, entre ellas la presentación de resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords) en español e inglés.

Los trabajos publicados son identificados mediante Digital Object Identifier System (DOI).

Política de revisión por pares

Los artículos serán revisados mediante el sistema de evaluación externa por pares en la modalidad de doble ciego; en caso de discrepancia se recurrirá a una tercera revisión. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y coherencia en el proceso de evaluación, el texto presentado no debe hacer visible ni consignar elementos que permitan la identificación de sus autores. La decisión final sobre su publicación la toman el director de la revista y el editor en virtud del dictamen recibido. De este modo, el resultado de la evaluación tendrá como único elemento de valoración de la calidad intelectual, la relevancia científica y académica del texto.

Procedimiento de revisión por pares:

1. Recepción del artículo y preevaluación por parte del equipo editorial considerando la

6. Disseminate articles related to innovation in the teaching and learning of sciences and humanities, through a multi-transdisciplinary approach, taking into account the appropriate use of technologies.

The publication is done every semester and hosts three types of collaborations related to education. It is recommended that authors before submitting their contribution read this editorial policy carefully. The sending and processing of the texts and their edition is completely free.

Articles are accepted in Spanish, English, French and Portuguese.

Caribbean Journal of Educational Research is published complying with rigorous editorial indexation practices, including the presentation of abstracts and keywords in Spanish and English.

The published works are identified by Digital Object Identifier System (DOI).

Peer review policy

The articles will be reviewed through the system of external evaluation in pairs in the double blind modality; In case of discrepancy, a third review will be used. In order to ensure maximum objectivity and consistency in the evaluation process, the text presented should not include or consign elements that allow the identification of its authors. The final decision on its publication is taken by the editor of the journal and the publisher according to the opinion received. This way, the result of the evaluation will have as sole element of assessment of intellectual quality, the scientific and academic relevance of the text.

Peer review procedure:

1. Reception of the article and pre-evaluation by the editorial team considering the relevance of the presented scientific information and its adaptation to the purposes of this journal .
2. The authors will receive a communication regarding the pre-evaluation of the

pertinencia o relevancia de la información científica presentada y su adecuación a los propósitos de esta revista.

2. Los autores recibirán una comunicación en torno a preevaluación del texto enviado y la revisión de los aspectos formales y su adecuación a la política editorial de esta revista, en un plazo no mayor a 30 días.
3. Evaluación por expertos en la modalidad de doble ciego, en un plazo aproximado de 30 días.
4. Comunicación a los autores del dictamen de los evaluadores, en un plazo no superior a tres meses.

Los autores de los trabajos aceptados para su publicación cederán los derechos de impresión y de reproducción.

La responsabilidad sobre las opiniones e implicaciones de los puntos de vista es de los autores, no de esta publicación como tal.

Política de redes sociales

Cada autor con artículo aceptado elaborará un vídeo que no exceda los dos minutos de duración, en el cual narrará una anécdota ocurrida durante la ejecución de la investigación. De igual manera, se comprometerá con la difusión del artículo publicado a través de su lista de contactos de correo, redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn...), repositorios institucionales, redes sociales científicas (ResearchGate, Academia.edu), entre otros medios; utilizando el enlace de nuestra revista (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) para aumentar lectura, citación e impacto.

Acceso abierto

Esta revista se suma al movimiento de libre acceso a la información bajo el principio de que cuando el público encuentra disponible, y de forma gratuita, la investigación, se favorece un mayor intercambio de conocimiento a nivel global y bajo el criterio de que el conocimiento es un bien común.

submitted text and the review of the formal aspects and their adaptation to the editorial policy of this journal, within a period no longer than 30 days.

3. Evaluation by experts in the double blind modality, in a period of approximately 30 days.
4. Communication to the authors of the opinion of the evaluators, within a period not exceeding three months

The authors of the texts accepted for publication will grant printing and reproduction rights.

The responsibility for the opinions and implications of the points of view lie on the authors, not with this publication as such.

Social Networking Policy

Each author with an accepted article will produce a video not exceeding two minutes in length, in which an anecdote will be narrated that occurred during the execution of the investigation. Likewise, they will commit to disseminate the published article through their mailing list, social networks (Facebook, Twitter, LinkedIn...), institutional repositories, scientific social networks (ResearchGate, Academia.edu), among other means; using a link from our journal (<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>) to increase reading, citation and impact.

Open Access

This journal joins the free information access movement, which principle states that when people find the investigation, free of charge and available, a greater Exchange of knowledge is favored globally, under the criteria of knowledge being a common good.

This means that the user can read, download, store, print, search, index and create links to the complete texts, provided that this is carried out without commercial purposes and the original source and the person in charge of their

Esto significa que el usuario puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, deberá otorgar el crédito correspondiente a la fuente original y la persona a cargo de su autoría, no usar el material con fines comerciales y, si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado.



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Preservación de archivos

RECIE cuenta con los siguientes medios de preservación de archivos:

Esta revista utiliza los servicios LOCKSS para almacenar y distribuir contenido en bibliotecas colaboradoras y permite que estas creen archivos para fines de conservación y restauración.

1. **De forma interna**, cuenta con almacenamiento en discos duros externos que realizan copia de respaldo todas las semanas.
2. **De forma externa**, utiliza repositorios internacionales como REDIB y CLASE.

Igualmente, todos los artículos de la Revista (en formato PDF) se encuentran depositados en el perfil de la Academia.

Legibilidad en las máquinas y la interoperabilidad

Los artículos completos, sus metadatos y citas se pueden localizar y descargar a través de los motores de búsqueda de contenidos y literatura científico-académica. Además, nuestro sistema de gestión editorial permite la interoperabilidad bajo el protocolo de código abierto y datos abiertos OAI-PMH. <http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai>

authorship are cited. Always use a license equal to that used by this magazine.

This means that the user can copy and redistribute the material in any medium or format, must grant the corresponding credit to the original source and the person in charge of its authorship, you may not use the material for commercial purposes, and if it is information about the material, it can not distribute the modified material.



This work is licensed under the Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Archiving

RECIE has the following means of file preservation:

This journal uses LOCKSS services to store and distribute content in collaborating libraries, and allows them to create archives for conservation and restoration purposes.

1. **Internally**, it has storage on external hard drives that back up every week.
2. **Externally**, it uses international repositories such as REDIB and CLASS.

Likewise, all the articles (in PDF format) of the Journal are deposited in the Academia profile.

Machine-readable interoperability

The complete articles, their metadata and citations can be located and downloaded through the content and scientific-academic literature search engines. In addition, our editorial management system allows interoperability under the OAI-PMH open source and open data protocol. <http://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/oai> Ethical responsibilities

Responsabilidades éticas

Política de privacidad

La identidad del autor/es y su contribución serán preservadas por el Consejo Editorial y el Comité Científico, si el artículo es rechazado.

Los artículos que se encuentren en proceso de revisión/evaluación no serán compartidos hasta que sean publicados. La información no será utilizada para ningún fin personal, por lo que tendrá carácter confidencial.

Los datos personales se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta Revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito, persona o institución.

Política de ética para los autores

Los autores garantizan que el trabajo presentado es original y que no contiene extractos de otros autores, ni fragmentos de obras publicadas. Por otra parte, los autores dan fe de la veracidad de los datos, a saber, que los datos empíricos no han sido alterados para verificar la hipótesis.

Los autores garantizan que se han organizado de acuerdo a su nivel de responsabilidad y sus respectivas funciones.

Todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que han escrito y de lo dicho en el texto publicado.

Política de ética para los evaluadores

Los evaluadores de cada número:

1. Actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.
2. Se comprometen en llevar a cabo una revisión crítica, honesta, constructiva y objetiva tanto de la calidad científica como de la calidad literaria de la obra.
3. Cumplirán el plazo establecido para la revisión de los trabajos.

Ethical responsibilities

Privacy Policy

The author's identity and contribution will be preserved by the Consejo Editorial and Comité Científico, in case the article is rejected.

The articles while being revised/evaluated will not be shared until they are published. The information will not be used for any personal purpose, so it will be confidential.

Personal data will be used exclusively for the purposes declared by this Journal and will not be available for any other purpose, person or institution.

Ethics policy for authors

The authors guarantee that the presented work is original and that it does not contain extracts from other authors, nor fragments of published works. On the other hand, the authors guarantee as well the veracity of the data, taken that the empirical data have not been altered to verify the hypothesis.

The authors guarantee that they have been organized according to their level of responsibility and their respective functions.

All authors accept responsibility to what they have written and what was said in the published text.

Ethics policy for evaluators

The evaluators of each number:

1. Will act under the criteria of competence, confidentiality, impartiality and honesty, diligence, respect and courtesy.
2. They undertake to carry out a critical, honest, constructive and objective review of both the scientific quality and the literary quality of the work.
3. They will meet the deadline established for the review of the works.

4. Revisarán artículos siempre que sean competentes en la materia y que no existan conflictos de intereses.
5. Los revisores se comprometen a comunicar a los editores si el texto recibido ha sido publicado anteriormente, si tienen conocimiento del mismo y si tienen noticias del mismo por otro medio diferente a la Revista Caribeña de Investigación Educativa.

Para lograr una práctica de transparencia, la Revista publica de manera permanente el listado de evaluadores por cada año.

Código de Ética equipo editorial

El Consejo Editorial se compromete a mantener la confidencialidad de las contribuciones, de sus autores y sus revisores, de tal manera que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso editorial.

Los editores son responsables del cumplimiento de los plazos de revisión y publicación de los trabajos aceptados, para garantizar la rápida difusión de sus resultados.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* se adhiere a las normas del Comité de Ética de Publicación (COPE por sus siglas en inglés, Comité on Publication Ethics). Para mayor información <http://publicationethics.org/>

Conflicto de intereses

Los autores de un artículo declararán por escrito si existe un posible Conflicto de Intereses (CdI).

Se deposita la confianza en los evaluadores para la consideración crítica de la contribución. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, premura, confidencialidad, respeto y reconocimiento de las fuentes no citadas. Deberán trabajar solidariamente con la línea editorial trazada y declarar posibles CdI.

Se exige a los revisores expertos comunicar si tienen posibles CdI, presentando una declaración por escrito en cada caso.

4. Will review articles provided they are competent in the subject and that there are no conflicts of interest.
5. The reviewers commit to inform the editors if the text received has been previously published, if they have knowledge of it, and if they have information of it by any other mean than the journal

In order to achieve a practice of transparency, the Journal permanently publishes a list of evaluators for each year.

Editorial Team Code of Ethics

The Consejo Editorial commits to maintain the confidentiality of contributions, their authors and their reviewers, in such a way that anonymity preserves the intellectual integrity of the entire editorial process.

The editors are responsible for compliance with the deadlines for review and publication of accepted texts, to ensure the rapid dissemination of their results.

Caribbean Journal of Educational Research adheres to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE for its acronym in English, Committee on Publication Ethics). For more information, <http://publicationethics.org/>

Conflict of Interests

The authors of an article will declare in writing if there is a possible Conflict of Interest (CdI).

Trust is placed in the evaluators for critical consideration of the contribution. The evaluators will act under the criteria of impartiality, objectivity, urgency, confidentiality, respect and recognition of the sources not cited. They must work kindly with the traced editorial line and declare possible CdI.

Expert reviewers are required to communicate if they have possible CdI, by submitting a written statement in each case.

Plagio y autoplagio

Los autores respetarán y reconocerán las fuentes de extracción de datos, figuras e información de manera explícita. Si el incumplimiento de esta norma se detectase durante el proceso de pre-evaluación o revisión, se desestimarán automáticamente la posibilidad de publicación del artículo y se comunicará al autor según los medios formales.

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa* cuenta con el programa informático de prevención de plagio académico Turnitin, que es capaz de reconocer documentos no originales, indicando su grado de similitud con la fuente. El equipo editorial someterá los artículos a este programa, durante el proceso de pre-evaluación.

Autores de las contribuciones

Deberán aparecer como autores todos aquellos que hayan participado en la elaboración del mismo. De igual modo, todos los firmantes adquieren tal condición solo si han participado en la elaboración y/o proceso de investigación.

Si se producen cambios en la autoría de un artículo, ya sea incorporación, supresión o alteración en el orden inicialmente remitido, esto debe notificarse por escrito al director de la *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, en la que se exprese, de modo claro, que la circunstancia ha cambiado debido a tales razones. (Nota: el texto debe ser un escrito justificativo de las circunstancias que hayan dado lugar a ello, acompañado de las firmas de todos los autores afectados, máxime cuando se trate de una supresión o nueva incorporación).

El artículo, aunque haya sido evaluado favorablemente según la perspectiva científica, no será editado, ni en versión pre-print, ni en la versión impresa mientras que no haya cumplido los requisitos señalados en el párrafo anterior.

Plagiarism and auto-plagiarism

The authors will respect and recognize the sources of data extraction, figures and explicit information. If the breach of this rule is detected during the pre-evaluation or revision process, the possibility of publishing the article will be automatically rejected and the author will be informed through to the formal means.

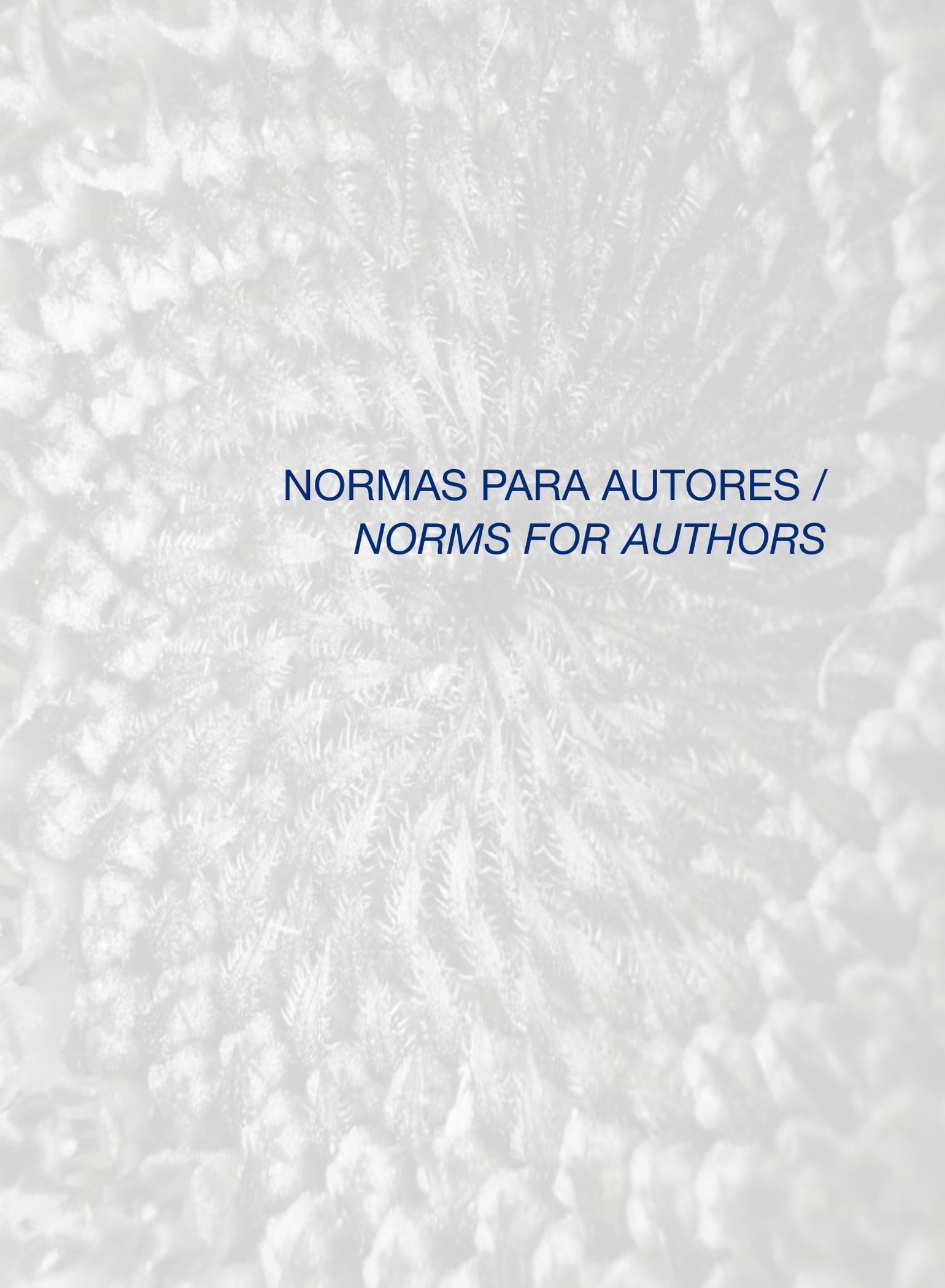
Caribbean Journal of Educational Research has a "Turn it in" academic plagiarism prevention program, which is capable of recognizing non-original documents, indicating their degree of similarity to the source. The editorial team will submit the articles to this program during the pre-evaluation process.

Contribution Authors

Must appear as authors, all of those who have participated in the preparation of the article. Likewise, all signatories acquire such status only if they have participated in the elaboration and/or investigation process.

If changes are made in the authorship of an article, whether incorporation, deletion or alteration in the order originally submitted, this must be notified in writing to the director of the *Caribbean Journal of Educational Research*, in which it is clearly stated that the circumstance has changed due to such reasons. (Note: the text must be a letter justifying the circumstances that made it occur, accompanied by the signatures of all the affected authors, especially in the case of a deletion or new incorporation).

Even if the article has been evaluated favorably according to the scientific perspective, it will not be edited, neither in the pre-print version, nor in the printed version as long as it has not fulfilled the requirements indicated in the previous paragraph.



NORMAS PARA AUTORES /
NORMS FOR AUTHORS

Normas para autores / Norms for authors

RECIE publica dos tipos de artículos:

1. Artículos de investigación: informes de investigaciones originales de carácter cuantitativo y cualitativo. Se incluyen análisis secundarios que ponen a prueba las hipótesis presentando nuevos hallazgos. Su estructura textual debe contener estos elementos: Introducción, Revisión de la literatura, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.
2. Artículos de revisión teórica: análisis de la literatura de un tema de investigación reciente y actual, que sirve de fundamento para estudios posteriores. La estructura interna de estos artículos puede variar según su contenido; sin embargo, se valorará la relevancia, rigurosidad del proceso de revisión y la abundante cantidad de obras citadas.

Todos los artículos deberán tener una extensión entre 4,000 y 8,000 palabras (incluyendo tablas, figuras y referencias).

Los trabajos enviados a RECIE deberán tratar temas afines a la línea editorial. Deben ser inéditos y no deben ser enviados simultáneamente a otras revistas, ni estar siendo evaluados por otras revistas y/o editoriales, siendo los autores los responsables de su cumplimiento.

Todos los autores firmantes deben haber participado en la elaboración y/o proceso de investigación; de igual forma, todos aquellos que hayan participado en la elaboración del artículo deberán aparecer como autores.

Las contribuciones se enviarán a través del Open Journal System (OJS) disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.isfodosu.edu.do>

Presentación artículos

El artículo enviado a la plataforma de la Revista estará desprovisto de los nombres de los autores

The Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE) publishes two types of articles:

1. Research articles: original research reports of a quantitative and qualitative nature. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting new findings. Their textual structure must contain these elements: Introduction, Literature Review, Method, Results, Discussion and Conclusions, References.
2. Theoretical review articles: analysis of the literature on a recent and current research topic, which serves as a basis for further studies. The internal structure of these articles may vary according to their content, however, the relevance, thoroughness of the review process and the abundance of cited works will be assessed.

All articles should be between 4,000 and 8,000 words long (including tables, figures and references).

Papers sent to RECIE must deal with topics in accordance with the editorial line. They must be unpublished and must not be sent simultaneously to other journals, nor be being evaluated by other journals and/or publishers, being the authors responsible for their compliance.

All signatory authors must have participated in the elaboration and/or research process; likewise, all those who have participated in the elaboration of the article must appear as authors.

Contributions will be sent through the Open Journal System (OJS) available at the following link

Articles presentation

The article sent to the Journal's platform will be devoid of the authors' names and institutional affiliation, including in the properties of the *Word* document. All the information of the

y afiliación institucional, inclusive en las propiedades del documento *Word*. Toda la información de los autores deberá ser ingresada en la sección de metadatos de la plataforma, donde es obligatorio ingresar el ORCID de cada autor del artículo. Utilice el mismo prototipo de firma en todas las publicaciones. Se sugiere que sea nombre y apellido. Si el autor desea usar dos apellidos, se sugiere unirlos por medio de una raya o guión.

El autor responsable leerá y aceptará la **Declaración de originalidad, conflicto de intereses y cesión de derechos de autor**, durante el proceso del envío en el OJS.

El autor presentará el artículo de acuerdo con las siguientes plantillas:

1. Artículos de investigación.
2. Artículos de revisión teórica.

Estructura del artículo

Título en español y en inglés: debe ser descriptivo, claro, breve y conciso. Se recomienda que contenga entre ocho y 18 palabras y que incluya palabras clave.

Resumen: se escribe con letra Arial 10, interlineado múltiple en 1.15. Debe contener entre 150 y 250 palabras. El resumen debe estar estructurado en: Introducción (el problema y su justificación), Objetivos, Método (cómo se resolvió), Resultados y Conclusiones (qué significa lo encontrado). El mismo resumen debe traducirse al inglés (Abstract).

Palabras clave, en español e inglés: debe contener de cuatro a 10 palabras clave ordenadas alfabéticamente y separadas por coma (Arial 10). Se sugiere consultar el Tesoro de la UNESCO para seleccionar palabras clave del artículo (<https://bit.ly/2e5jV1v>) y el Tesoro ERIC (<https://eric.ed.gov/>).

Introducción: es la presentación general del artículo, importancia, origen, objetivos, alcance y metodología. La introducción no deberá anticipar conclusiones, dado que las mismas se presentarán al final del artículo.

authors must be entered in the metadata section of the platform; where it is mandatory to enter the ORCID of each author of the article. Use the same prototype signature on all publications. If the author wishes to use two surnames, it is suggested that they be joined by a dash.

The responsible author will read and accept the **Declaration of Originality, Conflict of Interest and Assignment of Copyright**, during the submission process in the OJS.

The author will submit the article according to the following templates:

1. Research articles.
2. Theoretical review articles.

Article Structure

Title in spanish an english: Should be descriptive, clear, brief and concise. It is recommended that it contains between 8 and 18 words and to include keywords.

Abstract: Is written in Arial 10, multiple spacing at 1.15. It should contain between 150 and 250 words. The abstract must be structured in: Introduction (the problem and its justification), Objectives, Method (how it was solved), Results and Conclusions (what is the meaning of the findings). The same abstract should be translated into Spanish (Abstract).

Keywords in spanish an english: it must contain four to 10 keywords, alphabetically organized and separated by commas (Arial 10). It is suggested to consult the UNESCO Thesaurus to select keywords for the article (<https://bit.ly/2e5jV1v>) and the ERIC Thesaurus (<https://eric.ed.gov/>).

Introduction: It is the general presentation of the article, importance, origin, objectives, scope and methodology. The introduction should not anticipate conclusions, as these will be presented at the end of the article.

Literature Review: Empirical review containing a direct relationship and related to the research problem in different geographical contexts,

Revisión de la literatura: debe contener una relación directa y relacionada con el problema de investigación en diferentes contextos geográficos, indicando qué se ha estudiado específicamente, cómo se ha hecho y qué resultados se han encontrado. Si no lo amerita, es conveniente evitar hacer un recuento histórico exhaustivo.

La revisión de la literatura debe ser actual, preferiblemente de trabajos publicados en los últimos cinco años, indexados en bases de datos de calidad, tanto nacionales, como internacionales.

Método: se describirán de manera detallada las estrategias, técnicas y herramientas de investigación científica. Es decir, se describirá cómo se realizó el estudio, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales de las variables empleadas. La descripción completa de los métodos utilizados permite al lector evaluar si la metodología es apropiada, así como la confiabilidad y validez de los resultados.

Resultados: se resumirán los datos recopilados y el análisis de los datos más relevantes, sin interpretar ni hacer juicios de valor. Se presentarán incluso los resultados que van en contra de lo esperado. Si los resultados son fruto de una investigación empírica, se podrán exponer en figuras y/o tablas, las más relevantes del estudio, evitando la redundancia. Es necesario que cada diagrama, gráfico o figura contenga su leyenda o atribución intelectual.

Discusión y conclusiones: examen, interpretación y clasificación de los resultados, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés similar. No deben repetirse los datos u otro material ya comentado en otros apartados. Se harán inferencias de los hallazgos y sus limitaciones; asimismo, se enlazarán las conclusiones con los objetivos del estudio, evitando las afirmaciones gratuitas o falaces. Las conclusiones deben estar completamente apoyadas por los datos y las evidencias del trabajo.

Agradecimientos y reconocimientos: se debe comunicar si para realizar la investigación y/o publicación se contó con apoyo financiero, y, en

indicando what has been specifically studied, how it has been done and what results have been found. If it does not merit it, it is advisable to avoid making an exhaustive historical account.

The literature review should be current, preferably of works published in the last five years and indexed in renowned national and international databases.

Method: Strategies, techniques and tools for scientific research will be described in detail. In other words, it will describe how the study was conducted, including the conceptual and operational definitions of the variables used. The complete description of the methods used allows the reader to evaluate the appropriateness of the methodology, as well as the reliability and validity of the results.

Results: The data collected and the analysis of the most relevant data will be summarized, without interpreting or making value judgments. Even results that go against expectations will be presented. If the results are the findings of empirical research, they can be presented in figures and/or tables, avoiding redundancy. It is necessary that each diagram, graph or figure contains a legend or intellectual attribution.

Discussion and Conclusions: Examination, interpretation and classification of the results, relating one's own observations to other studies of similar interest. Data or other material already discussed in other sections should not be repeated. Inferences will be made from the findings and their limitations, and conclusions will be linked to the objectives of the study, avoiding gratuitous or fallacious statements. Conclusions should be fully supported by the data and evidence from the research.

Acknowledgements and Recognition: It must be informed whether the research and/or publication was supported financially, and, if considered necessary, include a note of thanks with the project code and identification of the sponsor.

Bibliographical References: The text submitted must contain at least 20 bibliographic references

caso de considerarlo necesario, incluir una nota de agradecimiento, con el código del proyecto e identificando el patrocinador.

Referencias bibliográficas: el texto presentado debe contener, como mínimo, 20 referencias bibliográficas para los artículos de investigación y 50 referencias bibliográficas para los artículos de revisión de la literatura. Las referencias deben ajustarse al estilo de redacción declarado por *RECIE*. En los casos no abordados por la Revista, se deberá consultar APA 7.ª edición.

Nunca debe incluirse bibliografía no citada en el texto.

Publicaciones Periódicas

1. **Artículo de revista (un autor):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Artículo de revista (varios autores: se nombran todos):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Artículo de revista (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <https://bit.ly/2KRTvuZ>

Libros y capítulos de libro

1. **Libro completo:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.
2. **Capítulo de un libro:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis

for research articles and 50 bibliographic references for literature review articles. The references must conform to the writing style declared by *RECIE*. In cases not covered by the Journal, the APA 7th edition should be consulted.

Unquoted literature should never be included in the text.

Journal publications

1. **Article of a journal (one author):** Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1294>
2. **Article of a journal (several authors, all named):** Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferrys, A. L., Downs, E., & Bowden, B. (2006). Altruism on American television: Examining the amount of, and context surrounding, acts of helping and sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>
3. **Article of a journal (sin DOI):** Alonso, C., & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6). <http://r.issu.edu.do/l.php?l=22TWW>

Books and book chapters

1. **Complete book:** Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2012). *Education policy*. London: SAGE.
2. **Chapter of a book:** Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. In S. Martinic & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas*

sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Chile: PREAL-CIDE.

Es obligatorio la inclusión de los códigos DOI (*Digital Object Identifier* / Identificación de objeto digital), o número de identidad de algunos artículos. Los autores han de cuidar que el código mantenga su integridad (que no se corte en líneas diferentes).

Todos los URL de las referencias bibliográficas que sean largos deben ser acortados. Se sugiere utilizar los servicios del acortador de URL de RECIE <http://r.issu.edu.do/>.

Los DOI (*Digital Object Identifier*) no se acortan. Deben ir en el formato indicado, en toda su extensión: «<https://doi.org/>» o «<http://dx.doi.org/>». Es decir, el DOI debe ser un enlace que al ser activado («clicarlo o hacerle clic») lleva directamente a la publicación en línea.

Previo al número DOI, no se incluirá la palabra «doi:» o «DOI:».

Otras anotaciones bibliográficas

Las tablas: deben estar integradas al texto, pero estar diseñadas de manera que puedan comprenderse por separado. Estarán identificadas con números arábigos en el orden en que se mencionan en el texto y subtituladas con la descripción del contenido, sin utilizar letras sufijas. Se emplearán para clarificar puntos importantes.

Las figuras: deben ayudar sustancialmente a la inteligencia del texto. Se presentarán numeradas, según su orden de aparición en el texto, con números arábigos y subtituladas con la descripción abreviada de su contenido. Los tipos de figuras más comunes son: gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías. Se valorará la originalidad de la presentación gráfica de los resultados diseñados con programas profesionales tales como:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>);

Plotly (<https://plot.ly/>);

educativas en América Latina (pp.129-146). Chile: PREAL-CIDE.

The inclusion of DOI (Digital Object Identifier) codes, or identity numbers for some items, is mandatory. The authors must take care that the code maintains its integrity (that it is not cut in different lines).

All URL of long references should be shortened. It is suggested to use the services of the RECIE URL shortener <http://r.issu.edu.do/>.

DOI (Digital Object Identifier) are not shortened. They should be in the indicated format, in full length: “<https://doi.org/>” or “<http://dx.doi.org/>”. In other words, the DOI must be a link that when clicked, leads directly to the online publication.

Before the DOI number, do not include the word “doi:” or “DOI:”.

Other bibliographical annotations

Tables: must be designed so that they can be understood separately and identified by Arabic numerals in the order in which they are mentioned in the text and subtitled with the description of the content, without using suffix letters. They shall be used to clarify important points.

Figures: must substantially assist in the understanding of the text. They should be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals and subtitled with the abbreviated description of their content. The most common types of figures are: graphs, diagrams, maps, drawings, photographs. The originality of the graphic presentation of the results designed with professional programs will be valued, such as:

AwGraph (<https://rawgraphs.io/>)

Plotly (<https://plot.ly/>),

ChartGo (<https://www.chartgo.com/>)

Online Chart Tool (<https://www.online-charttool.com/>).

If a table, figure from a copyrighted source, is used, credit must be given to the original author

ChartGo (<https://www.chartgo.com/>);

Online Chart Tool (<https://www.online-charttool.com>).

Si se utiliza una tabla o una figura de una fuente protegida por derechos de autor, debe darse crédito al autor original y al titular de los derechos de autor, al pie de la tabla y la figura.

Las tablas deberán enviarse en formato editable. Las figuras se adjuntarán como archivo complementario en el sistema OJS de la Revista en formato .jpg, siguiendo la numeración establecida en el texto.

Reglas edición texto RECIE

Título: el título del artículo en castellano se escribe totalmente en mayúsculas; para el título en inglés se escriben en mayúsculas solamente las palabras significativas. Los títulos y subtítulos no presentan punto final.

Tiempo verbal: todos los tiempos deben estar en presente de indicativo. De forma que debe decirse: los objetivos de la investigación «son» (no eran o serán); los resultados «indican». Si se hace referencia a un acontecimiento histórico, se escribe en pretérito (esto es, en pretérito perfecto simple), por ejemplo: el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Lenguaje inclusivo: la revista no impone un criterio en cuanto al lenguaje inclusivo o de género, pero recomienda evitar la escritura en masculino cuando exista una opción neutra (*el personal docente en lugar de los profesores, estudiantes en lugar de alumnos*). En todo caso, no se utilizarán recursos como los/las maestros/as, maestros(as), maestres, etc.

Repetición de palabras: cuando se trate de términos y conceptos específicos, no es necesario buscar sinónimos para evitar la repetición; al contrario, se recomienda usar siempre el mismo término.

Mayúsculas: se escriben con mayúscula inicial los nombres propios de personas, animales, lugares e instituciones; los seudónimos y los apodos; los dioses y figuras divinas; los números romanos; los períodos históricos y geológicos; las fechas

and copyright holder at the bottom of the table and figure.

Tables must be sent in an editable format. The figures must be attached as a complementary file in the OJS system of the Journal in .jpg format, following the numbering established in the text.

Rules for editing RECIE text

Title: the title of the article in Spanish is written entirely in capital letters; only the relevant words are written in capital letters for the title in English. The titles and subtitles do not have a full stop.

Verbe tenses: all the conjugated verbs must be in present tense. As such it should read: the objectives of the research “are” (were not or will be) or the results indicate... If reference is made to a historical event, it is written in the past tense, for example: The Universal Declaration of Human Rights was adopted on December 10, 1948.

Inclusive language: the journal does not impose a criterion for inclusive language or gender, but recommends avoiding writing in masculine when there is a neutral option (teachers instead of teachers, students instead of students). In any case, resources such as teachers, professors, etc. should not be used.

Repetition of words: when dealing with specific terms and concepts, it is not necessary to search for synonyms so as not to repeat them; on the contrary, it is recommended to always use the same term.

Capitalization: The names of people, animals, places and institutions are capitalized; pseudonyms and nicknames; gods and divine figures; Roman numbers; historical and geological periods; historical dates; chemical symbols; currency symbols; academic subjects, educational levels and courses; periods and movements that marked history; names of documents and names of international organizations that are usually abbreviated. Capital letters are always used, if appropriate according to the spelling rules.

Colon: with a few exceptions, lower case is used after a colon. An exceptional case is the subtitle

históricas; las asignaturas académicas, los niveles educativos y las asignaturas; las épocas y los movimientos que marcaron historia; los nombres de documentos y los nombres de organismos internacionales que suelen abreviarse. Siempre se tildan las mayúsculas, si ello está de acuerdo con las normas ortográficas.

Dos puntos: salvo excepcionalmente, después de dos puntos se escribe minúscula. Un caso excepcional es el subtítulo o explicitación del título de un artículo científico, el cual comienza con mayúscula. Los dos puntos, en general, anuncian enumeraciones, explicaciones, ejemplos o información adicional que complementa y aclara el texto que los precede.

Las abreviaturas: solo deberán ser empleadas abreviaturas universalmente aceptadas. Si hay necesidad de abreviar algún término, noción o concepto, la primera vez se expondrá por completo, colocando entre paréntesis sus siglas. Luego, en lo sucesivo, solo se emplearán las siglas.

Siglas y acrónimos: en nombres de instituciones, se escribirán tal como la institución lo publica. En cuanto al plural de las siglas, viene determinado por el artículo, no por la adición de una *s* (s), bien mayúscula, bien minúscula. Correcto es escribir «las TIC», no «las TICS» ni «las TICs»; «las ONG», no «las ONGS» ni «las ONGs».

Cursivas: las cursivas se usan para escribir palabras no castellanas, títulos de las publicaciones referidas en el artículo (libros y revistas), seudónimos. No deben usarse al mismo tiempo cursivas y comillas, ni cursivas y negritas. Si se quiere hacer énfasis en un término particular se emplearán únicamente las cursivas.

Los símbolos griegos no van en cursivas.

Subrayado: no se utilizará el subrayado en el texto, a menos que aparezca así en una cita literal tomada de otro texto.

Negritas: se reservarán para los capítulos y subcapítulos (p. ej.: **2. Revisión de la literatura / 2.1. Los enfoques de aprendizaje**), así como para las tablas y los figuras (p. ej.: **Tabla 1 / Figura 1**).

or explanation of the title of a scientific article, which begins with a capital letter. In general, the two dots announce lists, explanations, examples or additional information that complements and clarifies the text that precedes them.

Abbreviation: only universally accepted abbreviations should be used. When a term frequently used in the text is to be shortened, the abbreviation must accompany the name in parentheses, the first time it appears. If there is a need to abbreviate any term, notion or concept, it will be fully explained the first time it appears, placing its acronym in parentheses. Then, from now on, only the acronym.

Acronyms: generally, the plural of the acronym is determined by the article, not by the addition of (s), either upper or lower case.

Italics: italics are used to write non-English words, titles of publications referred to in the article (books and magazines), pseudonyms.

Neither italics and quotes nor italics and bold should be used at the same time; if emphasis is to be placed on a particular term, only italics should be used.

Greek symbols are not italicized.

Underlining: no underlining will be used in the text, unless it appears in a literal quotation taken from another text.

Bold: will be reserved for chapters and subchapters (e.g.: 2. Literature Review / 2.1 Learning approaches) as well as for tables and figures (e.g.: Table 1: / Figure 1:).

Tables and figures: Tables and figures referred to in the text should begin with capital letters (e.g. in Table 1, or in Figure 1).

Double quotes: are used to indicate textual quotations incorporated in the text. When a quotation has to be inserted within the main quotation, single quotes are used.

Short quotations: To write short literal quotations of less than 40 words in the text, enclose the quotation in double quotes and, finally, indicate author, year and page of the quotation in the text.

Tablas y figuras: en el texto se hará referencia a las tablas y figuras con letra inicial mayúscula (p. ej.: en la Tabla 1, o en la Figura 1).

Comillas dobles (o inglesas): se usan para indicar citas textuales incorporadas en el texto. Cuando haya que insertar una cita dentro de la cita principal se emplearán las comillas simples.

Citas cortas: para escribir citas literales cortas de menos de 40 palabras en el texto encierre la cita en comillas dobles y, luego, indique autor, año y página de la cita en el texto.

Citas largas: cuando la cita literal es larga (más de 40 palabras), se colocará fuera del texto, sin comillas, con una letra más pequeña y párrafo sangrado en ambos márgenes. Igualmente, al final, se ha de indicar autor, año y página de la cita en el texto.

Páginas: se deben indicar las páginas exactas de una cita. Para indicar varios números de páginas, se escribirá «pp.», no «p.» ni «p.p.». Cuando la cita corresponde a solamente una página, se escribe «p.», (p. ej.: pp. 9-12; p. 9).

Números: en el texto (no en tablas, figuras y expresiones matemáticas), desde el número cero hasta el nueve se escriben con letras; los números sucesivos, con cifras o dígitos.

Decimales: para indicar los decimales se usa punto, no coma, y los miles y millares se separan con una coma: 1,253,736.25. Si los valores estadísticos no superan la unidad, entonces el cero no se asienta; así, pues, no se escribe « $p < 0.005$ », sino « $p < .005$ ». Habrá espacio entre el estadístico, que siempre va en cursiva, a excepción de β , y la cifra que refiere.

Períodos: en las décadas, los numerales que refieren cada decena van en singular. Lo correcto sería decir «los años sesenta» (no «los años sesentas»); también «los sesenta», pero no «los sesentas» ni «los 60's». También es importante precisar en el texto el siglo del que se trata, p. ej.: «los años sesenta del siglo XX».

Long quotations: when the literal quotation is long (more than 40 words), it will be placed outside the text, without quotes, with smaller print and indented paragraph in both margins. Similarly, at the end, the author, year and page of the quotation should be indicated in the text.

Pages: the exact pages of a quotation must be indicated. To indicate several page numbers, write “pp.”, not “p.” or “p.p.”. When the quotation corresponds to only one page, write “p.”, (eg: pp. 9-12; p. 9).

Numbers: In the text (not in tables, figures and mathematical expressions), from the number zero to nine are written with letters; successive numbers are written with numbers or digits.

Decimals: A period, not a comma, is used to indicate decimals, and thousands and thousands are separated by a comma: 1,253,736.25. In a statistical field, where the values do not exceed the unit, the zero is not settled, it is not written “ $p < 0.005$ ”, but “ $p < .005$ ”. There will be a space between the statistic, which is always in italics, except for β , and the figure it refers to.

Periods: to write decades, the numerals that refer to each decade should be written in singular. It would be correct to say “the sixties” (not “the years sixties”); also “the sixties”, but not “the sixties” or “the 60's”. It is also important to specify in the text the century in question: “the sixties in the 20th century”, “the sixties in the 19th century”.

RECIE

REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la República Dominicana, es una institución de educación superior de carácter estatal y de servicio público, dedicada a la tarea fundamental de formar maestros.

El Instituto se propone ser un referente para la formación de profesionales de la enseñanza, y ser reconocido por sus aportes a la transformación de la educación a nivel nacional y regional, a través de la investigación educativa y la promoción de programas, proyectos e iniciativas en su área de influencia.