



**INSTITUTO DOMINICANO DE EVALUACIÓN E
INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA LECTOESCRITURA Y LOS FACTORES DE ÉXITO O FRACASO ESCOLAR



Santo Domingo, República Dominicana
Mayo 2013

Título: *Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar.*

Lic. Josefina Pimentel, Ministra de Educación
María Eugenia Paniagua, Secretaria Ejecutiva de CECC/SICA
Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo de IDEICE

Investigadora responsable

Dinorah de Lima Jiménez

Investigadora contraparte

Glenny Bórquez

Consultora

Celia Díaz Argüero

Validación del cuestionario de lectoescritura

Celia Díaz Argüero

Norma Mena

Vilma Gerardo

Asesoría teórica y metodológica

Julio Leonardo Valeirón

Basilio Florentino

Damaris Díaz

Luis Camilo

Julián Álvarez

Análisis estadístico

Miguel Frías

Luis Domínguez

Aplicación de los instrumentos

Alexes Andrés Algarrobo M., Awilda Maldonado A., Biviana Alcántara D., Clari Rosa Núñez, Damaris Alt. Rodríguez A., Danitza Soledad Mirabal A., Daysi Medina C., Dinsel Manzueta A., Elba Dolores Burgos C., Eligia Reyes C., Genaro Antonio Mencía M., Ibelise García C., José M. Frías de Jesús, José María Valenzuela C., José Ramón Ceballos del O., Juan Nepomuceno Peña M., Juan Radhamés Ortiz L., Juana Pérez P., Junior Francisco Peña R., Liduvina S. Cordero C., Luis Felipe Mateo T., Manuel de Jesús Bueno U., María Georgina Acevedo P., Maritza Del Villar H., Octavio Galán C., Rafaelina De Jesús Sosa G., Ruth Delania Cuevas G., Santa G. Azor K., Santos Concepción, Lic. Pedro Bazán C.h., Basilia Díaz, Andrés Marte, Josefa Pérez C., Juan Mario Reyes, Juana Tiburcio P., Jesuítas Mejía, Leocadio Santana S., Magalis Lockwart, Marcos Lantigua, Robert Rivera

Coordinación en las regionales

Lic. Jesús María López, Neice Briosos Galván, Lic. Ángela Antonia Pérez Maño, Lic. Iveth Yulissa Mancebo De Perdomo, Lic. Juana Tiburcio, Lic. Pedro Bazán Chireno, Lic. Agustina Cruz García, Licda. Elba Milagros Suero, Lic. Germán Espinal Bueno, Lic. Ana Silvia Rodríguez Ventura, Lic. Persi Raquel Cuevas Méndez, Lic. María H. Olivares,

Lic. Mercedes Campusano, Lic. Lilian Hortensia Pérez Monegro, Lic. Gabina Hernández Guzmán, Lic. Sonnia Maximina Rosario, Lic. Magaly Manzueta Mena, Lic. Yesenia Maribel Santa María Moreno, Lic. Hirdhen Díaz Encarnación

Monitoreo del proceso de levantamiento de datos

Sonia Méndez, Geovanny Lachapelle, Glenny Bórquez, Pedro Chirino, Mirelis Cabral, Germania Jiménez Sánchez, Arlés Cruz, Ybernia Matos, Nurys González, Dinorah de Lima, Elaine Martes y Mirna Feliz.

Coordinación de la creación de la base de datos

Miguel Frías Méndez

Procesamiento de la Información

Mirna Feliz, Alexis Almánzar, Arlés Cruz, Lisselotte Segura, Jessica Fiallo, Laura López, Germán Berroa, Ariel Artiles, Luis Jiménez, Jeniffer Vilchez, Elaine Martes.

Coordinadora de enlace con las Regionales

Elaine Martes

Coordinación Administrativa

Yaniny Cabrera

Ybernia Matos

Alberto García

Centro de Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Diagramación

Yeimy Olivier

Corrección de estilo

Thelma Camilo Rosas

Edición

Mayo 2013

ISBN: 978-9945-8859-2-7

Impreso en

Santo Domingo, DN,
República Dominicana

AGRADECIMIENTOS

El MINERD, la CECC/SICA y el IDEICE agradecen al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y 34 de sus estudiantes de la carrera de educación, a los 84 maestras y maestros del Ministerio de Educación de la República Dominicana por sus sugerencias en el estudio piloto de los instrumentos, a los 2, 244 directores y directoras de centros educativos, subdirectores y subdirectoras, coordinadores y coordinadoras docentes así como a los maestros y maestras del Primer Ciclo del Nivel Básico que proporcionaron tan valiosas informaciones para la realización de esta investigación. Se reconoce su compromiso y disposición de contribuir con un mayor conocimiento del sistema educativo dominicano.

INDICE DE CONTENIDO

PREFACIO	V
RESUMEN EJECUTIVO	VII
PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	3
1.1 La estructura social Dominicana	5
1.2 El concepto de fracaso escolar	6
1.3 Los observables relacionados con el éxito y el fracaso escolar	8
1.4 Significancia del estudio	17
1.5 Preguntas de investigación	18
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	19
2.1 Antecedentes teóricos	21
2.2 Antecedentes metodológicos	39
CAPÍTULO III: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	43
3.1 Población y muestra	44
3.2 Ubicación geográfica del proyecto	49
3.3 Descriptores, indicadores e instrumentos	50
3.4 Características de los instrumentos de recolección de datos	51
3.5 Procedimiento de recolección de la información	56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	59
4.1 Resultados del cuestionario sobre información general	59
4.2 Resultados del cuestionario sobre Lectoescritura	74
4.3 Factores relacionados con el enfoque de alfabetización	84
4.4 Casos con puntuaciones extremas	90
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	94
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS	110
ANEXOS	115

INDICE DE DIAGRAMAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

DIAGRAMAS

Diagrama 1.1.1: Algunos elementos de la estructura social dominicana -----	5
Diagrama 1.1.2: Los elementos del sistema educativo -----	5
Diagrama 2.1.1: Paradigma pedagógico Tipo I -----	25
Diagrama 2.1.2: Paradigma pedagógico Tipo II -----	26
Diagrama 2.1.3: Elementos de los enfoques de alfabetización -----	35

CUADROS

Cuadro 1.3.1: Puntaje promedio de estudiantes de tercer grado en la prueba SERCE de lectura -----	16
Cuadro 1.3.2: Niveles de desempeño en comprensión lectora en la prueba SERCE de los estudiantes de 3ro y 6to de República Dominicana -----	17
Cuadro 2.1.1: Enfoques de alfabetización -----	33
Cuadro 2.1.2: Propósitos del Área de Lengua Española del currículo dominicano para el aprendizaje de la lengua escrita -----	37
Cuadro 2.2.1 Matriz del cuestionario de Vilanova, García y Señorino -----	41

TABLAS

Tabla 3.1.1: Centros del Nivel Básico por zona y sector -----	44
Tabla 3.1.2: Centros del Nivel Básico con Primer Ciclo completo por zona y sector -----	45
Tabla 3.1.3: Centros del Nivel Básico por sector y zona -----	45
Tabla 3.1.4: Centros “grandes” por zona y sector -----	45
Tabla 3.1.5: Promedio de matrícula de Centros “grandes” según zona, sector -----	46
Tabla 3.1.6: Estadísticos del índice de fracaso, según nivel de fracaso escolar de los centros seleccionados -----	46
Tabla 3.1.7: Distribución de centros según índice de fracaso escolar -----	47
Tabla 3.1.8: Distribución de la muestra por Regional e índice de fracaso escolar -----	48
Tabla 3.1.9: Cantidad de centros por zona y matrícula -----	49
Tabla 3.2.2: Centros participantes según Regional Educativa -----	50
Tabla 3.3.1: Operacionalización de los objetivos, descriptores, indicadores e instrumentos -----	50
Tabla 3.4.1: Ejemplo de ítem del cuestionario de Lectoescritura -----	53
Tabla 3.4.2: Niveles de dominio según enfoque de alfabetización -----	53
Tabla 3.5.1: Fechas del levantamiento de la información en las Regionales Educativas -----	57
Tabla 3.5.2: Agenda de inducción a los aplicadores de los instrumentos -----	58
Tabla 4.1.1: ¿Hacia cuál de estos niveles está dirigida tu formación inicial: profesorado o licenciatura? -----	66
Tabla 4.1.2: ¿Participas en reuniones de Grupos pedagógicos? -----	67
Tabla 4.1.3: ¿Recibes acompañamiento en tu trabajo de aula? -----	68
Tabla 4.1.4: ¿Algunos de tus estudiantes trabajan fuera de casa? -----	71
Tabla 4.1.5: ¿En cuál grado enseñas en el centro que representas en este estudio? -----	71
Tabla 4.1.6: ¿Cuántos estudiantes tienes en tu grupo de este centro que representas? -----	71
Tabla 4.1.7: En tu grupo de estudiantes, ¿alguno de ellos no domina el español? -----	72
Tabla 4.1.8: La mayoría de los estudiantes de tu grupo que no dominan el español ¿Cuál idioma hablan? -----	73

Tabla 4.2.1: Nivel de significancia en las diferencias entre centros con alto y bajo índice de fracaso escolar -----	75
Tabla 4.2.2: Proporciones de respuestas de los docentes según indicadores de los enfoques de alfabetización -----	82
Tabla 4.2.3: Nivel de significancia en las diferencias entre los géneros según enfoque -----	85
Tabla 4.2.4: Nivel de significancia en las diferencias entre el género del maestro de 1ro a 4to y enfoque -----	85
Tabla 4.2.5: Nivel de significancia en las diferencias entre grado y enfoque de alfabetización--	86
Tabla 4.2.6: Promedio obtenido por maestros de 1ro a 4to en el Enfoque constructivista -----	86
Tabla 4.2.7: Nivel de significancia en las diferencias entre la frecuencia de acompañamiento y puntuaciones en el Enfoque constructivista -----	89
Tabla 4.2.8: Promedio en enfoque, índice de fracaso, matrícula y zona en tres casos de centros educativos -----	91

GRAFICOS

Gráfico 3.2.1: República Dominicana: Regionales Educativas -----	49
Gráfico 4.1.1: Distribución de los docentes según sector -----	60
Gráfico 4.1.2: Distribución de los centros educativos según zona geográfica -----	61
Gráfico 4.1.3: Distribución de los docentes según zona geográfica -----	61
Gráfico 4.1.4: Distribución de los docentes según cargo que desempeña -----	62
Gráfico 4.1.5: Distribución según género -----	62
Gráfico 4.1.6: Distribución de los docentes según tanda -----	63
Gráfico 4.1.7: Distribución de los docentes según años en servicio -----	64
Gráfico 4.1.8: Distribución de los docentes según edad -----	64
Gráfico 4.1.9: Además del cargo en este centro ¿Realizas otros trabajos? -----	65
Gráfico 4.1.10: ¿Eres profesor o profesora de alguna universidad o instituto de formación docente? -----	65
Gráfico 4.1.11: Nivel académico más alto obtenido -----	66
Gráfico 4.1.12: ¿Has participado en cursos de actualización sobre Matemática o Lectoescritura en los últimos 3 años? -----	67
Gráfico 4.1.13: ¿Con qué frecuencia se realizan Grupos pedagógicos en tu escuela? -----	68
Gráfico 4.1.14: Si recibes acompañamiento, ¿con qué frecuencia?-----	69
Gráfico 4.1.15: Si te acompañan, ¿quién te acompaña con más frecuencia? -----	70
Gráfico 4.1.16: Cantidad de estudiantes por grupo según zona -----	72
Gráfico 4.2.1: Media nacional de respuestas de los docentes según enfoque de alfabetización -----	74
Gráfico 4.2.2: Enfoques de alfabetización según centros de Alto y Bajo Índice de fracaso escolar -----	75
Gráfico 4.2.3: Enfoque según zona geográfica de los centros -----	76
Gráfico 4.2.4: Valores de la media y la desviación estándar según enfoque -----	77
Gráfico 4.2.5: Dispersión de las puntuaciones en el Enfoque constructivista -----	77
Gráfico 4.2.6: Dominio de enfoque de alfabetización -----	78
Gráfico 4.2.7: Proporción de maestros y maestras según puntuaciones en el Enfoque constructivista -----	79

Gráfico 4.2.8: Proporción de maestros y maestras según puntuaciones en el Enfoque directo -----	79
Gráfico 4.2.9: Dominio de enfoque de alfabetización maestros y maestras del Primer Ciclo -----	80
Gráfico 4.2.10: Dominio de enfoque de alfabetización en acompañantes -----	81
Gráfico 4.2.11: Dominio de enfoque de alfabetización en coordinadores docentes -----	82
Gráfico 4.2.12: Distribución de los Indicadores por enfoque de alfabetización según maestros y maestras del Primer Ciclo -----	83
Gráfico 4.2.13: Distribución de los Indicadores por enfoque de alfabetización según acompañantes de maestros -----	83
Gráfico 4.2.14: Porcentaje nacional de docentes según género y enfoque de alfabetización -----	84
Gráfico 4.2.15: Porcentaje nacional de maestros y maestras según género y enfoque de alfabetización -----	84
Gráfico 4.2.16: Porcentaje nacional de maestros según grado en que enseñan y enfoque de alfabetización -----	85
Gráfico 4.2.17: Puntaje nacional de maestros según edad y enfoque de alfabetización -----	87
Gráfico 4.2.18: Puntaje nacional de docentes según nivel académico y enfoque de alfabetización -----	88
Gráfico 4.2.19: Distribución del Enfoque constructivista en los maestros y maestras de 1ro a 4to según frecuencia de acompañamiento -----	89
Gráfico 4.2.20: Valor porcentual en el Enfoque constructivista en tres casos de centros educativos-----	90
Gráfico 4.2.21: Valor porcentual en el Enfoque directo en tres casos de centros educativos-----	90
Gráfico 4.2.22: Valor porcentual distractor en tres casos de centros educativos-----	91

PREFACIO

En el año 2010, la Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana-Sistema de Integración Centroamericana (CECC-SICA) junto con los ministros de los países Centroamericanos y de República Dominicana, acordaron realizar un estudio sobre el fracaso escolar en los primeros grados de la educación básica. Cada uno de los ministros se comprometió con investigar en sus respectivos países sobre “La enseñanza y el aprendizaje de la Lectoescritura y la Matemática como factores del fracaso escolar”. Se trataba de desarrollar un proyecto que generara espacios de producción y difusión de conocimientos que contribuyera con la superación del fracaso escolar en los países participantes.

Como parte del acuerdo, República Dominicana contrató dos investigadoras para que cada una realizara uno de los dos componentes del estudio: Lectoescritura y Matemática. Ambas fueron apoyadas por un equipo contraparte del Ministerio.

Dada la importancia del estudio para el país, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) - a través del Instituto Dominicano de Evaluación en Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)- decidió dar prioridad a la investigación por medio de apoyos técnicos y económicos de tal manera que se pudiese realizar de forma ampliada a fin de que la población estuviese estadísticamente representada.

Para desarrollar el estudio, el IDEICE lo asumió como un solo estudio con dos componentes: Matemática y Lectoescritura. Ambos componentes desarrollaron un diseño de investigación similar en lo que respecta a algunos aspectos pero diferentes en otros. Así, ambos componentes tenían en común que incluyeron dos fases: una cuantitativa con una muestra nacional representativa y otra cualitativa con observaciones focales de la práctica docente en Lectoescritura y Matemática; en ambos casos se trabajó con la misma muestra de 2, 244 docentes (maestros y maestras de 1ro a 4to y los acompañantes de su práctica en el centro educativo); en ambos componentes se utilizaron instrumentos (uno para Lectoescritura, otro para Matemática y un tercer cuestionario sobre Información General cuyos resultados fueron utilizados por ambos componentes), que fueron aplicados a dichos docentes en una misma jornada. Igualmente, en ambos casos se finalizó la fase cuantitativa del estudio pero la obtención de datos de la fase cualitativa tuvo que ser pospuesta debido a la finalización del año escolar.

Sin embargo, ambos componentes se diferenciaron en dos aspectos importantes: 1) en los antecedentes teóricos y metodológicos dadas las características propias de cada uno y 2) en el diseño de instrumentos respondió a propósitos diferentes. En el caso de Matemática, se aplicó a los docentes una prueba para evaluar su dominio de contenidos matemáticos. En cambio, en el caso de Lectoescritura, se aplicó un cuestionario para indagar las conceptualizaciones de los docentes acerca de la alfabetización y su práctica.

En esta entrega, el IDEICE presenta el informe de la fase cuantitativa del componente de Lectoescritura. En una entrega posterior, se presentarán los informes de la fase cualitativa y el análisis comparativo entre sus respectivos resultados.

Toda propuesta de investigación experimenta cambios durante su desarrollo. En el caso de República Dominicana, por sugerencia de algunas Direcciones Regionales, se acordó incluir factores que también contribuyen con el éxito escolar. El cambio se realizó en el título

aunque no en su diseño ya que, desde el principio, se consideraron centros con bajo y alto índice de fracaso escolar. De esta forma, en la primera parte de esta entrega se presentan los resultados de la fase cuantitativa del estudio de lectoescritura titulado: *Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura como factores de éxito o fracaso escolar*.

Dr. Leonardo Valeirón Ureña

Director Ejecutivo

IDEICE

I. RESUMEN EJECUTIVO

Se realizó un estudio para determinar los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el fracaso escolar en escuelas con altos y bajos índices de repitencia, sobreedad y abandono en una muestra representativa de centros educativos del sector oficial y semi-oficial de la República Dominicana y las conceptualizaciones de los docentes acerca de la alfabetización. La muestra de centros es representativa de la población nacional de centros con 500 estudiantes o más en la zona urbana y urbana marginal y 200 estudiantes o más de la zona rural. Participaron 2,244 docentes (179 acompañantes de la práctica de aula y 2,065 maestros y maestras de 1ro a 4to del Nivel Básico). Se utilizaron dos cuestionarios: uno de Información General para estudiar las características de los docentes según datos personales (edad, sexo, entre otros) formación recibida, acompañamiento, cantidad de estudiantes por aula, etc. y otro cuestionario de Lectoescritura, para identificar las conceptualizaciones sobre el enfoque de alfabetización Constructivista del currículo vigente y el Enfoque directo. Se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de su concepción sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Así, los centros donde hubo una mayor proporción de respuestas de corte constructivista se caracterizan por tener un bajo índice de fracaso escolar, mientras que los centros donde se encontró una menor proporción de este tipo de respuestas muestran un alto índice de fracaso. Se encontró un predominio de respuestas de corte constructivista en la muestra de docentes (56.62% la media nacional) y una menor proporción en el Enfoque directo (18.97%, la media nacional). El cuestionario incluyó un distractor (23.69%) como opción de los ítems que alcanzó una proporción más alta que el Enfoque directo. A pesar de predominar una tendencia de respuestas de corte constructivista, el nivel de dominio de este enfoque fue bajo. Sólo una maestra de zona rural presentó un desempeño alto de dominio (100%) alcanzado sólo por especialistas, apenas el 14.76% presentó un nivel medio de dominio en el Enfoque constructivista y el 85.20% se ubica en el nivel más bajo de dominio del enfoque. Se presentaron diferencias significativas con respecto al sexo de los docentes, las maestras tienden a proporcionar más respuestas de corte constructivista que los maestros, las edades de los mismos se dividen casi a partes iguales entre los menores de 40 años y los mayores, la proporción de maestros con menos de 35 estudiantes por grupo es mayor que los que tienen más de esta cantidad. Se concluyó que los resultados del estudio aportan elementos acerca de la necesidad de tomar en cuenta los niveles de conceptualización del maestro del enfoque de la lengua del currículo para su formación, también se argumenta la importancia de considerar la coherencia del paradigma pedagógico entre las áreas para la reforma curricular que se encuentra desarrollando el país y, por último, la necesidad de reflexionar sobre la transposición didáctica en la escuela por los maestros y maestras y en los espacios formativos por los formadores.

PRESENTACIÓN

En este informe se presentan los resultados de la fase cuantitativa del estudio *Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura como factores de éxito o fracaso escolar*. El mismo incluye dos fases, una cuantitativa con una muestra representativa de docentes desarrollada en el año escolar 2011-2012, cuyos resultados se presentan en este informe y otra cualitativa que consistirá en la observación de la práctica de aula de algunos casos de los centros incluidos en la muestra. Se trata de comparar dicha práctica con los desempeños de los docentes en el cuestionario de Lectoescritura aplicado en la fase cuantitativa. Se tiene previsto realizar el estudio cualitativo en el transcurso del año escolar 2012-2013.

El nivel de análisis utilizado se limita a establecer si existe relación entre los enfoques de alfabetización de los docentes (maestros y maestras de 1ro a 4to y los acompañantes de su práctica de aula), por un lado y los índices de fracaso escolar del centro educativo al que pertenecen, por el otro.

La presentación de este informe, está estructurada en cinco capítulos. En el primero, *Introducción*, se describen los factores que inciden sobre el sistema educativo, tanto los externos al mismo (pero condicionado por la estructura social en que el sistema se encuentra inmerso), como los factores internos del propio sistema educativo que interactúan entre sí por medio de leyes de regulación.

En el segundo capítulo, *Marco de Referencia*, se exponen los antecedentes teóricos y metodológicos de esta investigación. Incluye tanto los antecedentes relacionados con tipos de paradigmas pedagógicos generales y cómo estos paradigmas se expresan en los enfoques de alfabetización. El tercer capítulo, *Diseño de investigación y metodología*, contiene el diseño del estudio, la población, la muestra, los instrumentos y el procedimiento de levantamiento de los datos. En el cuarto capítulo, *Análisis de resultados*, se exponen los datos encontrados. El siguiente capítulo, *Discusión de los resultados*, se analizan los datos en relación con el marco teórico propuesto. Finalmente, en *Conclusiones y recomendaciones*, se argumenta la pertinencia de los resultados en el marco de la problemática del contexto social y educativo planteada en la *Introducción* así como las limitaciones e implicaciones del estudio.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El propósito de trabajo consiste en estudiar la relación entre los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes de 1ro a 4to del Nivel Básico y su relación con los índices de éxito o fracaso escolar de los centros educativos a los que pertenecen. El análisis de cuáles son sus concepciones de aprendizaje de la lengua escrita, sus concepciones acerca de la naturaleza del sistema de escritura y la forma de implementar estas concepciones en el aula a través de su práctica alfabetizadora, contribuye a mejorar la comprensión de cómo los maestros alfabetizan en los primeros grados y en qué medida su formación ha contribuido a que desarrollen un enfoque de alfabetización coherente con la propuesta curricular del país sobre el aprendizaje de la lengua escrita.

Aunque en el marco de este estudio, el foco de atención es el maestro y la maestra del Primer Ciclo y quienes acompañan su práctica, no se considera que el éxito o el fracaso escolar sea una responsabilidad aislada de uno o algunos de los actores del sistema educativo (ni el estudiante, el docente, el centro educativo, ni las instituciones formadoras de docentes) sino que es el resultado de leyes de autorregulación interna que caracteriza todo sistema, cuyas debilidades deben ser identificadas.

Este doble aspecto del fracaso escolar que involucra tanto el enfoque de alfabetización como los factores de la sociedad que confluyen en los bajos o altos índices de estos fracasos, puede ser considerado utilizando algunas de las herramientas analíticas proporcionadas por la teoría de Piaget respecto a las estructuras como sistemas (1976, 1981). Originalmente Piaget desarrolló el método estructuralista para estudiar las estructuras cognoscitivas del niño, la niña y para aproximarse a la construcción del conocimiento científico. No se cuenta con referencia de que haya utilizado este método para analizar sistemas educativos ni tampoco que lo haya hecho para conocer las conceptualizaciones de los maestros y maestras acerca de la alfabetización.

En rigor, Piaget estudia las estructuras conceptuales del niño y del adulto mientras que las estructuras sociales son de otra naturaleza. Por consiguiente, el comportamiento de estas últimas no puede ser explicado desde la perspectiva de Piaget. Sin embargo, algunas de las herramientas analíticas que utilizó para investigar las estructuras cognoscitivas, pueden ser útiles para lograr una aproximación a las interrelaciones que se dan entre elementos de la estructura social. En este trabajo se plantea la posibilidad de extrapolar en el análisis de la estructura social, algunos principios en los que este autor se basó para estudiar las estructuras cognoscitivas.

Los siguientes principios estructuralistas de Piaget, pueden ser utilizados como marco de referencia para lograr una aproximación al fracaso escolar desde una perspectiva estructural que oriente la mirada hacia la interconexión de diversos factores de la estructura social, son los siguientes:

1. La noción de estructura como sistema de transformaciones que implica leyes como sistema que se transforma y enriquece por el juego de estas transformaciones. (Piaget, 1976, p. 10).
2. La idea de que una estructura está constituida por elementos coordinados entre sí por leyes de composición que aportan a las estructuras propiedad de conjunto distintas a la de sus elementos por separado (Piaget, 1976, p. 12).

3. La consideración de que una estructura ya conformada está sujeta a una serie de transformaciones en donde un estado de quietud o equilibrio absoluto no se alcanza jamás pues continúa interactuando con el medio, aunque dicha interacción, está sujeta a las leyes de autorregulación del sistema, lo cual implica la conservación de la estructura y su cierre (Piaget, 1976, p. 17).
4. Una vez integrados los elementos que forman una estructura como marco asimilador, dadas sus leyes de totalidad, autorregulación y transformación que la componen, tiende a suprimir los datos del exterior para resolver sus contradicciones. La estructura tiende a su conservación de ahí que cualquier dato de la experiencia es suprimido cuando la estructura o marco asimilador de la realidad no puede dar cuenta de este nuevo dato. Los datos de la realidad que no pueden ser interpretados por la estructura, es a lo que Piaget llamó *lagunas* (Piaget y García, 1973; Piaget, 1978).
5. El sistema (o la estructura) se relaciona con la realidad en función de sus leyes internas. Sin embargo, es posible que en las interacciones que el sistema tenga con la realidad que le rodea, algunos aspectos de esta última contradigan al sistema. A esta discrepancia, Piaget la llamó *contradicción* (Piaget, 1978).
6. Los mecanismos que intervienen en la transformación del sistema son el de asimilación (el sistema absorbe un dato contradictorio y lo anula) y el mecanismo de acomodación (el sistema entra en crisis ante las contradicciones y se transforma) (Piaget, 1981).
7. Todo marco explicativo o todo sistema, contiene en sí mismo los elementos que lo conducirán a su desaparición. En la medida que el marco explicativo genera nuevos observables en el objeto, no siempre estas observaciones pueden ser generadas por el sistema. De esta forma se producen las *lagunas* que se manifiestan en una incapacidad del marco asimilador de dar cuenta de un dato. En algún momento del proceso, estas lagunas darán lugar a las contradicciones. (Piaget, 1978)

La prolífica producción de Piaget y sus seguidores no se reduce a estos principios pues es mucho más amplia y compleja. Los que han sido seleccionados para este estudio, pueden servir de marco general para lograr dos aproximaciones. Por un lado, a los elementos del sistema social y educativo que se estructuran por medio de leyes de autorregulación que condicionan los resultados. Por el otro, a las estructuras cognoscitivas (o paradigma pedagógico) construidos por maestros y maestras a través de su experiencia y formación recibida. La primera aproximación a los resultados educativos, asumiendo el marco de Piaget se expone a continuación; la aproximación a la construcción de estructuras pedagógicas por el docente, se aborda en el capítulo *Marco de referencia*.

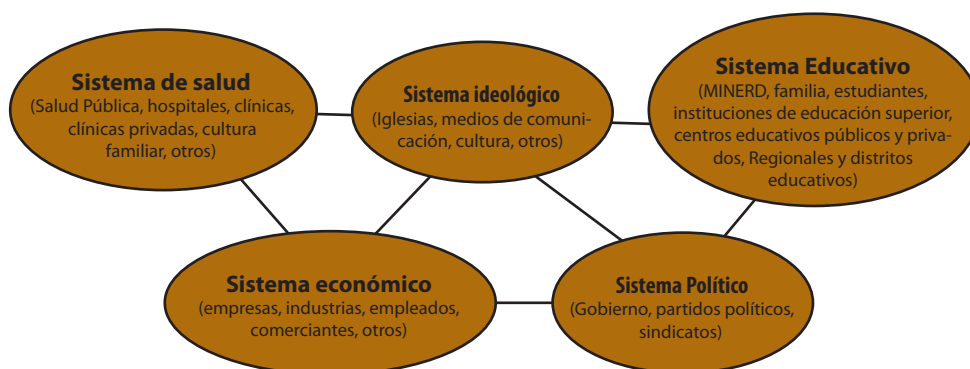
Esta doble mirada de las características de la estructura social que enmarca al sistema educativo y del estudio de las conceptualizaciones de los maestros desde el marco estructuralista de Piaget, representa un desafío para este estudio ya que en la mayoría de las investigaciones, los factores sociales son considerados, sin embargo pero no siempre se ha logrado vincular sus hallazgos con el marco social que condicionan estos resultados.

En los apartados subsiguientes, se expone la forma estructural y sistémica en que interactúan los elementos sociales y educativos que contribuyen con el fracaso escolar.

1.1 La estructura social dominicana

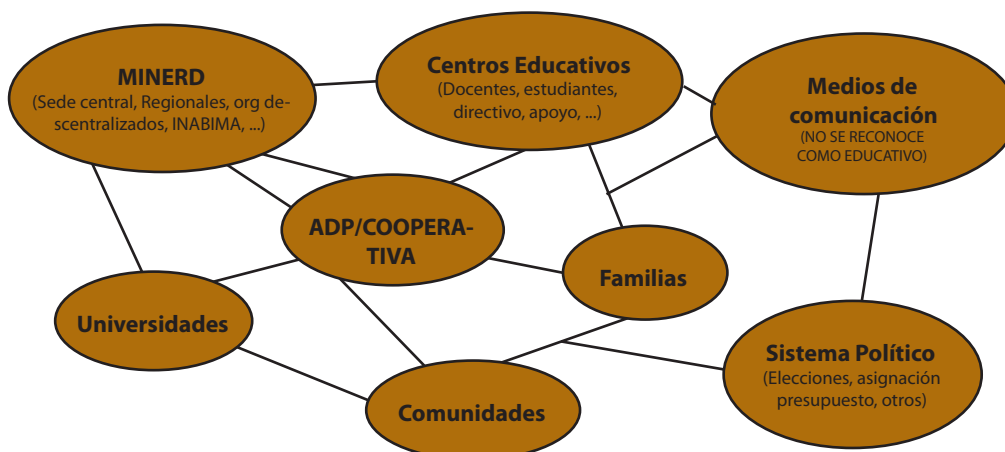
Con las herramientas analíticas de J. Piaget, es posible considerar que el sistema educativo dominicano es un elemento, entre otros, de la estructura social del país. El siguiente diagrama puede ilustrar la manera en que la sociedad, como estructura, incluye varios elementos. En el siguiente diagrama sólo aparecen algunos de estos últimos, representados en forma de óvalo: el sistema educativo, el de salud, el económico, el político, y el ideológico. Las líneas que unen los óvalos representan las leyes que regulan la interacción entre estos elementos y la línea que los rodea representa la estructura constituida. Cada uno de dichos elementos está condicionado por las leyes de regulación de la estructura social que tiene propiedades de conjunto distintas a las que tiene, por separado, cada elemento que la compone.

Diagrama 1.1.1: Algunos elementos de la estructura social dominicana



A su vez, cada uno de estos elementos contiene sub-elementos regulados internamente. En este apartado se caracteriza el sistema educativo, concebido como un elemento de la estructura social dominicana aunque, como se verá más adelante, se considerará la forma en que este sistema, se ve afectado por los demás elementos de la estructura social. Los elementos propios del sistema educativo y sus leyes de interacción, se representan por separado de los demás elementos de la estructura en el Diagrama 1.1.2.

Diagrama 1.1.2: Los elementos del sistema educativo



Lo interesante de esta mirada de los elementos de la estructura social y sus mutuas influencias, es que permite considerar tanto los factores externos al sistema educativo, como los internos que influyen sobre los resultados de los aprendizajes. Aunque el económico no es la única influencia externa (ya que todos los demás elementos en mayor o menor medida también influyen y viceversa), la caracterización se centrará en el económico. A este último corresponde uno de los factores más importantes que inciden sobre los aprendizajes dada su incidencia sobre el éxito o el fracaso escolar: el trabajo infantil. Si bien el factor económico afecta al educativo en otros aspectos (salario de maestros, presupuesto asignado a educación, entre otros), por razones de delimitación del estudio, la mirada se dirigirá a la incidencia de dicho trabajo infantil sobre los resultados de aprendizajes.

Para describir los factores internos al sistema educativo y enfocar cómo éstos inciden sobre el fracaso escolar, se considerarán: las políticas educativas del MINERD, la Gestión de los centros educativos, la Formación de los docentes y la forma en que estos tres elementos interactúan sobre los desempeños de la comprensión lectora de los estudiantes de 3º del Nivel Básico. Se asume que los desempeños de la niñez dominicana están condicionados por las leyes de interacción de la estructura social como un todo. Antes de exponer cómo interactúan estos factores internos y externos al sistema educativo se abordará el concepto de fracaso escolar.

1.2 El concepto de fracaso escolar

Como elemento de la estructura social (pero condicionado por las leyes de autorregulación de ésta), el sistema educativo rebasa una gestión en particular. Esto explica, en parte, por qué a través de los años subsiste una de las contradicciones de dicho sistema: la falta de correspondencia entre la alta inversión en programas educativos y la baja calidad de los aprendizajes. Tal contradicción es ignorada o rechazada por éste y se continúan realizando acciones que han mostrado ser ineficaces a través de décadas de inversión.

La posible causa de que dicha contradicción no conduzca a un cambio de estrategia, puede encontrarse en una de las características del sistema educativo dominicano que consiste en la fragmentación de esfuerzos a pesar de un Plan Decenal de Educación definido y acordado. Si bien este último contempla acciones consensuadas entre diversos sectores, lo que se ha logrado hasta el momento es una participación paralela pero no colaborativa (de Lima, 2012). Es como si las leyes de la estructura social, dominicana regularan esta fragmentación entre sus elementos y hasta ahora, el dato de la realidad que muestran los bajos desempeños del estudiantado, fuese asimilado por la estructura social sin provocar la crisis y el desequilibrio necesario para su transformación.

Con frecuencia se concibe el fracaso escolar como el fracaso de los niños por aprender. Sin embargo, si se asume el fracaso escolar no como un fracaso del estudiante, sino de la sociedad como estructura, la percepción del fenómeno cambia y la mirada se dirige hacia los factores que se interrelacionan y producen dicho fracaso. Ferreiro (1998) propone que el fracaso escolar es un fracaso de la escuela en lograr que los niños y niñas aprendan a leer y escribir en los primeros grados. En consecuencia, uno de los elementos más importantes, no el único, que contribuye con este fracaso de la escuela debe buscarse en la práctica pedagógica de alfabetización.

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

Este autor sostiene que el fracaso escolar tiene consecuencias sobre el estudiante, su ámbito familiar, el grado de analfabetismo en el país y paradójicamente estimula el abandono de la escuela. Para afrontar el problema, propone la necesidad de realizar reformas estructurales internas y externas al sistema educativo ya que éste se ha mostrado incapaz de retener a sus estudiantes. Tales afirmaciones de Gimeno, coinciden con la perspectiva de que el fracaso escolar debe concebirse de manera sistémica.

En este estudio se asume el éxito o el fracaso escolar como un dato de la realidad que exige una transformación de la estructura social para poder superarlo. Como señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008), el sistema educativo dominicano ha realizado esfuerzos para mejorar la cobertura del Nivel Inicial, ha mostrado avances en la universalización del Nivel Básico, ha reducido el analfabetismo, ha progresado en la equidad de género, entre otros. Se puede agregar a estos hallazgos de la OCDE, que también ha tenido notables avances en proporcionar una formación de educación superior para los docentes, al punto que es uno de los países latinoamericanos que cuenta con una gran mayoría de docentes con título de licenciatura.

Sin embargo, estos avances en el sistema, no necesariamente se reflejan en una mejora en la calidad de los aprendizajes del estudiantado. El sistema se ha caracterizado por invertir en acciones que no han tenido el impacto esperado. Una evidencia es que tanto en el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) de la UNESCO (2002) así como en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO (Valdez, Treviño, Acevedo, Castro, Carrillo, Costilla, Bogoya y Prado (2008)¹, los estudiantes se encuentran reiteradamente, a través de los seis años que separa la publicación de ambos estudios, entre los desempeños más bajos de la región. Lo que parece ser un indicador de que las inversiones realizadas durante ese lapso, no han contribuido con mejorar los resultados educativos. El sistema ha “asimilado” las innovaciones a sus propios esquemas y no se han producido mejoras evidentes en los aprendizajes.

En conclusión, la baja calidad es una característica de la estructura social que regula el sistema educativo y, por consiguiente, dicha estructura debe ser transformada para que a su vez, la educación pueda ser transformada. Si se asumiera que el fracaso escolar no está

1 Los resultados de ambos estudios no son comparables, como se señala en Valdez et. al (2008, p.26), debido a que los separa nueve años en la realización de ambos y la cantidad de países que participaron en el primero (ocho países) fue menor que en el segundo (dieciséis países), además, las pruebas se diseñaron bajo parámetros diferentes, por separado, República Dominicana se ubicó en los niveles más bajos de desempeño en ambos. Para más detalle, consúltese a H. Valdez, E. Treviño, C.G. Acevedo, M. Castro, S. Carrillo, R. Costilla, D. Bogoya y C. Prado (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Chile: UNESCO/LLECE.

relacionado con las características de las leyes estructurales de la sociedad como un todo, es preciso preguntarse entonces, por qué los avances mencionados por la OCDE no se han reflejado en la mejora de la calidad educativa.

1.3 Los observables relacionados con el éxito y el fracaso escolar

Como toda investigación, esta tiene sus limitaciones y una aparente paradoja. Por un lado se reconoce interés de ubicar el éxito o fracaso en las leyes internas y externas que regulan el sistema educativo dominicano, pero, por el otro, se tuvo que recurrir a indicadores de éxito o de fracaso en la los índices de repitencia, sobre edad y abandono de los centros educativos como si estos índices estuvieran desvinculados de dichas leyes. Esta paradoja puede ser disuelta si se asume que estos indicadores son la evidencia del éxito o del fracaso, no del estudiante ni de la escuela sino de la estructura social en sí en lograr que sus elementos se coordinen de manera que el estudiantado aprenda según los niveles de calidad deseados.

En este aspecto conviene puntualizar lo siguiente: para contar con parámetros de calidad, es necesario definir aprendizajes esperados explícitos, ya sea por competencias, núcleos de aprendizaje o indicadores, que proporcione criterios para determinar la calidad de los aprendizajes. Sin estos parámetros, aquello que se considera exitoso en un centro educativo determinado, no lo sea en otro. Además, posiblemente tampoco alcance los niveles de desempeños evaluados en pruebas nacionales e internacionales. En general, los estudios regionales evalúan competencias, en vez de limitarse a conocimientos declarativos, como están acostumbrados a ser evaluados los estudiantes del sistema educativo dominicano. En realidad, los indicadores de éxito o fracaso escolar a partir de la promoción, sobre edad y abandono, revelan lo cercano o lejano que se encuentra un estudiante de aquellos conocimientos que los docentes y el equipo directivo de un centro educativo determinado, consideran adecuados. Generalmente estos seleccionan del currículo vigente una proporción de los cuantiosos contenidos propuestos por éste.

Se sabe que, pese a la Ordenanza 1'96 (publicada en 1997) donde se establecen varios tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), en el país predomina la evaluación sumativa, es decir de resultados en vez de evaluar procesos también. Esto contribuye a que la escuela promueva una obsesión por la nota que, en palabras de Álvarez Méndez (1993), sustituye pobremente la tendencia natural del ser humano de sentir placer por aprender, desarrollar capacidades y la conciencia de que se poseen estas capacidades, contrastar las ideas propias con los demás, poner en práctica la imaginación y la creatividad que despierta una alta motivación para el crecimiento personal. La obsesión por la nota se convierte en la razón de ser y de obtener un reconocimiento a través de pruebas que, generalmente, validan un saber artificial e insuficiente.

En efecto, para este autor, las claves del éxito escolar residen en dedicarse a pasar exámenes y cumplir devotamente con un ritual establecido en la cotidianidad de la escuela: 1) una sumisa fidelidad a la palabra del profesor, 2) un apego excesivo a los libros de texto y 3) una subordinación a los apuntes. Álvarez Méndez considera que la parte más endeble del andamiaje escolar es el estudiante (y también la más castigada). Sobre este último recae el estigma de reprobado y sobre quien recae todo el peso de una estructura social que lo margina cada vez más.

En resumen, el fracaso escolar es una cuestión de dimensiones sociales, políticas, económicas, individuales y culturales que van más allá de las paredes del aula. Es por esto que se considera necesario revisar este concepto desde una perspectiva sistémica. De lo contrario el estudiante se constituye en el chivo expiatorio de las fallas de la estructura social con contradicciones internas tan profundas que le impide lograr la equidad de oportunidades para sus ciudadanos.

Con esta perspectiva sistémica, no necesariamente se exonera de responsabilidad individual a los actores del sistema, ya que todos, exceptuando los niños, son co-responsables en algún grado de la situación imperante. También se asume que individualmente, cada uno de los actores puede hacer la diferencia en su espacio inmediato y beneficiar a grupos de estudiantes, no con la expectativa de cambiar el sistema, pues este no se cambia desde uno de sus elementos aislados sino como parte de un compromiso ético de todos los involucrados y de una *amorosidad sin la cual el trabajo pierde el significado* (Freire, 1998, pág. 62).

Hasta aquí se ha considerado el carácter estructural y social de la problemática educativa y una revisión del concepto de fracaso escolar. A continuación se describe la incidencia de factores externos e internos al sistema educativo dominicano.

Factores externos al sistema educativo que inciden sobre el fracaso escolar

La literatura revisada muestra datos sumamente preocupantes que permiten visualizar la manera en que el contexto económico se entrelaza con las políticas educativas, la formación docente, la gestión escolar y sus consecuencias sobre el éxito o fracaso en los aprendizajes. Según el estudio de la UNESCO (Valdez et.al., 2008, pág. 50), República Dominicana es el país de la región latinoamericana con mayor proporción de niños de tercer grado que trabajan fuera de casa (15%). Encontraron, además, que es el único caso donde las niñas presentan desempeños más altos en comparación con los varones, tanto en comprensión lectora como en Matemática y Ciencias².

En un estudio previo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe PREAL (Andraca, 2007), se informa que en República Dominicana la proporción de niños que trabaja fuera de casa es más alta que de niñas. Este mismo estudio muestra datos donde la mayoría de los niños trabajadores se concentran en las ciudades (56%), en comparación con cinco países centroamericanos donde la proporción más alta de la niñez trabajadora se concentra en las zonas rurales. Esto podría explicar, en parte, las diferencias en los aprendizajes de ambas zonas geográficas.

La Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2009-2010) presentada por la Oficina Nacional de Estadística (ONE) de la República Dominicana, revela que en las zonas más pobres hay más trabajo infantil. Del mismo modo, hay más trabajo infantil en zonas urbanas (159,000) que en las rurales (130,000). Las tendencias son las siguientes; 75%

2 Según UNESCO (Valdez, 2008, p. 49), más del 40% de los niños de 3ro en República Dominicana, tiene un promedio de diez años de edad en vez de ocho como habría de esperarse si se empieza el primer grado con seis años como lo establece el currículo.

son varones, 62.6% tienen 13 años o menos. La edad promedio es de 12 años³. Estos datos revelan las diferencias de oportunidades y, por consiguiente, la inequidad de la estructura social dominicana.

Sobre las comparaciones entre las escuelas del sector público y el privado, los estudios revelan las condiciones desiguales entre ambos sectores que pueden ser atribuidas a diferencias socioeconómicas (que rebasan al sistema educativo) y que marcan importantes desigualdades en la gestión escolar⁴. En efecto, según la Constitución de la República Dominicana, en el sector público debe acogerse a todo niño o niña en edad escolar, en cambio, en el sector privado por su naturaleza, se reservan el derecho de aceptar o rechazar solicitudes. Esto implica que en el sector público, se deben desarrollar estrategias que dé cuenta de la diversidad estudiantil de tal manera que se logre que todos alcancen los aprendizajes de cada grado.

Asimismo, en el sector público, el horario de docencia es de 4 horas, mientras que en el sector privado es de más de 4 horas. El sector privado condiciona a los estudiantes que no muestran el rendimiento esperado y en algunos casos no los reciben al año siguiente. En el sector público no es posible esta medida por razones constitucionales relacionadas con el derecho a la educación. Otros factores que pueden ser tomados en cuenta para realizar comparaciones entre el sector público y el privado, consiste en que si el 15% de los niños dominicanos de tercer grado, en el estudio SERCE trabaja fuera de casa, difícilmente este porcentaje se encuentre en los niños y niñas del sector privado. En consecuencia, el trabajo infantil con sus conocidas secuelas en el rendimiento escolar infantil, afecta más a los 289, 000 niños y niñas en edades correspondientes a los grados del Nivel Básico⁵.

En este apartado, se revisó el elemento socioeconómico que, si bien es externo al sistema educativo, lo permea de manera importante. En los subsiguientes apartados, el análisis se centrará en factores internos al sistema educativo propiamente dicho, como son la política de promoción de grado, la gestión del tiempo de los centros educativos, las características de la formación docente y la incidencia de estos aspectos sobre los aprendizajes de niños y niñas.

3 Aproximadamente el 28% de la niñez trabajadora lo hace en labores de comercio al por mayor y menor y en reparación de vehículos automotores. El 25% trabaja en otras actividades y servicios. Igualmente un 25% trabaja en Agricultura, pesca, ganadería y silvicultura. Las demás actividades, tales como, industrias manufactureras y hoteles y restaurantes se encuentran entre el 5% y el 7%. En esta encuesta no se incluyó el trabajo de las niñas en el hogar como trabajo en sí. Para más detalle consúltese (ENHOGAR 2009-2010)

4 El nivel socioeconómico del sector privado es heterogéneo. Diversos colegios privados se ubican en sectores desfavorecidos. No necesariamente poseen las ventajas relativas de otros sectores. Los padres, pese a precariedades económicas, hacen un esfuerzo por inscribir sus hijos en colegios privados pequeños aunque muchos no cuentan con las condiciones de infraestructura adecuadas ni con maestros debidamente capacitados.

5 Aunque este aspecto del análisis rebasa los límites de este trabajo, es preciso considerar que el sector privado no es un todo homogéneo, ya que la diversidad de las características socioeconómicas como de los tipos de gestión educativas, es muy amplia.

Factores internos del sistema educativo que inciden sobre el fracaso escolar

Las políticas educativas. La no repitencia en los primeros grados es una medida acertada y pertinente para lograr la equidad educativa. Empezó a ser aplicada a nivel nacional a partir de la Ordenanza 1 '96⁶ (Secretaría de Estado de Educación, 2007), donde se regula un nuevo sistema de evaluación y promoción acorde con la transformación curricular propuesta en el currículo puesto en vigencia en el año escolar 1996-1997. Mediante la citada Ordenanza, se pretendía promover un sistema de evaluación del currículo de todos los niveles y modalidades.

Según la Ordenanza 1 '96 la promoción de los estudiantes de 1er y 2do del Nivel Básico “no estará condicionada por los resultados de las pruebas y las calificaciones obtenidas. No se contempla la repitencia en estos grados” (Secretaría de Estado de Educación, 2007, p. 20)

Este instrumento legal está formulado desde una perspectiva coherente con el Enfoque constructivista del currículo ya que, en principio, se debían crear mecanismos no sólo para evaluar los procesos y el desempeño académico de los estudiantes a través de las calificaciones, sino también para la evaluación de la gestión escolar, las prácticas docentes y la evaluación del propio currículo que incluye la educación inicial, básica, media, técnico profesional especial y de adultos (Secretaría de Estado de Educación, 2007, *op.cit.* p. 13-14).

Sin embargo, pese a esta ordenanza, los criterios de algunos docentes para evaluar los aprendizajes de los y las estudiantes de los primeros grados, no descansan en criterios y desempeños esperados a través de evaluaciones de competencias comunicativas y de acuerdo con el currículo, sino en los contenidos de lecciones alcanzadas por el o la estudiante en libros de texto. Por ejemplo, en el estudio de casos realizado por de Lima (2002), el criterio de una maestra para considerar si un alumno o alumna de 2do grado de la Educación Básica “está apto” para pasar a 3ro, se resume a si ha llegado a la lección de la sílaba **lla** de un libro de lectura basado en el método silábico, en vez de considerar las competencias de comprensión lectora que establece el currículo y los procesos de aprendizaje que se consideran en la evaluación formativa como lo establece la mencionada ordenanza⁷.

Por otra parte, aunque se establece la promoción automática de primer grado al segundo y de este último al tercer grado, no todos los centros cumplen con esta normativa pues estudiantes de los primeros dos grados del Nivel Básico son frecuentemente reprobados. Sin embargo, muchos actores atribuyen erróneamente que el fracaso escolar en tercer grado, se debe a esta política de no repitencia establecida en la Ordenanza 1 '96 actualmente en vigencia.

Aunque no se controló la variable repitencia-no repitencia, los resultados de los países del estudio de la UNESCO (Valdez et.al. 2008), hay indicios de que parece no incidir en los resultados. Por ejemplo, en Guatemala cuyos resultados en la prueba SERCE la ubican por debajo de la media regional en comprensión lectora (con 447 puntos) no existe la promoción

6 La Ordenanza 1 '96 fue revisada y se publicó una segunda edición en la que fueron modificados los artículos 51, 68, 69 y 70 mediante la Ordenanza '98 del Consejo Nacional de Educación. Para más detalle, consúltese a: Secretaría de Estado de Educación, (2007). *Ordenanza 1 '96*. Santo Domingo (Segunda edición).

7 República Dominicana, 1999. *Plan Decenal de Educación y Acción. Transformación Curricular en Marcha. Nivel Básico*. Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo.

automática en los primeros grados⁸. En cambio, en El Salvador que sí existela promoción automática en los primeros grados, alcanzó un desempeño equivalente al promedio regional (496 puntos). Sin embargo, aunque bajos, ambos muestran desempeños superiores a los de República Dominicana. Si no se realizan las acciones pedagógicas que deben acompañar a dicha normativa, la no repitencia de por sí, no favorece los aprendizajes.

En otro estudio realizado por de Lima (2003) sobre los efectos de esta normativa se concluyó que independientemente de la aceptación o rechazo por parte de los maestros directivos, la no repitencia ni la repitencia *per se* resuelven el problema de la calidad de la educación en los primeros dos años de escolaridad básica. Para que la no-repitencia sea efectiva como estrategia pedagógica, propone que es preciso atender el dominio que posee el maestro de lo que enseña, las condiciones culturales y familiares del alumno, los criterios de evaluación tomados en cuenta para el 3º, la carga de contenidos en el currículo, entre otros. Los docentes deben poseer un enfoque actualizado sobre la alfabetización, de lo contrario, expondrán a los estudiante que promueven en los primeros grados, a las mismas situaciones de aprendizaje que ya mostraron ser inefectivas con ellos.

Son las secuencias de aprendizaje que promueve el docente con los estudiantes de los primeros grados, lo que haría eficiente la promoción automática. Esto implicaría una formación de docentes basada en competencias alfabetizadoras especializadas que les permita aprovechar pedagógicamente la promoción automática para impulsar los aprendizajes en los primeros grados. La promoción automática contribuye con la equidad educativa, pues favorece mejores oportunidades educativas a los niños desfavorecidos social y culturalmente. Son preocupantes las implicaciones emocionales, cognitivas y afectivas que provocan para el niño y la familia fracasar desde los primeros grados, no porque los reprueben sino porque la promoción automática no juega el papel que le corresponde si los docentes no han sido capacitados adecuadamente para aprovecharla pedagógicamente.

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

Cálculos de la UNESCO (1998) muestran que «reprobar» cuesta doce mil millones de dólares al año a los estados latinoamericanos, debido al gasto que implica mantener a un alumno en un curso por un período mayor al normal. Se recomienda invertir esos fondos en programas alternativos para evitar que reprueben.

La formación de maestros. Para lograr altos desempeños de comprensión lectora y expresión escrita en los niños y las niñas del Siglo XXI, el maestro o maestra de los primeros grados debe ser un especialista de alfabetización y enseñanza de la Matemática con un

8 La promoción automática no está considerada en las reglamentaciones de Guatemala. Según su reglamento de evaluación de los aprendizajes, en el Artículo 23 se establece que el criterio para la promoción de un grado a otro superior en 1ro, 2do y 3ro grados de primaria, se requiere un mínimo de 60 en cada una de las áreas curriculares. Para más detalle consúltese a: República de Guatemala, Ministerio de Educación (2010). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. Acuerdo ministerial 1171-2010. Guatemala.

alto nivel de competencia. Debe haber experimentado una formación que le permita la autonomía docente y una buena base para la construcción de un paradigma pedagógico coherente así como dominio de los contenidos del currículo. De lo contrario, siempre requerirá de cursos y talleres que posiblemente no impacten en su práctica, dado que no ha construido una estructura cognitiva que le permita asimilar los conocimientos de esos cursos o acomodar sus esquemas ante nuevas evidencias. Por muy actualizado que sean los cursos y talleres, serán asimilados al paradigma pedagógico (actualizado o desactualizado, intuitivo o científico) que haya construido el maestro y no se producirán auténticos cambios en su práctica de aula.

Torres (1999), reflexiona sobre una situación que no ha sido superada todavía después de más 10 años de Educación Para Todos. Según esta autora, la educación tradicional, no está en el pasado, está viva en el presente y sus rasgos esenciales se hacen evidentes en la mayoría de las escuelas públicas y privadas del mundo.

Esta reflexión ha sido corroborada en el estudio exploratorio de dos casos de universidades formadoras de docentes realizado por de Lima (2011)⁹, en el que se describieron las características de la formación sobre alfabetización recibida por futuros docentes dominicanos de los primeros grados. Se estudiaron tres aspectos interrelacionados: 1) el contenido curricular de las asignaturas relacionadas con las competencias para alfabetizar, 2) la práctica de tres formadores de docentes (dos profesores en el Caso 1 y una profesora en el Caso 2); y 3) las conceptualizaciones de 83 estudiantes acerca de la alfabetización en los primeros grados (52 del Caso 1 y 31 del Caso 2), del inicio, mediado y final de la carrera de educación. Los resultados encontrados relacionados con el contenido de las asignaturas del programa de la licenciatura, muestran que, en los currículos de ambas instituciones, la formación coloca el énfasis sobre el aprendizaje de conceptos y conocimientos declarativos que, como se verá más adelante, no son suficientes para construir un nuevo paradigma pedagógico.

La mayoría de los estudiantes presentaron ideas muy alejadas del enfoque de alfabetización relacionado con el Modelo pedagógico del currículo del Nivel Básico. Igualmente, no se aprecian diferencias conceptuales acerca de la alfabetización a través de los semestres. Las sugerencias de los estudiantes a las universidades en todos los semestres muestran un interés por recibir más formación relacionada con estrategias y metodologías para promover aprendizajes en los niños. Aunque como estudio de casos, estos resultados no pueden ser generalizados, aportan elementos importantes para futuras investigaciones y abre un panorama de reflexiones que conducen a profundizar sobre las características de la formación que reciben los docentes. Igualmente, Castillo (2012) encontró en su análisis del currículo de cuatro universidades dominicanas que forman maestros, inconsistencias internas, cierta desactualización y una priorización de conceptos y conocimientos declarativos por encima de procedimientos pedagógicos, entre otros aspectos.

Hallazgos similares son presentados por Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Jiménez, J. y otros (2011), quienes sostienen que aunque los maestros del Nivel Básico hayan recibido certificaciones de estudios universitarios, asistan de manera regular y puntualmente a sus clases en las escuelas, en realidad no poseen las competencias que se requieren para promover aprendizajes de calidad. Estos autores también recomiendan la revisión de los centros de formación de maestros y el trabajo en las mejoras necesarias en dicho sistema.

9 En el informe no se reporta el nombre de las universidades del estudio.

Los hallazgos de Hausmann et.al. coinciden con el Informe de la OCDE relacionado con las políticas educativas de la República Dominicana, en donde se plantea que:

Los hallazgos de Hausmann et.al. coinciden con el Informe de la OCDE relacionado con las políticas educativas de la República Dominicana, en donde se plantea que:

"...los cursos de formación docente impartido por las universidades es un enfoque extremadamente teórico, en detrimento de la enseñanza práctica. Si bien el contenido teórico de los cursos abarca el estudio de especialistas en educación como Bruner, Vygotsky, Piaget, entre otros, se presta demasiado poca atención a la pedagogía aplicada...Pese a que existen vínculos entre el personal docente de las universidades y las escuelas donde se realizan las prácticas, la capacitación vinculada a la práctica de un conjunto de técnicas pedagógicas modernas parecería bastante insuficiente, si es que se desean materializar las aspiraciones del Estado en cuanto a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La supervisión de las prácticas por parte del personal universitario es muy limitada"

(OCDE, 2008, p.219).

El conocimiento de cuál es el paradigma de alfabetización dominante que orienta a la formación docente y a la práctica pedagógica de los maestros formados, puede ser de gran interés ya que es posible que la práctica educativa todavía esté orientada por paradigmas de alfabetización ya superados por los avances teóricos y las investigaciones. Cukierman y colaboradores (2009) citan a Nuthall y Snook quienes consideran la necesidad que las instituciones formadoras reflexionen sobre cómo lograr un cambio de paradigma.

La Gestión escolar. El tercer elemento del sistema educativo considerado en este estudio, es la gestión escolar que singulariza a cada centro educativo. Según Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynsk (2003), los altos desempeños en escuelas efectivas no necesariamente están determinados por el nivel socioeconómico del centro, sino por la calidad de la gestión pedagógica que en esta se desarrolle. Pese a que no se tiene referencia de estudios semejantes en la República Dominicana, es posible suponer que la influencia de variables que inciden negativamente sobre el aprendizaje de la niñez (por ejemplo, los efectos del trabajo infantil en el aula, la escasa cultura letrada que rodea al estudiante fuera de la escuela, entre otros), puede ser disminuida con una buena gestión escolar sin perder de vista que la escuela no puede constituirse en un paliativo de las inequidades sociales del país. Su deber es contribuir con que todos aprendan pero es deber de la sociedad eliminar la desigualdad económica.

Diversos estudios, como se verá a continuación, apoyan la idea de cómo la gestión institucional y pedagógica influye en los desempeños de los estudiantes. El estudio realizado en escuelas públicas del Nivel Básico en República Dominicana por EDUCA-Gallup (2008), muestra que el promedio de tiempo invertido para la docencia durante el horario de 4 horas de clase establecido, es de 161 minutos aproximadamente (2 horas con 41 minutos). Se aprecia una diferencia entre la tanda vespertina y la matutina. Mientras la primera utiliza 141 minutos (2 horas y 21 minutos), en la matutina el tiempo dedicado a clase es mayor con 179 minutos (2 horas y 59 minutos). Del mismo modo, el estudio de EDUCA-GALLUP indica que no se imparten todos los días establecidos pues con frecuencia se suspende la docencia por actividades relacionadas con actividades diversas: fiestas y conmemoraciones de la comunidad, reuniones de la cooperativa o del sindicato de maestros, entre otras razones.

Según lo establecido por el Calendario Escolar (Ministerio de Educación, 2011, p. 11-13), para el año escolar 2011-2012 los niños debieron haber recibido 201 días con un promedio de 3 horas y 45 minutos de clase y 15 minutos para el recreo. Es decir, 225 minutos diarios de docencia¹⁰. Ese año escolar fue particularmente irregular pues a las pocas horas de docencia que habitualmente se imparten según el estudio de EDUCA-GALLUP del 2008, se sumaron las horas perdidas por las elecciones presidenciales que generalmente altera la rutina escolar en determinado período del proceso electoral.

Esto significa que al finalizar los primeros cuatro años de escolaridad, los niños del sector público reciben menos tiempo de docencia que el establecido en el calendario escolar. El cumplimiento del tiempo de docencia invertido por cada centro educativo público está relacionado con la gestión institucional del personal directivo y los docentes.

Adicionalmente, aunque en el estudio de EDUCA-GALLUP se tomó en cuenta las horas de clase recibidas, sería interesante investigar la calidad pedagógica del tiempo que se dedica a la docencia, a fin de obtener una perspectiva más amplia del contexto de los aprendizajes y la enseñanza.

Si se retoma la perspectiva estructuralista de Piaget, es posible considerar que existen leyes de regulación del sistema que coordinan factores de diversa índole que incide sobre el éxito o el fracaso escolar. De manera que si tomamos en cuenta que el 15% de los niños y niñas de 3º trabajan, que no siempre se aplica adecuadamente la política de no repitencia, que no todos los docentes han recibido el tipo de formación que se requiere y que los estudiantes del sector público reciben menos horas de docencia cuando hay clases, es posible comprender por qué los desempeños de los niños y niñas dominicanos en comprensión lectora son sumamente bajos. Es importante aclarar que la capacidad de aprendizaje de los niños y las niñas no queda cuestionada por los bajos resultados encontrados. Por el contrario, como se verá a continuación, ellos aprenden por encima de las pocas oportunidades que la estructura social les concede.

Incidencia de los factores internos y externos al sistema educativo sobre los resultados de aprendizaje

Como se dijo previamente, los estudios comparativos realizados por UNESCO en Latinoamérica, ponen en evidencia la persistencia de los bajos desempeños presentados por el estudiantado dominicano. Sin embargo los datos del SERCE muestran un potencial en los jóvenes estudiantes dominicanos que no ha sido adecuadamente valorado ya que, aunque bajos, sus desempeños están por encima de las desventajas relativas en que se encuentran. En dicho estudio participaron 16 países latinoamericanos y el Estado de Nuevo León de México, República Dominicana es el país de toda la Región con más bajos desempeños en comprensión lectora tanto en 3ro (395.44 puntos), como en 6to (421.47 puntos)¹¹ del Nivel Básico. En comparación con los países participantes, se encuentra en el extremo inferior de desempeño. Cuba fue el país que ocupó la posición diametralmente opuesta a República Dominicana. Este país alcanzó el puntaje más alto de la región (627 puntos).

10 En el calendario escolar del MINERD, se calculan horas clase de 45 minutos cada una lo que equivale a 5 períodos de clase diarias.

11 Valdez et.al. 2008, *op.cit.* p. 194.

Las desventajas relativas de la niñez dominicana, (en comparación con Cuba que invierte 900 horas de docencia al año y apenas un 0.41%¹² de niños de 3º que trabajan), los niños dominicanos reciben pocas horas de docencia, el 15% de los niños de 3º trabajan fuera de casa, se reporta un tipo de formación inadecuada recibida por los docentes y una política de no repitencia no comprendida, habría de esperarse que las diferencias entre ambos países (y otros que quedaron por encima de la media regional), fuesen mayores a las que se encontraron en el estudio SERCE como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.3.1: Puntaje promedio de estudiantes de tercer grado en la prueba SERCE de lectura

POSICIÓN	PAÍSES	PUNTUACIÓN	RANGO
1.	Cuba	627	Puntaje por encima del promedio regional
2.	Costa Rica	563	
3.	Chile	562	
4.	Nuevo León	558	
5.	México	530	
6.	Uruguay	523	
7.	Colombia	511	
8.	Argentina	510	
9.	Brasil	504	Puntaje que coinciden con el promedio regional
10.	El Salvador	496	
11.	Perú	474	Puntaje por debajo del promedio regional
12.	Nicaragua	470	
13.	Paraguay	469	
14.	Panamá	467	
15.	Ecuador	452	
16.	Guatemala	447	
17.	República Dominicana	395	

Los datos sobre el nivel de comprensión lectora descrito en el siguiente Cuadro 3 revelan que la mayoría de los estudiantes de 3º, el 31.38%, quedó por debajo del Nivel I de comprensión lectora—es decir sin evidencia de que podían leer- el 46.76 % mostró desempeños en el Nivel I que es el menos elaborado de comprensión; el 37.50% logró desempeños en el Nivel II, sólo el 9.19% logró desempeños del Nivel III y apenas el 0.56% alcanzó el Nivel IV de mayor nivel de elaboración.

¹² *Ibidem*, p. 189.

**Cuadro 1.3.2: Niveles de desempeño en comprensión lectora en la prueba SERCE
de los estudiantes de 3ro y 6to de República Dominicana**

GRADOS/NIVELES	DEBAJO DEL NIVEL I	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
3ro	31.38	46.73	18.04	3.29	0.56
6to	4.08	47.84	37.50	9.19	1.39

Fuente: H. Valdez (Coord.), E. Treviño, C.G. Acevedo, M. Castro, S. Carrillo, R. Costilla, D. Bogoya, C. Pardo, (2008). Segundo estudio regional comparativo y explicativo. El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y El Caribe, Chile UNESCO/LLECE, 2008, pàgs. 29 y 39.

Sin embargo, aunque en 6to los resultados son bajos hay progresos ya que un 4.08% no presenta evidencia de que sabe leer en este grado y el 47.84% se ubicó en el nivel menos elaborado de comprensión lectora (Nivel I), el 37.50% logró desempeños del Nivel II, sólo el 9.19% alcanzó el nivel III. Una muy baja proporción de 1.39% mostró el Nivel IV más elaborado de comprensión lectora. Además, la puntuación global en 6to (421.47 puntos) mejoró con respecto a 3ro (395.44 puntos) a pesar de que al llegar al 6to tampoco han recibido los seis años de escolaridad establecidos.

Si se analizan estos resultados sobre comprensión lectora, desde la perspectiva de los hallazgos de EDUCA-GALLUP, es posible concluir que cuando los niños de 3ro llagan a ese grado, en realidad han cursado poco más de un año escolar y medio de docencia (en vez de los tres años escolares establecidos). No obstante, logran aprender en una proporción por encima de lo predecible, si se ponderan las circunstancias adversas que lo afectan. Además, el SERCE evalúa competencias lectoras pero la escuela dominicana no siempre las promueve ni tampoco los niños están familiarizados con este tipo de pruebas, y a pesar de que muchos de los niños y niñas pertenecen a sectores desfavorecidos social, económica y culturalmente.

1.4 Significancia del estudio

La significancia de este estudio reside, en primer lugar, en que explora la teoría Piagetiana con respecto a la construcción de los enfoques de alfabetización por maestros y maestras dominicanos que no han sido explorados en el país. Además, aportará información relevante para visualizar, desde una perspectiva sistémica, el índice de fracaso escolar de los centros educativos del país y su relación con el nivel de dominio de enfoques de alfabetización que poseen los maestros de 1ro a 4to grados.

Pretende también revelar las concepciones que subyacen a las prácticas alfabetizadoras en las escuelas públicas del sistema. El MINERD podrá identificar las necesidades formativas concretas de los maestros del Primer Ciclo con respecto a la alfabetización en los primeros grados.

Además, estos resultados podrán enriquecer la propuesta del Plan Decenal 2008-2018 que incluye la formación de maestros en competencias. Apoyarán a los definidores de políticas educativas al proporcionar criterios que permitan trazar directrices para la formación de los

maestros y maestras del Primer Ciclo en particular. Las instituciones formadoras contarán con elementos concretos para orientar sus currículos formativos hacia el logro de un perfil de maestro con las capacidades alfabetizadoras que requieren los niños y niñas del país. Al mismo tiempo, proporcionará nuevos observables para orientar futuras investigaciones sobre el impacto de la formación de maestros en la práctica alfabetizadora.

1.5 Preguntas de investigación

En este capítulo se han descrito algunos de los elementos de la estructura social en general y del sistema educativo en particular, que influyen sobre los índices de éxito o fracaso escolar de las escuelas en lograr que sus estudiantes aprendan. Se han examinado también la influencia sobre el fracaso escolar, de elementos socio-económicos de la sociedad dominicana, la Gestión escolar, la Política educativa sobre evaluación y promoción de grado, la formación recibida por los docentes. Aunque han sido presentados separadamente, no necesariamente actúan de manera aislada ni tampoco en forma sumativa sino coordinada por las leyes de regulación de la estructura social. De este planteamiento se derivan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el grado de dominio de maestros y maestras dominicanos en enfoques de alfabetización que promueven la comprensión lectora en el Primer ciclo del Nivel Básico y cuál es la relación de ese dominio con la propuesta curricular de la enseñanza de la lengua?
2. ¿Existe alguna relación entre el enfoque de alfabetización, las características de los maestros y maestras con el índice de éxito o fracaso escolar del centro educativo?
3. ¿En qué medida los principios estructuralistas de Piaget permiten a la investigación, una aproximación a cómo los docentes construyen estructuras pedagógicas?

Sinopsis

Generalmente se asume el fracaso escolar como un fracaso del estudiante aislado del contexto social y económico del país, exonerando así a la estructura social de toda responsabilidad. A través de los años se han desarrollado políticas educativas que han mejorado la cobertura pero no la calidad de los aprendizajes, pese a las altas inversiones en formación realizadas por el estado dominicano. Algunos autores ubican las causas del posterior fracaso de los alumnos en la incapacidad del sistema educativo para promover el aprendizaje de la lectura con comprensión en los primeros grados. Este fracaso afecta principalmente a los sectores desfavorecidos social, cultural y económicamente. Sin duda, la calidad de la formación de los maestros influye de manera importante, en sus competencias para alfabetizar. Es un propósito de este trabajo analizar los enfoques alfabetizadores que posee el docente apoyándose en herramientas analíticas del marco teórico piagetiano sobre la construcción de estructuras para considerar los factores que inciden sobre el fracaso escolar desde una perspectiva sistémica.

Capítulo II: Marco de referencia

La teoría de Jean Piaget conocida como constructivismo genético, ha sido prolífica en investigaciones relacionadas con la construcción de los conocimientos de los niños y las niñas en diferentes ámbitos del conocimiento: matemático, lingüístico, físico y moral. Esta teoría, de profundas raíces epistemológicas se caracteriza por estudiar la génesis de los conocimientos en los niños para poder aproximarse a la génesis del conocimiento científico y la construcción de las teorías científicas (Piaget, 1976, 1981, 1982; Piaget y García, 1973).

En este trabajo se asume que la teoría de Piaget, como señala Ferreiro (1999, p. 31) es una teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos. Desde la perspectiva de este trabajo, esta teoría no se ha limitado al estudio de la construcción del conocimiento infantil sino que también es aplicable tanto para la comprensión de procesos de aprendizaje del adulto como para entender mejor los procesos sociales si se asume que una sociedad es una estructura con leyes de autorregulación interna.

El terreno de investigaciones sobre concepciones docentes respecto a la alfabetización, no ha sido explorado suficientemente desde el marco piagetiano. No obstante, a partir de los principios del estructuralismo de Piaget, mencionados en la *Introducción* de este informe, sus herramientas analíticas aportan un referente para observar algunas características del proceso de construcción de paradigmas pedagógicos seguido por los maestros. Desde esta perspectiva, puede asumirse que el maestro y la maestra, igual que los niños, las niñas y los científicos, como sujetos cognoscentes, son cognoscitivamente activos, con esquemas contruidos que le permiten relacionarse con el mundo que le rodea. Como se verá más adelante, se han encontrado diversas investigaciones valiosas apoyadas en el marco de Piaget, relacionadas con las concepciones de los maestros.

Este marco teórico será utilizado para generar nuevas hipótesis y destacar nuevos observables, relacionados con los enfoques de alfabetización y la formación de maestros. Se trata de explorar algunas de las características de los paradigmas pedagógicos contruidos por los docentes y su relación con los enfoques de alfabetización.

La relevancia de la teoría de Piaget radica en que nos permite considerar al maestro como un sujeto cognoscente activo que, a través de mecanismos de asimilación y acomodación construye sus estructuras o paradigmas pedagógicos. Dichos paradigmas han sido elaborados por los educadores a partir de las interacciones con su entorno, la formación recibida, experiencias vividas, entre otras fuentes.

Otra consideración acerca de la versatilidad de la teoría de Piaget como marco general de referencia, es que las estructuras o paradigmas pedagógicos que subyacen a la práctica docente, pueden ser inferidos a partir de sus acciones en el aula y las respuestas de estos en un cuestionario diseñado para este propósito. Aunque Piaget ni sus seguidores han utilizado un cuestionario por escrito, ni tampoco han realizado estudios masivos, pues su estrategia es explorar el pensamiento individual, su teoría permite interpretar el grado de coherencia paradigmática en las respuestas dadas por los maestros.

Implicaciones de la teoría de Piaget en la construcción de concepciones pedagógicas

Desde el marco piagetiano sobre la construcción de estructuras cognoscitivas en general, es posible lograr una aproximación a algunas características de la construcción de las concepciones pedagógicas que construyen los docentes. Los maestros y maestras, como sujetos activos, acceden a su formación inicial con algunos conocimientos, ya sean dados por el sentido común, la experiencia, la cultura o estudios previos. Su desempeño posterior como alfabetizadores, dependerá del grado en que estas concepciones iniciales hayan evolucionado a concepciones pedagógicas más elaboradas y fundamentadas en el estudio científico.

Ferreiro (1998) considera que tradicionalmente la alfabetización inicial se ha planteado en términos de la relación entre un determinado método y el estado de madurez del niño. Sin embargo, sostiene que se ha ignorado la naturaleza del objeto de conocimiento, que en este caso es el sistema de escritura, que interviene en el proceso:

...tenemos por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas; por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (los maestros)
(Ferreiro, 1998, p. 9)

Sobre estos tres elementos: el sistema de representación alfabética, las conceptualizaciones que tienen de este objeto los niños y las niñas y las conceptualizaciones del maestro, se cuenta con una gran cantidad de literatura que estudia los dos primeros elementos (Altava y Gallardo, 2003; Morán Oviedo, 2004; Rodríguez Garrido, 2007).¹³

A partir de las afirmaciones de Ferreiro ya citadas, en este estudio se asume que una concepción pedagógica incluye diversos elementos. Sin pretender que sean los únicos, hay tres que deben ser considerados: 1) los conocimientos acerca del aprendizaje que posee el maestro que generan determinadas actitudes, 2) los conocimientos sobre la lengua escrita que poseen los docentes y 3) los procedimientos presentes en la práctica pedagógica que se derivan de los dos primeros.

La práctica pedagógica del maestro depende de su concepción pedagógica la cual puede contener o carecer de lagunas y contradicciones no necesariamente percibidas por el docente. Estas contradicciones internas pueden explicar en parte, por qué en ocasiones sus conocimientos declarativos sobre alguna teoría científica, no se corresponden con su hacer práctico. Generalmente este último se relaciona con el viejo paradigma que aún no ha sido transformado. Como se verá más adelante, los conocimientos declarativos son insuficientes para lograr un cambio de paradigma.

¹³ Se han encontrado referencias de estudios sobre las conceptualizaciones de los maestros. Véase a: P. Morán Oviedo (2004), La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula, *Perfiles educativos*, V. 26, No. 105-106, México; V. Altava R. e I. M. Gallardo F, (2003), Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista universitaria de formación de profesorado*, Universidad de Zaragoza, España, año/Vol. 17, No. 001, Pág. 135-150; E. A. Rodríguez Garrido, (2007), *Acción de acompañamiento Académico. Modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual, metodológica y actitudinal*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. En [dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/.../Rodríguez_Garrido](https://dspace.ubu.es/bitstream/10259/.../Rodríguez_Garrido). Recuperado el 25 de octubre de 2012.

Las lagunas y las contradicciones no son aspectos negativos sino inherente al proceso mismo de construcción de conocimientos. La experimentan los niños, los científicos y todo pensador activo. Esta actividad cognoscente representa un reto para las instituciones formadoras ya que éstas deben tomar en cuenta la actividad cognoscitiva de los maestros para promover la construcción de estructuras pedagógicas fundamentadas.

Cabe preguntarse cómo se puede identificar la concepción pedagógica de los maestros y la maestras. Para responderlo, habría que adoptar dentro del marco de la teoría de Piaget, la relación entre competencia y desempeño. Cabe señalar que Piaget no necesariamente utilizó estos términos para construir su teoría. Sin embargo, E. Ferreiro propone que a partir de la publicación de *Estructuras sintácticas* de Chomsky:

Esta distinción entre competencia y desempeño está también en la base de la teoría piagetiana de la inteligencia...

(Ferreiro y Teberosky, 1979, pàg. 26)

En el marco de este trabajo se asume que el paradigma pedagógico puede ser observado a partir de los desempeños del docente ya sea durante la práctica en el aula, en cuestionarios que exploren su manera de pensar o en ambas situaciones.

2.1 Antecedentes teóricos

La teoría de Piaget, permite explorar las competencias pedagógicas desde los supuestos del maestro que engendran una determinada práctica pedagógica, de esta manera, se coloca al maestro como sujeto activo, en el centro del análisis de este estudio.

Las conceptualizaciones pedagógicas de los docentes

Según Ferreiro y Teberosky (1979), la distinción entre competencia y desempeño que aporta Chomsky, alerta contra la tendencia a considerar que el saber real de un individuo en un dominio particular, se corresponde con su desempeño en una situación específica. Los desempeños dan señales de que un individuo posee una determinada competencia. No obstante, la ausencia de un desempeño adecuado, no necesariamente indica que no se posee la competencia, sino que no hay evidencia de la competencia en una situación concreta.

De una manera u otra, aunque las competencias, los paradigmas y las conceptualizaciones de los maestros no pueden ser observados directamente, sus manifestaciones pueden ser valoradas a través de los desempeños en su práctica. Por eso, es importante identificar cuáles desempeños pueden esperarse de un docente formado sólidamente de tal manera que sirva para considerar si presenta evidencia de que posee un paradigma de aprendizaje determinado.

Pozo y colaboradores (2006), han hecho aportes innovadores acerca de las conceptualizaciones de los docentes en general. Desde el marco de la psicología cognoscitiva, es necesario reconocer las diferencias entre las concepciones humanas implícitas y las explícitas. Sostienen que para progresar en los modos de enseñar, tanto en la formación de maestros como en las escuelas, no basta con aprender nuevas teorías que puedan ser explicitadas por

los docentes ni tampoco es suficiente proporcionar nuevos recursos. Es preciso modificar las creencias implícitas arraigadas en el pensamiento humano que predominan y pesan más que las explícitas o teóricas.

El trabajo de Pozo et. al. es particularmente revelador, ya que proporciona una idea de las posibles causas que explican, en parte, por qué la inversión en formación de docentes, no necesariamente se ha traducido en una mejora de la calidad de los aprendizajes. Según estos autores los hallazgos de la Psicología cognitiva en el terreno de las concepciones del ser humano, han demostrado que pese a darse mucha importancia a los conocimientos explícitos de las teorías sobre aprendizaje, las concepciones implícitas que son creencias profundamente arraigadas en los docentes acerca del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la formación del docente debe proporcionar oportunidades para que ocurran cambios, no sólo en las creencias implícitas de los docentes, sino también la relación entre estas creencias implícitas y los conocimientos explícitos que el individuo mantiene para las mismas situaciones.

Pozo y colaboradores consideran que es una conquista cognitiva y cultural lograr la primacía o control del conocimiento explícito sobre las creencias implícitas (es decir, actuar acorde con las ideas en lugar de pensar de acuerdo con las acciones). Por consiguiente, uno de los desafíos de la formación formal (tanto de maestros como de niños y jóvenes) es crear escenarios que favorezcan dicha conquista (Pozo y cols., 2006, Pág. 97-98).

La necesidad de crear escenarios que permitan cambios conceptuales en los maestros como sujetos activos es considerada también por Castorina y Carretero (2012), quienes señalan algunas de las condiciones que contribuyen con dicho cambio conceptual, según:

"... Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982) señalan que, en primer lugar, el sujeto debe sentirse insatisfecho con las concepciones existentes. Antes de que el sujeto modifique su estructura de conocimiento, debe haber observado un conjunto de anomalías o contradicciones que se ponen de manifiesto al mantener sus concepciones. ..En segundo lugar, ha de existir una nueva concepción que ha de ser inteligible para el sujeto...darse cuenta de que la realidad puede ser explicada por una nueva concepción, distinta a la que poseía...En tercer lugar, la nueva concepción tiene que aparecer como inicialmente plausible...En cuarto y último lugar, la nueva concepción debería... abrir la posibilidad de nuevas soluciones y nuevas áreas de investigación"

(Castorina y Carretero, 2012, p.p. 76-77).

De estas afirmaciones se hace evidente que los docentes también son sujetos activos y que para cambiar sus conceptualizaciones necesitan evidencias de las fortalezas y debilidades de sus esquemas construidos previamente. Por consiguiente, los programas de formación deben ser claros y convincentes, ya que de otra manera, los docentes no tendrán las condiciones que les permita construir un nuevo paradigma pedagógico que oriente su práctica. Del análisis de Castorina y Carretero, es posible concluir que se requiere evitar que los programas de formación y la intervención de los formadores se sustenten en concepciones teóricas contradictorias. No obstante, el análisis de estas contradicciones puede ser un contenido de la formación, a fin de que los maestros, como sujetos intelectualmente activos, conquisten el cambio conceptual necesario para mejorar la calidad de la enseñanza.

El desafío que representa la formación de docentes para impulsar un cambio en la práctica, implica también un análisis profundo de las prácticas del personal que los forman y capacitan. Lerner (2001), realizando un análisis de la actividad de los miembros de su equipo como capacitadores, reconoce que tuvieron que aprender a escuchar a los maestros de la misma manera en que se escucha la lógica del niño. Propone como necesario que se comprenda el punto de vista de los maestros de la misma forma en que se espera que ellos lo hagan con sus pequeños estudiantes.

Según esta autora, un paso importante es reconocer que las capacidades didácticas de los docentes no se desarrollan por añadidura desde los conocimientos científicos ni de contenidos, sino que intencionalmente deben ser abordadas en la formación. Lerner sostiene que se requiere que los docentes construyan las condiciones didácticas que se necesitan para que los estudiantes de su grupo puedan apropiarse de las prácticas sociales de la lectura y la escritura. En el aula se presentan situaciones impredecibles que no pueden ser resueltas acudiendo únicamente a las teorías de aprendizaje, a la Lingüística ni a la Psicología evolutiva. Durante la actividad pedagógica en sí, con la planificación, la realización de lo planificado, la evaluación y las interacciones diarias con los estudiantes, donde se presentan los grandes desafíos del maestro y la maestra que no pueden ser preestablecidos por teorías aisladas de cada contexto.

En rigor, tener nociones aisladas de teorías de aprendizaje o el conocimiento declarativo de las mismas, no es suficiente. Es necesario que el maestro esté consciente de la estructura o paradigma pedagógico que ha construido, de tal manera que pueda conquistar su autonomía al contar con un andamio conceptual que le permita identificar sus lagunas y contradicciones y buscar coherencia a su práctica, la planificación, la evaluación, la creación de ambientes de aprendizaje y a la toma de decisiones¹⁴. Un paradigma pedagógico aporta una actitud de búsqueda de coherencia en el hacer educativo. Las implicaciones de la construcción de un paradigma pedagógico serán analizados más adelante en el *Marco de referencia* de este informe.

Dos paradigmas pedagógicos

El grado de coherencia cognitiva construida por un docente particular sobre cómo aprenden los niños y las niñas, y su concepción de la naturaleza del objeto de conocimiento es fundamental para evitar prácticas pedagógicas disociadoras, tal como fueron caracterizadas por Ferreiro (1979). Estas consisten en ser o intentar ser piagetianos o constructivistas a la hora de trabajar la Matemática y ser asociacionistas (según ella, a veces sin quererlo), a la hora de la alfabetización. Esta disociación es insostenible, no sólo porque hay una incoherencia pedagógica, sino también porque reflejan simultáneamente dos concepciones diferentes del mismo niño o la misma niña: concebido como creador activo e inteligente a la hora de Matemática y como “pasivo, receptor e ignorante” a la hora de la alfabetización o viceversa.

14 Frecuentemente se apela al eclecticismo como teoría de aprendizaje. Esto es peligroso ya que se suele llamar eclecticismo a la indefinición epistemológica y a la ausencia de un andamio teórico para orientar la práctica. El eclecticismo también puede disfrazar la ausencia de una solidez teórica que se requiere de parte de los formadores. Se reconoce que es necesario que en la formación se conozcan varias teorías, sin embargo, es preciso que los docentes construyan un paradigma de aprendizaje que les permita atender las necesidades cognoscitivas, emocionales y éticas de la niñez dominicana.

La coherencia de un paradigma pedagógico es necesaria por parte de los docentes. Aunque es cierto que en el ámbito educativo no se cuenta con un sistema teórico estructurado y acabado, la literatura revisada sobre las concepciones de aprendizaje permite concluir que básicamente existen dos tipos de paradigmas pedagógicos donde se articulan concepciones de diferentes teorías sobre el aprendizaje, el objeto de conocimiento y las prácticas sociales relacionadas con este:

- **Paradigma pedagógico tipo I:** Aunque en este paradigma convergen diversas teorías y disciplinas científicas (lingüística, psicolingüística, psicología de aprendizaje, entre otras), se basa en la concepción de sujeto activo de acuerdo con los principios de raíces constructivistas e inherente a la psicología genética de Piaget. Un sujeto activo no necesariamente tiene actividad observable ya que es posible que una acción interiorizada (no observable), se convierta en una acción efectiva según su nivel de desarrollo. Se contrapone a la concepción de sujeto pasivo que sería aquél que realiza acciones pero copiándolas de un modelo o siguiendo las instrucciones de otro. El aprendizaje es concebido como "...un proceso de obtención de conocimientos" (Ferreiro, 1979:pág. 32).

Desde este paradigma se puede asumir que el conocimiento (lingüístico, matemático, social, físico, entre otros) es resultado de un proceso donde intervienen las ideas y concepciones del que aprende, las características del objeto y las prácticas sociales vinculadas con dicho objeto.

El paradigma Tipo 1 incluye selectivamente diversas teorías que pueden diferir en el énfasis que colocan sobre el sujeto, el contexto, el objeto de conocimiento o la interrelación entre éstos. Las teorías incluidas en esta categoría, no necesariamente son reconocidas como teorías de aprendizaje pero en todas subyace la idea de que el sujeto que conoce posee una actividad intelectual que va más allá del simple patrón estímulo-respuesta. En esta categoría se pueden incluir los aportes de la Gramática Generativa de Chomsky, el constructivismo genético de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotsky, la propuesta de Bruner, entre otras. Estas teorías difieren en su explicación sobre el origen del conocimiento (para Chomsky y seguidores el conocimiento lingüístico es innato, para Piaget y seguidores todo conocimiento (incluyendo el lingüístico), es construido a partir de las estructuras biológicas, para Vygotsky es el resultado de una internalización de las intersubjetividades. Bajo este paradigma, la evaluación diagnóstica y formativa es algo inherente al proceso de aprendizaje ya que se privilegian las conceptualizaciones del estudiante durante las situaciones de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la repetición como estrategia pedagógica no es válida necesariamente ya que se requiere tomar en cuenta las conceptualizaciones del estudiante a fin de determinar cuáles actividades le favorece para acceder niveles más elaborados de conocimientos. Para esta última, existen procesos de aprendizaje que no dependen de los métodos.

La convergencia de las teorías y enfoques teóricos en torno a un principio explicativo que consiste en reconocer la actividad mental constructiva del alumno en los aprendizajes, al punto de concebir a estos últimos como un proceso de construcción de conocimientos y la enseñanza como un proceso para apoyar esta construcción, ha sido denominada por Coll (Citado por Lerner, 2001, pág. 63) como "constructivismo" para referirse a esta convergencia.

Del mismo modo, Díaz Barriga (2006), cita el trabajo de César Coll donde expone que las fuentes principales de una visión constructivista se derivan de la psicología genética, el cognoscitivismo y la teoría sociocultural.

Desde el punto de vista de este trabajo, la formación debería dirigirse hacia contribuir a que los docentes construyan este paradigma Tipo I, en el que subyace una concepción de sujeto activo e inteligente que sea coherente con la concepción de sujeto activo del currículo dominicano.

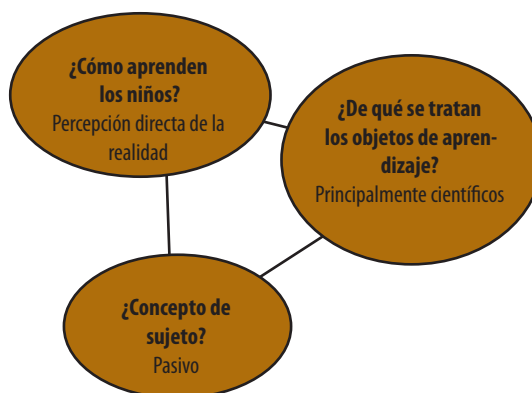
Diagrama 2.1.1: Paradigma pedagógico Tipo I



El paradigma Tipo I desarrolla más que un enfoque teórico, una actitud especial, fundamentada en conocimientos científicos que conducen hacia respetar las respuestas y los esfuerzos de los niños por comprender la realidad que le rodea. Tal visión de sujeto la aporta el conocimiento de las raíces del conocimiento infantil y el contenido y los procesos que caracterizan la construcción de dichos conocimientos. Desde el Paradigma Tipo I, el foco de atención son los aprendizajes y los procesos contextualizados que contribuyen a lograrlos. Desde esta concepción del aprendizaje, el respeto a la diversidad lingüística, cultural, cognitiva, física, social, de género y emocional, es una característica inherente al Paradigma Tipo I.

- **Paradigma pedagógico tipo II:** Se centra en una concepción de sujeto pasivo que aporta poco o nada a las actividades de aprendizaje. El sujeto se limita a copiar un modelo externo, a acumular y memorizar información. Para las teorías e investigaciones que se corresponden con este paradigma el conocimiento es de índole directa pues la realidad se percibe directamente. Bajo este paradigma, lo esencial son las respuestas del que aprende en relación con lo considerado correcto o incorrecto de un contenido específico. El conocimiento se obtiene a través de los sentidos y es una simple copia del objeto de conocimiento o la realidad percibida. Aunque se propone reconocer que los estudiantes poseen conocimientos previos, la valoración de lo que aprenden se centra en qué tan lejos o cerca está el mismo de un determinado contenido. En esta categoría se incluyen los aportes de las teorías de aprendizaje asociacionista tales como el conductismo de Skinner, Bandura, entre otros. Para quienes asumen este paradigma, la evaluación es excepcional y algo separado de las rutinas de aprendizaje y se asigna mucha importancia a la evaluación sumativa. La repetición es una estrategia pedagógica válida pues desde esta lógica, sólo tiene que repetir los contenidos para que el estudiante los pueda aprender.

Diagrama 2.1.2: Paradigma pedagógico Tipo II



En el paradigma Tipo II, la atención se centra en lo que hace el maestro y en los contenidos, y se atiende a qué tan correcta o incorrecta ha sido la respuesta de los niños para enseñarle cuál es la correcta desde el punto de vista de la disciplina. Esto contribuye a que el niño tenga al maestro como referente principal. En conclusión, desde este paradigma el foco de atención son los contenidos, no los procesos que involucran la apropiación de dichos contenidos.

Implicaciones pedagógicas de cada paradigma

Una de las implicaciones pedagógicas al caracterizar ambos paradigmas, reside en que permite identificar las prácticas pedagógicas disociadoras caracterizadas por Ferreiro: a veces el maestro considera la actividad cognitiva del estudiante y a veces la ignora. El paradigma que posee cada docente se evidencia a través de su práctica en el aula. Para ilustrar la diferencia entre ambos paradigmas podría ser útil, por ejemplo, la comparación del desempeño de dos maestros con paradigmas diferentes ante una misma situación de aprendizaje.

Supóngase que un niño o niña dice “ponió”. Desde el punto de vista del paradigma de aprendizaje en el que lo esencial son los contenidos (Paradigma pedagógico Tipo II centrado en que la realidad se percibe directamente) consideraría que esto es un error, lo corregiría y le diría que la forma correcta de decirlo es “puso”. Le transmite la forma correcta de decirlo bajo la expectativa que de sólo escucharlo y repetirlo varias veces, es suficiente para “aprender” a decirlo bien, es decir de acuerdo con la norma. Posiblemente el niño diga “puso” en el momento de ser corregido, pues es capaz de repetir cualquier palabra, pero posteriormente en su producción oral puede ser que diga “ponió” nuevamente. Esto ocurrirá aunque el maestro bajo este paradigma II le pida que se aprenda las reglas de conjugación de los verbos regulares e irregulares. Esta práctica se debe a que este maestro o maestra asume que las respuestas o los desempeños del niño equivalen a su competencia lingüística porque desconoce que bajo esta producción “errada” existen reglas gramaticales construidas por el niño durante su corta vida que le llevan a decir “ponió” en su producción oral espontánea aunque esté en capacidad de repetir la palabra “puso”.

En cambio, el maestro con un paradigma de tipo I centrado en competencias, es decir en las conceptualizaciones que subyacen a los desempeños observables de los niños, consideraría que decir “poní” es un error constructivo (Ferreiro y Teberosky, 1999) ya que aunque es un error desde el punto de vista del habla convencional, en realidad representa un avance constructivo desde el punto de vista del progreso lingüístico infantil. Este error se debe a que ha construido la regla de conjugación de los verbos regulares y la aplica igual a todos los verbos. Como dice Ferreiro (op. cit.) revelando el hilo de razonamiento infantil, si “beber” da “bebió” y “comer” da “comió”, lógicamente (y es así) “poner” debe dar “ponió”. El niño la niña se dará cuenta más adelante de que hay casos en que esta regla no se aplica. En realidad, al decir “ponó” muestra una gran intuición morfológica al diferenciar el radical verbal de la desinencia, ya es capaz de relacionar los momentos en que ocurre la acción ya que se trata del pasado, entre otros aspectos. Estos logros no fueron “enseñados” sino contruidos a partir de la relación del niño con el medio lingüístico que le rodea.

A partir de las investigaciones en Psicolingüística, fundamentadas en los principios de la Gramática generativa de Chomsky y la génesis de los conocimientos en los niños de Piaget, se ha descubierto que el niño desde su nacimiento es un pensador inteligente y activo que necesita encontrar la lógica del mundo que le rodea, en este caso, el uso de los verbos. No necesariamente el niño tiene conciencia de este proceso, es el maestro o el adulto quien debe comprenderlo.

Desde la perspectiva de este estudio, un maestro con un paradigma Tipo I, sabe que todos los niños del mundo hispanohablante sistemáticamente cometen este mismo “error” y otros similares, en determinada etapa de su desarrollo lingüístico. El rol del maestro es apoyarlo para que se dé cuenta de la regla. En vez de corregirlo de una forma en que podría confundirlo, puede repetir de manera correcta desde el punto de vista adulto, la expresión completa donde el niño usó la palabra. Así, si el niño dice “Mira, se ponió verde” el maestro o maestra versado en el paradigma Tipo I, en vez de corregirlo le dirá “Si, se puso verde” pero no le dice que lo dijo mal ni tampoco le explica las reglas de conjugación de los verbos. Este maestro lo hará con plena conciencia de qué está sucediendo en el pensamiento del niño y de esta forma lo apoya para que acceda al habla adulta. Mientras para el niño exista sólo una regla de conjugación, seguirá diciendo “ponió”, independientemente de las veces que se le pida que repita la palabra puso. Para el maestro con paradigma pedagógico tipo II (centrado en contenidos) no es relevante la regla que condujo al niño a decir “ponió”, para el tipo I es fundamental.

Diversos estudios muestran que generalmente, desde los dos años de edad, el niño y la niña son hablantes con una alta capacidad de comunicación, ya sea que use la lengua estándar o términos creados por los pequeños, en su uso subyacen intenciones comunicativas y reglas aunque el niño no tenga capacidad de explicar esas reglas. El adulto puede inferir su competencia lingüística a partir de sus producciones. Igualmente puede explicarse por qué los niños y niñas pequeños (de tres años aproximadamente) dicen “tucrobio” para referirse a los microbios. De escuchar a una persona decir mi-crobios, supone que este mi es un pronombre posesivo, y que los “crobios” son de alguien. En este caso, los logros del niño son impresionantes a pesar del “error”. Se ha dado cuenta no sólo del uso del posesivo, sino que su desempeño denota que domina el carácter deíctico del pronombre puesto que distingue y utiliza adecuadamente el “mi” y el “tu” dependiendo de quién y a quién se habla. Su propia interacción de la lengua la conducirá a darse cuenta de que no siempre el “mi” es un posesivo.

Otro ejemplo pero referido a la lengua escrita, se relaciona con la forma de las letras del alfabeto. Colomer (1996), refiriéndose al cambio de valoración acerca de cómo se adquiere el lenguaje escrito, señala que:

La lectura ha dejado de considerarse como un proceso psicológico específico para incluirse entre los procesos generales de representación humana de la realidad y ha adoptado la perspectiva teórica de un modelo psicolingüístico-cognitivo.

(Colomer, 1996, p. 69)

Para Colomer, un ejemplo de este cambio de valoración de la lectura como proceso general de representación de la realidad, es cómo se interpreta la confusión de las letras b, d, p y q que presentan los niños en las primeras etapas de su apropiación de la escritura. Tal confusión, en el enfoque anterior era interpretada por los adultos como una confusión perceptual de los niños. En realidad, producto de las investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que esta supuesta confusión es en realidad un asunto conceptual ya que el niño ha aprendido que cualquier objeto continúa siendo el mismo aunque cambie de posición. El niño abandonará esta idea cuando se dé cuenta de que aquello que pensaba que era un mismo signo que sólo cambia de posición, es en realidad cuatro letras que representan cuatro fonemas. La ortografía de los niños puede ser no convencional, producto de su actividad como sujeto cognoscente. En consecuencia, sólo decirle que una palabra está mal escrita, no es suficiente para que pueda comprender por qué.

Las implicaciones pedagógicas de este cambio de valoración consisten en considerar que cuando el niño escribe ya sea baño, daño, paño, qaño para expresar baño, lo seguirá haciendo independientemente de las planas que haga con la forma convencional de escribirlo. Mientras el niño no se dé cuenta de que la posición de “la barriguita” es importante, su producción escrita será usando indistintamente las letras p, q, d o b. Así, un maestro bajo el paradigma pedagógico tipo II, centrado en contenidos, le dirá que está mal escrito y posiblemente le pedirá que escriba varias veces la palabra. En cambio, un maestro bajo el paradigma pedagógico tipo I, centrado en aprendizajes, le preguntará qué quiso escribir y si existen otras maneras de escribir baño; o también le pediría que en un texto revise cómo otras personas han escrito la misma palabra, entre otras actividades.

El estudio de Díaz Argüero (1996), confirma esta actividad intelectual de los niños durante la adquisición de la norma ortográfica. Analizó las justificaciones que dan los niños de 2do, 4to y 6to de primaria al corregir textos con algunas palabras escritas intencionalmente con errores ortográficos. Encontró regularidades en sus respuestas que le condujo a concluir que los niños realizan un esfuerzo por comprender las convencionalidades ortográficas desde los primeros grados y que dicho esfuerzo no tiene que ver con la memorización de las reglas ortográficas ni tampoco con la copia repetida de una palabra para aprender a escribirla correctamente. Considera que en la mayoría de los estudios sobre el tema de la ortografía, se ha prestado más atención a los aspectos normativos que en comprender el trayecto conceptual que siguen los niños durante su adquisición.

La transposición didáctica

Sin pretender profundizar en el concepto de transposición didáctica, se hace referencia al mismo dada la relación que tiene con los planteamientos de Pozo, mencionados previamente, acerca de las concepciones implícitas y explícitas de los maestros y maestras y la construcción de paradigmas pedagógicos del Tipo I o del Tipo II..

El origen del concepto Transposición didáctica es atribuido por Gómez Mendoza (2005) a Michel Verret, quien presentó en 1974 su tesis doctoral de Sociología. El objeto de estudio de dicha tesis fue conocer la distribución de las actividades de los estudiantes. Según Gómez Mendoza, Verret define la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a los que no saben. De los que han aprendido a aquellos que aprenden”. A partir de dicho estudio, dice Gómez, se reconoce que un objeto de aprendizaje no puede ser enseñado sin transformación. En resumen, la transposición didáctica supone una transformación de los objetos del saber y también una selección de los mismos.

Este concepto, según Gómez, fue desarrollado posteriormente por Chevallard en el campo de la enseñanza de las Matemáticas. Según Chevallard (1998), la transposición didáctica es un proceso que se desarrolla cuando un contenido del saber que ha sido considerado como saber para enseñar, experimenta “un conjunto de transformaciones adaptativas que lo transforma en algo adecuado para ocupar un lugar como contenido de enseñanza” (Chevallard, op.cit. p. 16). El “trabajo” que transforma un objeto del saber en un objeto a ser enseñado, es a lo que el autor denomina Transposición didáctica.

Las implicaciones que han tenido los principios de la transposición didáctica en pensadores del ámbito de la Psicología genética han sido sorprendentes por el nuevo giro que se le ha dado a la actividad futura de esta teoría. Castorina (2009), en su conferencia Aprendizaje y conocimiento escolar, le asigna un rol protagónico a la didáctica. Presenta un análisis sumamente provocador y desafiante sobre el rol de la Psicología Genética y de la Psicología en general. Señala la tendencia al aplicacionismo que consiste, según él, en la aplicación de una teoría, que corresponde a un determinado campo de la ciencia, sobre un campo diferente de aquel en que la primera fue generada. Para este autor, en la mayoría de las reformas educativas de América Latina influidas por la reforma de España (y podría agregarse que también por algunos organismos financieros internacionales), se hizo una psicologización de la práctica educativa al reducir el rol del maestro y la maestra a promover ante todo, el desarrollo operatorio de los estudiantes.

Se reconoce a sí mismo y a otros pensadores, el haber creído que la escuela es el lugar donde el niño desarrolla su actividad intelectual. Castorina considera que se subordinaron los contenidos curriculares al desarrollo intelectual de los niños desconociéndose la naturaleza política y social tanto de dichos contenidos como de la práctica educativa. Cuestiona el constructivismo espontaneísta que ha sido defendido por muchos piagetianos durante décadas y valora la necesidad de darle paso a la didáctica pues ha dejado de ser una normativa educativa o una tecnología de transmisión de conocimiento y se ha convertido en una disciplina que analiza la manera en que los saberes son comunicados en el aula. Para este autor, hablar de didáctica es hablar de una disciplina social o una antropología que se constituye en ciencia que indaga los mecanismos de producción de los saberes disciplinares.

A partir de la autonomía de la didáctica como disciplina, la posición de la psicología en general se modifica. Para este autor, sin importar la corriente psicológica que represente (ya sea cognitiva, de Vygotsky, constructivista u otra), ha dejado de ser “el saber de referencia para producir situaciones didácticas en el aula”. La Psicología se ha convertido en un saber subordinado que debe recuperar su importancia como disciplina de investigación. Según Castorina, los investigadores deberán en un futuro definir su labor investigativa tomando como referente los parámetros de las situaciones didácticas. Su función sería investigar cómo un niño adquiere conocimientos que antes no tenía, al resolver problemas que son presentados de una manera determinada en una situación didáctica particular. Desde su

perspectiva, la Psicología genética únicamente será un aporte en el ámbito educativo si recupera su relación con la epistemología ya que la causa del aplicacionismo, se encuentra precisamente en haber perdido de vista la unidad de la Psicología Genética con la Epistemología, como originalmente fue desarrollada por Piaget.

Como se verá más adelante, este concepto de transposición didáctica es importante debido a sus implicaciones para la concreción curricular del enfoque funcional y comunicativo en los primeros grados. Aunque este término rebasa los límites de este estudio, es posible considerar el grado en que la los tres elementos caracterizados por E. Ferreiro (1998) que intervienen en la alfabetización (las conceptualizaciones de los niños acerca de la lengua escrita, la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y las conceptualizaciones de los maestros tanto acerca del aprendizaje como de la lengua como objeto de conocimiento) condicionan las transformaciones que realiza el maestro sobre la lengua escrita en su práctica alfabetizadora.

El vínculo entre el marco piagetiano y este concepto de transposición didáctica es justificado por la siguiente afirmación de Ferreiro:

Todo enfoque teórico (y toda práctica pedagógica) depende de una concepción sobre la naturaleza del conocimiento así como de un análisis del objeto sobre el que se realiza el conocimiento.

(Ferreiro, 1979, p 38)

En este estudio, se asume que los paradigmas en general (tanto del Tipo I como del II), orientan la transposición didáctica y que, para el caso de cómo estos paradigmas inciden sobre la práctica de alfabetización por los docentes, es preciso considerar dos de los elementos propuestos por E. Ferreiro: 1) el concepto de aprendizaje que posea el docente y 2) la idea que tenga el docente acerca de cuál es la naturaleza de la lengua escrita. Ambos elementos orientan al docente en su actividad para operar (transformar) el sistema de escritura a fin de que pueda ser aprendido por los niños de los primeros grados.

La transposición didáctica está determinada en gran medida por las teorías implícitas de aprendizaje que posea el que enseña, no necesariamente por los conocimientos explícitos o teóricos. La cuestión a considerar aquí es preguntarse cuál es el tipo de formación que el maestro requiere a fin de que pueda realizar una transposición didáctica coherente con los fundamentos teóricos y metodológicos del currículo dominicano actual o futuro.

La forma en que cada uno de estos paradigmas generales de aprendizaje se reflejan en la didáctica para la alfabetización, la Matemática, las Ciencias, los principios éticos, entre otros, puede ser estudiada a través de los enfoques que orientan la práctica de los docentes en cada una de estas disciplinas. En el caso específico de la alfabetización, ambos paradigmas, Tipo I y Tipo II, se expresan en los llamados enfoques de alfabetización. Se asume que el paradigma construido por quien enseña condiciona la transposición didáctica del objeto a enseñar, es decir, las decisiones que toma el maestro para hacer accesible dicho conocimiento a sus estudiantes.

Relación entre paradigma y enfoque

En la medida en que el paradigma tipo I (centrado en procesos de aprendizaje) y el Tipo II (centrado en resultados de aprendizajes), responden a raíces epistemológicas y filosóficas opuestas, es posible considerar que ambos no pueden formar parte de una estructura pedagógica coherente y articulada. Sin embargo, el paradigma Tipo I incluye elementos del Paradigma Tipo II ya que el primero también considera la actividad perceptual del que aprende. Sin embargo, esta última no es neutral pues la percepción depende de los marcos asimiladores del sujeto y tampoco es suficiente para promover los aprendizajes. Por consiguiente, el paradigma tipo II es incompleto pues relativiza la actividad del sujeto que aprende. No obstante, un mismo paradigma de cómo aprenden las personas, junto con las características propias de los objetos de conocimiento (ya sea objetos de las ciencias o de la cultura o la estética) conduce a enfoques pedagógicos particulares.

Así, para la enseñanza de cada área del currículo, el paradigma Tipo I condicionaría una práctica pedagógica similar entre las áreas que privilegia los procesos del que aprende pero, a la vez, con diferencias debidas a la naturaleza que caracteriza los objetos de conocimiento y, por consiguiente, los contenidos que corresponden a cada área. Bajo el paradigma Tipo II, también condicionaría una práctica similar entre las áreas que relativiza la actividad cognoscitiva y da prioridad a los contenidos, no a los procesos. La forma en que cada paradigma orienta la actividad pedagógica, puede ser considerado como el enfoque de cada área. De esta manera, se genera un enfoque para la lengua, un enfoque para la Matemática, otro para las Ciencias, otro para el arte o los valores éticos, entre otros. Cada enfoque de cada área tiene en común un paradigma de aprendizaje pero se diferencia en el aporte del objeto cultural, estético, ético o científico de su interés.

La siguiente afirmación de Ferreiro, puede ilustrar cómo el paradigma pedagógico que posee el maestro, condiciona la práctica alfabetizadora:

Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros. Según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según cómo se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como "normales" o como "aberrantes". Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica.

(Ferreiro, 1986, p. 17)

El asunto a considerar sería cuáles son los enfoques de alfabetización que se derivan de ambos paradigmas.

Enfoques de alfabetización que se derivan de los paradigmas pedagógicos tipo I (centrado en promover procesos) y tipo II (centrado en promover resultados)

Teberosky (2004), propone tres perspectivas teóricas sobre el aprendizaje en general: cognitivista, naturalista y constructivista. La cognitivista (fundamentada en el procesamiento de la información), subyace al Enfoque directo de alfabetización. La perspectiva naturalista subyace al Enfoque integral y la constructivista al Enfoque constructivista de alfabetización.

De acuerdo con la tipificación de paradigmas de aprendizaje ya descrito en el apartado anterior de este informe, la perspectiva cognitivista recae en el conjunto de teorías de aprendizaje que fueron categorizadas en este informe como Paradigma pedagógico Tipo II centrado en resultados de aprendizaje. En cambio la Naturalista y la constructivista se ubican en el Paradigma pedagógico tipo I centrado en procesos de aprendizaje ya que en ambos enfoques, el aprendizaje de la lengua escrita no se reduce a la memorización de letras, sílabas y automatización lineal de subprocesos, sino a una intensa actividad de los esquemas cognoscitivos del sujeto que aprende. Aunque en este paradigma también se consideran los resultados, estos son asumidos como evidencias de procesos socioculturales y cognoscitivos.

Ya se vio previamente que Ferreiro (1998) considera que tradicionalmente la alfabetización inicial en los primeros grados se plantea en función de la relación entre el método utilizado (la práctica de enseñanza) por un lado, y el estado de madurez del alumno o alumna por el otro. Esta perspectiva se corresponde con el Enfoque directo de alfabetización. En cambio, desde el paradigma constructivista se considera que en el aprendizaje de la escritura, el método no es lo importante sino que es preciso reconocer la interrelación de: las características del sistema de escritura (sus elementos y sus leyes de combinación), las conceptualizaciones de los niños (las hipótesis que se plantean acerca de qué es leer, escribir, qué se puede escribir o leer, entre otros aspectos). Es decir, cómo aprenden y las conceptualizaciones que posee el docente acerca de qué es el sistema de escritura (si es un código que representa a la lengua oral o si es un sistema de representación de la realidad), así como las ideas que tiene acerca del aprendizaje¹⁵. Estas conceptualizaciones del o la docente son las que en última instancia orientan su práctica pedagógica.

Ferreiro demuestra que existen dos maneras de enseñar a leer y escribir, una basada en concebir el sistema de escritura como un sistema de representación del lenguaje y la otra basada en concebir la escritura como un código de transcripción de la lengua hablada. La siguiente cita de Ferreiro (2012) ilustra la actividad cognoscitiva de los niños que aprenden lectoescritura ya que éstos:

no se limitan a copiar sino que reconstruyen para poder asimilar, en el mismo sentido en que Piaget lo ha puesto de manifiesto en otros dominios del conocimiento.

(Ferreiro. 2012. p. 259)

Braslavsky (2005, pág. 75)¹⁶, coincide con la importancia de diferenciar los enfoques de alfabetización y sus consecuencias en el aprendizaje de los niños y niñas en los primeros grados. Afirma que las investigaciones recientes no reconocen ventajas en la aplicación de métodos de alfabetización que ponen el énfasis en los aspectos no significativos de la lengua escrita (letra, sonido o sílaba) pues soslayan la comprensión en el acto de lectura.

15 E. Ferreiro, 1998. *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI, México. Pp. 13-28.

16 B. Braslavsky, 2005, establece diferencias entre los conceptos alfabetización emergente y alfabetización temprana. En términos generales, la primera, describe la evolución de la lengua escrita en la primera infancia. En este contexto se debe hablar, entre otros aspectos, del desarrollo de la alfabetización y no de prerrequisitos, prelectura o aprestamiento. La alfabetización temprana, es una denominación que se adapta mejor al concepto de continuidad en la alfabetización y su interpretación como un desarrollo... inherente al propio desarrollo del niño dissociado de otros que cooperan socialmente en la construcción de...sus conocimientos" (pág. 113). Para más detalle consúltese a: B. Braslavsky, (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Argentina, Fondo de Cultura Económica. Págs. 105-113.

Estos métodos separan el aprendizaje en dos etapas: una mecánica y otra comprensiva. Para ella, el esfuerzo de la etapa mecánica “inmotivado, compulsivo y sin vida” no promueve en los niños el gusto y la alegría necesaria para estimular su creatividad durante su alfabetización.

Esta autora, desde un enfoque socioconstructivista, analiza la diferencia entre niños y niñas que proceden de familias letradas de aquellos que pertenecen a familias poco letradas. Estos últimos no cuentan en su entorno familiar y cultural, con personas que en su cotidianidad los apoyen en sus necesidades de comprender cómo funciona la escritura desde antes de llegar a la escuela y les transfieran su gusto, placer y creatividad de la lectura.

Esta diferencia de oportunidades entre niños de distintos sectores socioeconómicos, se hace evidente en la escuela donde se forman grupos de estudiantes con una gran diversidad de experiencias y de oportunidades de interacción con la lengua escrita desde antes de su primer día de clases. La autora sostiene que tales diferencias tienden a desaparecer cuando se logra “una **transposición didáctica** de una perspectiva... ‘socioconstructiva’” (pág. 112)¹⁷. Esta concepción se apoya en un enfoque holístico que asume que la alfabetización está más allá de las paredes de la escuela y se extiende al contexto social y cultural del niño. Tal concepción se encuentra plasmada en el currículo dominicano con respecto a la lengua, en el que se promueve el enfoque funcional y comunicativo. Esta perspectiva “socioconstructivista” tiene raíces en Vygotsky y en Piaget.

En el siguiente Cuadro 2.1.1 se presenta un resumen de las características de dos enfoques de alfabetización, el constructivista y el directo. Ambos han sido asumidos en este estudio como referentes para indagar el grado en que las concepciones de los docentes se corresponden con uno u otro enfoque. Tómese en cuenta que el enfoque directo concuerda con la perspectiva del currículo dominicano anterior a la década de los años noventa, que debía ser superado con la transformación curricular de 1995, vigente hasta este momento. El Enfoque constructivista se corresponde con el enfoque funcional y comunicativo de este último. La versión ampliada de este cuadro puede consultarse en el Anexo 2.

Cuadro 2.1.1: Enfoques de alfabetización

CONCEPCIONES	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	ENFOQUE DIRECTO
Concepción de aprendizaje	El aprendizaje de la lengua escrita es un asunto procesual. El aprendizaje no es lineal sino que se presenta en etapas de reestructuraciones y “errores” constructivos. En cada una de estas etapas, el niño muestra avances en su apropiación del sistema. (Ferreiro 1998).	El aprendizaje de la lengua escrita es un asunto perceptual. Se trata de una sumatoria de percepciones directas de la realidad y de la automatización de subprocesos relacionados con la conciencia fonológica y la decodificación (Ferreiro 1998; Teberosky, 2004).
Concepción del sistema de escritura	La lengua escrita es un sistema de representación, no es un mero código que transcriba la lengua oral. Es un sistema en sí mismo y posee sus propias reglas de interacción entre sus elementos (Ferreiro 1998).	La lengua escrita es un código de transcripción de los fonemas del lenguaje que son representados por letras. No es un sistema con sus propias reglas de coordinación de sus elementos (Ferreiro, 1998).
Prácticas de alfabetización	La práctica de alfabetización se caracteriza por propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos: gráficos (ilustraciones), textuales (palabras, letras, signos, espacio entre las letras, títulos, formato, portador) y del contexto. La correspondencia entre letras y fonemas no es un punto de partida para explorar un texto, sino de llegada (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky, 2004).	La práctica alfabetizadora se caracteriza por colocar en primer plano la discriminación visual y auditiva. Los programas de alfabetización se centran en el uso de métodos de lectura con pasos preestablecidos por un autor. La correspondencia entre letras y fonemas es un punto de partida para llegar a la comprensión del sistema (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky, 2004).

¹⁷ El subrayado es de este informe.

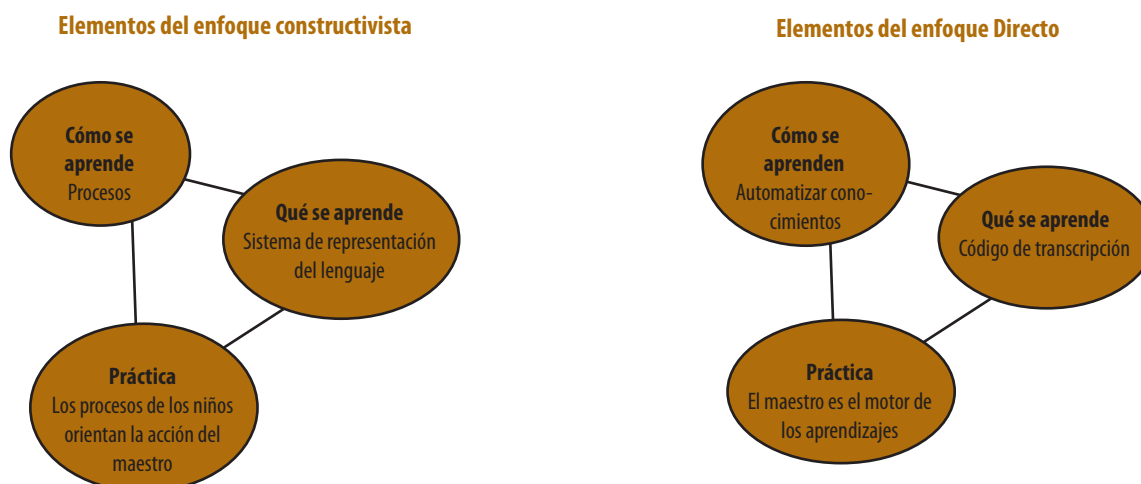
Con frecuencia, se confunden los principios del elemento comunicativo y funcional con respecto a que no es necesaria la enseñanza de las letras y las sílabas. Erróneamente se piensa que desde este enfoque las letras y sílabas no deben ser abordadas directamente durante la alfabetización en los primeros grados. Sin embargo, el enfoque funcional y comunicativo de la alfabetización si las trabaja como unidades de un todo textual significativo, en vez de letras y sílabas desprovistas de sentido. Para Teberosky (2004) el Enfoque constructivista incluye elementos del Enfoque directo pues ambos toman en cuenta el aprendizaje de las sílabas y otras unidades lingüísticas de los textos escritos. Se diferencian en que en el constructivismo dichas unidades se extraen desde la comprensión del texto con el apoyo del maestro, en cambio, desde el Enfoque directo, se abordan como punto de partida despojadas de sentido.

En conclusión, desde la perspectiva estructuralista, es posible asumir que las concepciones que posea el maestro sobre cómo aprenden a leer los niños y niñas, y qué es el sistema de escritura, subyacen a la práctica alfabetizadora. Desde esta perspectiva, tanto las concepciones de aprendizaje de los docentes como sus ideas acerca de qué es el sistema de escritura, se constituyen en elementos de una estructura cognoscitiva más general, que en este estudio se ha llamado **Enfoque pedagógico**. Este último permea las decisiones pedagógicas, no sólo respecto a la enseñanza de la lengua sino también de las demás áreas curriculares. Dicha estructura no es estática sino que puede experimentar nuevas transformaciones como producto de la experiencia.

Lo importante a considerar para los fines de este estudio es que, en principio, debe haber coherencia entre la concepción de aprendizaje de la lengua, la concepción de sistema de escritura con la práctica que se deriva de ambas concepciones. El nivel de dominio en uno u otro enfoque, revela el grado de coherencia de un Enfoque pedagógico ya sea Directo o Constructivista. Así, es posible asumir que si el docente muestra conocimientos explícitos, coherentes con el Enfoque constructivista acerca de cómo niños y niñas aprenden a leer y escribir y cuál es el carácter comunicativo de la escritura, se derivará en prácticas tendientes a guiar su metodología de alfabetización por las individualidades de los niños. Si existe esta coherencia entre conocimientos y su práctica, entonces puede considerarse que posee un enfoque alfabetizador de corte constructivista y su metodología para alfabetizar en los primeros grados se corresponde con la propuesta curricular dominicana acerca de la enseñanza de la lengua para promover la competencia comunicativa desde los primeros grados.

En cambio, si el docente muestra altos desempeños en el Enfoque directo, puede afirmarse que su metodología para alfabetizar en los primeros grados no necesariamente promoverá la competencia comunicativa sino el conocimiento del código sin la comprensión del sistema para la comunicación. En los siguientes diagramas se presentan en forma gráfica, cómo se constituyen los enfoques en términos estructurales:

Diagrama 2.1.3: Elementos de los enfoques de alfabetización



El aprendizaje de la lengua en el currículo dominicano

El currículo dominicano se presenta por medio de varios documentos relacionados entre sí. Existen los *Fundamentos del currículo, Tomo I* (SEEC, 2000) donde se expone la fundamentación general teórica y metodológica, los *Fundamentos del currículo, Tomo II*, en que se explica la naturaleza de las áreas y los ejes transversales y el *Currículo del Nivel Básico* propiamente dicho (SEEC, 1999) que incluye los propósitos y contenidos de cada área de conocimiento.

Con el propósito de conocer el contexto curricular en que se inserta el área de Lengua Española y, por consiguiente, el aprendizaje de la lectoescritura, es oportuno considerar una visión de conjunto de algunos elementos que constituyen el currículo nacional.

La propuesta del currículo vigente, se plantea como constructivista en sus fundamentos teóricos y metodológicos (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000). Dichos fundamentos se apoyan teóricamente en principios que corresponden a la perspectiva Sociocultural de Vygotsky y al constructivismo genético de Piaget, entre otros autores. Así, concibe al sujeto como el eje del currículo e impulsa el aprendizaje significativo, asumiendo que la significatividad implica actividad por parte del sujeto que aprende.

En efecto, en sus fundamentos el currículo establece que “La significatividad del aprendizaje es sociocultural psicológica, lógica o epistemológica”. Es *sociocultural* porque “... los contenidos que se trabajan en los procesos de aprendizaje tienen sentido para la sociedad...”. Es de *significatividad psicológica* porque “se refiere al sentido que tienen para los sujetos los aprendizajes”. Es de *significatividad lógica o epistemológica* porque “se refiere a la coherencia en el devenir del propio proceso y a la estructura interna y gradación de contenidos” (SEEC, Cap. 4, p. 14 -16). El currículo plantea elementos axiológicos relacionados con los valores universales (que buscan la identificación del individuo con la experiencia del género humano y se asuma como parte de éste), los valores históricos-sociales (los que conforman una identidad nacional e implica una aceptación crítica de su diversidad étnica y cultural) y los

valores instrumentales (persiguen orientar la práctica social del individuo como parte de un proyecto de sociedad). No obstante, la forma en que estos fundamentos se expresan en los propósitos y contenidos varía de un área de conocimiento a otra en el Nivel Básico¹⁸.

En principio, el concepto de aprendizaje debe ser el mismo para todas las áreas curriculares. Como el currículo dominicano es constructivista con claros elementos de la teoría socio-cultural de Vygotsky, implica que se asume una intensa actividad por parte del sujeto que aprende y, por consiguiente, la práctica de aula de cualquiera de las áreas, debe estar condicionada por esta actividad del estudiante. Sin embargo, en la medida en que cada área se relaciona con distintos objetos de conocimiento, y ya se vio que las características de dicho objeto también aporta al proceso de aprendizaje, cada área curricular posee su especificidad y, por consiguiente su enfoque particular, pero enmarcada en la misma concepción de aprendizaje que orienta su planificación, evaluación e interacciones pedagógicas.

El enfoque de alfabetización del currículo y de la enseñanza aprendizaje de la lengua en general es constructivista, no sólo porque lo dice de manera explícita en sus fundamentos, sino también porque en la descripción de la naturaleza del área (Fundamentos del currículo, Tomo II), se explica la intención de superar el enfoque tradicional y el método estructural del currículo anterior, que se corresponde con el Enfoque directo de alfabetización. Para marcar esta diferencia, en el currículo se señala que:

“La enseñanza tradicional se caracteriza por orientar la clase de lengua a partir de modelos de corrección en base a la lengua literaria y por privilegiar en los contenidos aspectos como la ortografía, las reglas gramaticales, el empleo de palabras con apego a la forma y al significado aprobados por la Academia de la Lengua. Este enfoque menosprecia los usos corrientes en la sociedad y desde luego, las prácticas múltiples de la comunicación lingüística. En el enfoque estructural, por su parte, enfatiza en la enseñanza aprendizaje los conocimientos sobre la lengua como sistema abstracto, por encima de las comunicaciones concretas”

(Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1999, p. 1-7)

Es evidente que los planteamientos se identifican con el enfoque funcional y comunicativo que busca superar las limitaciones del enfoque tradicional y estructural de la lengua (sin menospreciar sus aportes). Proponen que es funcional porque:

“Privilegia en la lengua el uso-no las reglas y los conceptos- y es comunicativo porque entre los usos de la lengua...este enfoque da prioridad a la comunicación”

(Ibid, p. 1-8)

18 El Nivel Básico en República Dominicana incluye siete áreas de conocimiento para el Primer Ciclo (1ro a 4to) y ocho áreas para el Segundo Ciclo (de 5to a 8vo). Dichas áreas son: Lengua Española, Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística, Formación Integral Humana y Religiosa y Educación Física para el Primer Ciclo; el Segundo Ciclo incluye además el área de Lenguas extranjeras. No necesariamente todas las áreas presentan coherencia con las bases teóricas expuestas en Fundamentos del currículo, Tomo I y II. Se requiere en otro espacio, analizar la coherencia interna del currículo vigente ya que las diferentes áreas curriculares, difieren en la presentación de sus contenidos. Tales diferencias reflejan raíces teóricas y epistemológicas pueden diferir, en algunos casos, a los propuestos en sus fundamentos. Para más detalle consúltese: Secretaría de Estado de Educación Y Cultura, (1999). *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*, Santo Domingo: Innova 2000.

La naturaleza del área de Lengua Española, comprende cuatro competencias: competencia de comunicación (usos de los actos de habla en comunicación oral y escrita), competencia lingüística (conocimiento y uso de las formas y las funciones de la lengua), competencia intelectual (capacidad de pensar y razonar y otras operaciones mentales con el uso de la lengua) y competencia sociocultural (uso de la lengua orientado hacia el desarrollo de las relaciones de los sujetos con su entorno social y natural).

El área establece que en el Primer Ciclo (1ro a 4to), no se prevén informaciones específicas y especializadas aunque el maestro podrá introducir de manera “intuitiva e inductiva” un metalenguaje, usando términos como narración, descripción, texto, oración u otros términos, pero no se trabajará la conceptualización de los mismos.

En el siguiente Cuadro 2.1.2 se describen los propósitos del área de Lengua Española con respecto a la apropiación de la lengua escrita por grado escolar¹⁹. Obsérvese cómo el currículo promueve el vínculo del niño y la niña con la cultura escrita que le rodea y cómo, además, privilegia la búsqueda del sentido como parte inherente al proceso de apropiación de la lengua escrita en los primeros grados.

Cuadro 2.1.2: Propósitos del Área de Lengua Española del currículo dominicano para el aprendizaje de la lengua escrita

GRADOS	PROPÓSITOS
1ro	“Familiarizarse con textos sencillos de literatura oral y escrita (cuentos, canciones, refranes, poemas etc.) que reflejen distintos sociolectores del entorno. Comprender el sentido global de textos escritos muy sencillos mediante procedimientos de interrogación o búsqueda del sentido para respuestas a sus necesidades y el disfrute de la lectura. Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura en situaciones de comunicación: reales, lúdicas y simuladas. Producir textos muy sencillos asociados a dibujos, con intenciones Comunicativas diversas: enviar mensajes, informar, entretener, dar o recibir instrucciones, identificarse o identificar referentes de su entorno”. (Secretaría de Estado de Educación, 1999, p. 105).
2do	“Comprender textos escritos sencillos mediante procedimientos de interrogación o búsqueda del sentido para dar respuesta a sus necesidades, conocer las intenciones comunicativas del texto, apreciar y disfrutar la lectura. Identificar aspectos formales y conceptuales de la escritura mediante ejercicios de lectura e interpretación. (Uso de mayúsculas y minúsculas, tipos de letras: script y cursiva. Producir textos sencillos asociados o no a dibujos con intenciones comunicativas diversas informar, entretener, dar o recibir instrucciones, identificarse e identificar referentes de su entorno”. (Op. cit. P. 110)
3ro	“Comprender textos escritos más complejos y extensos mediante procedimientos de interrogación, anticipación, identificación de claves y búsqueda del sentido para dar respuesta a sus necesidades, conocer las intenciones comunicativas del texto, apreciar y disfrutar la lectura. Comprender y aplicar algunas normas de escritura en la producción de textos: separación de palabras, acentuación, puntuación. Producir, poniendo atención especial al ordenamiento secuencial de las oraciones, textos breves y sencillos asociados con intenciones comunicativas diversas: explicar, informar, entretener, educar, dar y recibir instrucciones, pedir excusa, opinar. Ejercitarse en la comprensión y producción de distintos sociolectores de su entorno, así como de textos sencillos de literatura oral y escrita mediante dramatizaciones, recitación, situaciones simuladas, etc.” (Op. cit. P. 115)
4to	Comprender el sentido global de textos escritos sencillos, dando cuenta de la idea, del acontecimiento o el contenido principal para informarse acerca de asuntos concretos, ampliar conocimientos y recrearse. Elaborar planes globales previos a la producción de textos sencillos, tanto orales como escritos. Producir textos breves y sencillos de uso habitual: cartas, notas, recados, cuentos, descripciones, invitaciones, fichas y diarios escolares para informar, recrear, ampliar la socialización, organizar sus experiencias y sus conocimientos personales. (op. cit. p. 120)

Fuente: Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1999). *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*. Santo Domingo: Innova 2000.

¹⁹ Por razones de especificidad, en el Cuadro 2.1.2 no se incluyeron los propósitos referidos a la lengua oral. Para más detalle, consúltese a: Secretaría de Estado de Educación y Cultura, (1999). *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*, Santo Domingo: Innova 2000.

Para los fines de este estudio, puede ser útil considerar la vigencia y actualidad de la concepción de enseñanza y aprendizaje de la lengua que sustenta el enfoque funcional y comunicativo en que se apoya el currículo dominicano. Según Cassany (2007, 11ª edición, pág. 85), el concepto de competencia comunicativa fue acuñado por Hymes para argumentar cómo se necesitan diversos tipos de conocimientos para usar el lenguaje de manera apropiada. Para la pragmática del lenguaje (área de la Lingüística que estudia el conjunto de conocimientos no lingüísticos), es preciso conocer cuál registro conviene utilizar en los diferentes contextos comunicativos en que se encuentre un hablante. Desde esta perspectiva, Cassany se apoya en los mismos fundamentos teóricos en los que se apoya el currículo dominicano al decir que la competencia comunicativa es una capacidad para usar un lenguaje de manera apropiada en las situaciones cotidianas.

Cassany también diferencia entre la competencia lingüística como el conocimiento de la lengua que, desde el punto de vista pedagógico, se centra en conseguir que el alumno aprenda gramática suponiendo que, por un lado, la capacidad para comunicarse se desarrollará espontáneamente y, por el otro, la competencia comunicativa como el uso de la lengua cuya derivación pedagógica se centra en promover que el alumno aprenda a comunicarse –oralmente y por escrito. Para este autor, el enfoque comunicativo está fuertemente influido por la noción de gramática generativa de Chomsky.

Los aportes de la lingüística textual a los enfoques de la enseñanza de la lengua muestran que los conocimientos gramaticales son insuficientes cuando se aprenden fuera de un contexto comunicativo. La lingüística textual plantea la necesidad de considerar la globalidad del texto (oral y escrito), como parte fundamental para la enseñanza. Con la Lingüística textual, dice Cassany, en clase se estudian de manera consciente (es decir explícita), “la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de textos, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación, etc.” (Cassany, 2007, p. 307).

La distinción que establece Cassany entre la noción de gramática implícita o conocimiento subconsciente que un hablante tiene de su lengua y la gramática explícita relacionada con la explicitación teórica de los científicos, advierte al lector sobre la necesidad de diferenciarlas para la toma de decisiones pedagógicas: “La gramática explícita puede ser un complemento importante... La reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos, bien dosificada, ha de potenciar -y no atacar!- las capacidades expresivas del estudiante”. (*Ibid* p. 309).

Aplicados estos principios presentados por Cassany, es posible considerar que los planteamientos del currículo sobre la lengua siguen vigentes ya que para este autor, no se trata de que el niño conozca las reglas de la lengua escrita, sino de que la USE, sienta la necesidad de usarla y reflexione sobre sus propias producciones a fin de ampliar sus conocimientos de la lengua escrita.

En conclusión, es posible afirmar que desde la perspectiva del currículo dominicano, es conveniente que un maestro o maestra sea competente para alfabetizar en el enfoque textual, funcional y comunicativo de la lengua. Este marco supone una concepción de aprendizaje constructivista y una concepción de sistema de escritura como un sistema de representación del sentido. Se asume que ambas concepciones se traducen en una práctica pedagógica que promueva la comprensión del sistema por parte de los niños y las niñas, en contraposición del mero aprendizaje de unidades lingüísticas desvinculadas del sentido. El enfoque

construido por el maestro y la maestra, puede ser estudiado a partir de sus desempeños en su práctica de aula y también en un cuestionario diseñado para identificar sus conceptualizaciones como se verá a continuación.

2.2 Antecedentes metodológicos

En el estudio desarrollado por Scheker (2011), se analiza la forma en que el currículo dominicano sobre la lectura, promovido en el país desde 1995, es implementado por maestros y maestras de 4to a 6to. Los datos se obtuvieron a través de la respuesta a un cuestionario que fue aplicado a 1,349 maestros y maestras de una muestra representativa de 200 escuelas. El cuestionario incluyó ítems de selección múltiple donde éstos debían escoger la opción que correspondiera a su punto de vista. Los ítems se referían a varios temas relacionados datos generales (edad de los maestros, formación y capacitación recibida, percepción de la preparación de los estudiantes, características de la escuela: recursos, tiempo de docencia, supervisión, sector público o privado, actividades que realiza para desarrollar la lectura de acuerdo con la política curricular propuesta en el ministerio, entre otros). El estudio combinó el enfoque cuantitativo y el cualitativo de casos.

Para los fines de esta investigación, el estudio es particularmente importante, no sólo porque se trata de una muestra de maestros y maestras de República Dominicana, sino también porque encontró resultados reveladores en lo que respecta a la implementación de oportunidades de aprendizaje de la lectura en las escuelas dominicanas. Si bien se concentra en maestros de 4º hasta 6º, los resultados encontrados por la autora aportan un antecedente importante con respecto a la relación entre el enfoque de la enseñanza de la lengua que se desarrolla en las escuelas y el enfoque del currículo.

En los patrones de implementación del currículo por los maestros, la autora encontró básicamente tres patrones:

1. **Pedagogía constructivista incipiente (*Incipient constructivist pedagogy*)**, caracterizada por el uso de una gran variedad de estrategias de enseñanza y actividades que indican que el maestro y la maestra han incorporado en su práctica alguna de las características del currículo. Son aquellos que con frecuencia dijeron en el cuestionario, que desarrollan actividades relacionadas con el Enfoque constructivista. Entre los factores asociados a este tipo de implementación se encuentran maestros y maestras de escuelas públicas urbanas que han recibido capacitación y tienen acceso a recursos pero no han recibido el tiempo de formación requerido. Otro factor asociado, es que éstos consideran que los estudiantes no dominan los contenidos de grados anteriores.
2. **Pedagogía Integrada (*Integrated pedagogy*)**: se encuentra un grupo de maestros y maestras que mezclan estrategias de enseñanza y enfoques pedagógicos y tratan de cubrir todos los contenidos establecidos en el currículo oficial. Estos incorporan algunos de los elementos de dicho currículo y privilegian la comprensión inferencial y textos no literarios. Los factores relacionados con este patrón de implementación, son maestros que invierten más horas de docencia, tienen acceso a recursos, participan en reuniones de docentes y generalmente consideran que sus estudiantes dominan los contenidos de grados anteriores. En esta categoría predominan maestros y maestras de escuelas privadas.

3. ***Pedagogía tradicional con ajustes (Traditional pedagogy with fine tuning)***: es un grupo de profesores que privilegian los enfoques tradicionales usando actividades que colocan al estudiante en un rol pasivo aunque algunos de los docentes de la muestra introducen elementos comunicativos del currículo pues también ponen el énfasis en contenidos relacionados con la comprensión inferencial y textos no literarios. Respecto a las características asociadas a este patrón de implementación, se encuentran profesores de escuelas públicas con muchos años de experiencia y reciben supervisión. Encontró que los que trabajan en escuelas rurales, no reciben suficiente capacitación, no participan en encuentros con otros maestros y piensan que sus estudiantes no dominan los contenidos de grados anteriores. En las escuelas públicas urbanas, los factores asociados son diferentes con respecto a las públicas rurales. Los maestros y maestras de estas últimas, dicen carecer de recursos para la enseñanza. Sí tienen encuentros entre maestros y consideran que sus estudiantes están preparados al llegar al grado que le corresponde impartir docencia.

Concluye que ninguno de estos patrones puede ser considerado como consistente con el enfoque adoptado por el currículo de lectura prescrito. También considera que estos resultados revelan que no solo son difíciles los cambios educacionales sino que existen “fuerzas” que operan el sistema educativo que producen resultados no intencionados. La autora relaciona estas “fuerzas” con la calidad de la educación de los maestros y las maestras, las características de la gestión de las escuelas, el modelo escolar que han internalizado los maestros a través de su experiencia, entre otros. Considera que los maestros parecen desarrollar nuevas prácticas que combinan diferentes perspectivas de viejos y nuevos enfoques después de más de 15 años del Plan Decenal y una política curricular que impulsa el constructivismo.

Por otro lado, el rastreo de investigaciones sobre el tema, muestra que las concepciones de alfabetización de los docentes pueden ser analizadas desde la observación directa de su práctica de aula (Ferreiro, 1998; Hunt, 2004; de Lima, 2002). Sin embargo, Añorve (2011), en una ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011* realizado en Costa Rica, reportó un estudio acerca de las teorías implícitas de los docentes sobre la alfabetización inicial. Investigó dichas teorías implícitas en docentes formadores, en estudiantes de educación primaria de último año de su carrera y maestros en servicio formados de acuerdo con el nuevo plan de estudios de México. Se trató de conocer las relaciones de dichas teorías con las prácticas educativas de enseñanza.

Su interés en estudiar las teorías implícitas residió en analizar cómo los docentes que se apropian de discursos innovadores acerca de la alfabetización, en su práctica cotidiana colocan el énfasis sobre la enseñanza del código escrito desvinculándolo del sentido ya sea con base a los fonemas, las sílabas o las palabras. Ella sostiene que, de acuerdo con Pozo “la única vía para transformar las prácticas es desvelando y reconociendo las teorías implícitas que les subyacen y les dan sentido” (citado por Añorve, *op. cit.* p. 2).

La autora aplicó un cuestionario a 15 formadores de docentes, 50 estudiantes en formación y 15 maestros de educación primaria, seleccionados aleatoriamente. Estudió las teorías implícitas que según Rodrigo y Cols. (citado por Añorve, pág. 5), “se pueden entender como una elaboración personal realizada a partir de una serie de experiencias. Las teorías implícitas son construcciones que el maestro y la maestra introyecta a partir de ciertos modelos culturales, de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales, prácticos o en

lecturas que plasma en su ejercicio docente”. En su exposición, Añorve concluye con un interesante argumento contrastando cómo podrían razonar los maestros cuyas teorías implícitas sobre la alfabetización predominan sobre las explícitas o teóricas.

Otra referencia importante para este estudio fue el trabajo de Vilanova y cols. (2007) quienes diseñaron un cuestionario para investigar las concepciones de los maestros acerca del aprendizaje en general. Describen los modelos mentales de las personas como el conjunto de creencias, actitudes y juicios que cada persona realiza en las distintas situaciones que se les presentan. Se activan a partir de la memoria a corto plazo (citan a Rodrigo, 1997, Rodrigo y Correa 1999).

Los modelos mentales guardan cierta correspondencia con un segundo nivel: las teorías de dominio. Las autoras consideran que estas teorías son de carácter implícito. Constituyen un conjunto de reglas o regularidades a partir de las cuales se construyen los modelos mentales situacionales y, dado su carácter implícito, son menos accesibles al investigador a través de métodos tradicionales de recolección de datos. Las autoras identifican tres teorías de dominio: la directa, la interpretativa y la constructiva aunque reconocen que las concepciones sobre aprendizaje pueden provenir de diferentes niveles representacionales.

Este instrumento fue llamado por las autoras Cuestionario de dilemas. Incluyó 12 ítems, cada uno con tres opciones posibles. Cada opción correspondía a cada teoría de dominio en función de tres dimensiones de la variable: directa, interpretativa y constructiva.

Cuadro 2.2.1 Matriz del cuestionario de Vilanova, García y Señorino

DIMENSIONES DE LAS VARIABLES	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVA
Qué es aprender Dilemas 1, 7, 10 y 12	Aprender es obtener una copia y fiel de un objeto. Implica llegar al resultado correcto sin considerar los procedimientos seguidos.	Aprender es obtener la copia de un objeto, pero sujeta a las implicaciones del procesamiento. Prioriza el resultado correcto, pero acepta distintos procedimientos para alcanzarlo.	Aprender es representarse el objeto necesariamente recreándolo. Se prioriza la utilización de estrategias adecuadas sobre el resultado.
Qué se aprende Dilemas 2, 4 y 5	Contenidos disciplinares, información.	Contenidos y ciertas capacidades cognitivas requeridas para comprenderlos; se priorizan los contenidos.	Capacidades cognitivas y contenidos; se priorizan las capacidades cognitivas.
Cómo se aprende Dilemas 6, 8, 9 y 11	A través de la incorporación de la información por distintos medios externos (explicación del profesor, libro de texto, etc.) y de la práctica y de la repetición.	A través de la incorporación de información externa, pero procesada por las distintas capacidades cognitivas desarrolladas.	A través del desarrollo de estrategias que permitan la indagación, la búsqueda de información, la resolución de problemas y el planteo de nuevas preguntas.

Fuente: Vilanova, S., García, B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, No. 2, p. 18.

El estudio reporta el diseño del instrumento. Las autoras adaptaron el cuestionario de dilemas elaborado por Martín, Mateos, Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán y Villalón que fue administrado a 120 estudiantes.

Esta forma de estudiar las concepciones de los participantes, confirmó, junto con el estudio de Añorve y Scheker, la pertinencia de utilizar cuestionarios para conocer las ideas que orientan las prácticas de los docentes en servicio. Representa el referente que inspiró este

trabajo para diseñar el contenido de un cuestionario que permitiera investigar las concepciones de los maestros y maestras sobre la alfabetización y su relación con los índices de éxito o fracaso escolar. Aunque no se tomaron los mismos referentes teóricos de las autoras del cuestionario de dilemas para caracterizar las variables y sus dimensiones del estudio que nos ocupa, su estrategia de diseño del instrumento representó una idea muy sugerente para acceder a una muestra representativa de maestros y maestras e identificar las concepciones sobre la alfabetización relacionadas con los enfoques Constructivista y Directo.

Sinopsis

Los antecedentes teóricos indican que existen concepciones implícitas acerca de la enseñanza en general (Pozo, 2006) y de la lengua en particular (Cassany, 2007; Braslavsky, 2005) (Ferreiro y Teberosky 1999; Ferreiro, 1998, Teberosky, 2004), Sobre la alfabetización, revelan que existen básicamente dos enfoques: el Constructivista y el Directo. El primero se corresponde con la propuesta curricular de la República Dominicana y el segundo se relaciona con raíces epistemológicas que dicho currículo se propuso superar desde 1995.

Los antecedentes metodológicos indican que las metodologías utilizadas en estudios previos incluyen la aplicación de cuestionarios para identificar las concepciones que subyacen en la práctica de los maestros y maestras y determinar si se corresponden con los fundamentos del currículo dominicano. (Scheker, 2011), con las concepciones constructivistas de alfabetización (Añorve, 2011) y con la concepción de aprendizaje en general (Vilanova, 2007).

Si bien el cuestionario de ítems no fue necesariamente uno de los recursos utilizados por Piaget para conocer el pensamiento de los niños y niñas, sí es uno de los instrumentos que permiten explorar el pensamiento del adulto y el grado de estructuración de sus ideas. Unas respuestas que se correspondan indistintamente a uno u otro enfoque, podría mostrar contradicciones en las raíces epistemológicas de las opciones y revela la carencia de un paradigma pedagógico coherente que coordine las nociones adquiridas durante su formación.

Capítulo III: Diseño de investigación y metodología

En este capítulo se presenta el diseño de investigación y la metodología seleccionada para responder las tres preguntas de investigación planteadas en la introducción de este informe: ¿Cuál es el grado de dominio de maestros y maestras dominicanos en enfoques de alfabetización que promueven la comprensión lectora en el Primer ciclo del Nivel Básico y cuál es la relación de este dominio con la propuesta curricular de la enseñanza de la lengua? ¿Existe alguna relación entre el enfoque de alfabetización, las características de los maestros, maestras y el índice de éxito o fracaso escolar del centro educativo?

¿En qué medida los principios estructuralistas de Piaget permiten una aproximación a la construcción de paradigmas o estructuras pedagógicas por los maestros y maestras? Los objetivos que se derivan de las preguntas de investigación son los siguientes:

Objetivo General

Generar informaciones sobre los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el éxito o fracaso escolar, en escuelas con altos y bajos índices de repitencia, sobreedad y abandono.

Objetivos específicos

- a) Caracterizar a los docentes objeto de estudio según aspectos generales, profesionales, pedagógicos y formativos.
- b) Determinar el enfoque de alfabetización predominante en el docente y en los actores que acompañan su práctica en una muestra representativa de escuelas del Nivel Básico.
- c) Relacionar los enfoques de alfabetización y las características de los docentes.

Para lograr el primer objetivo, se diseñó un cuestionario sobre información general de los docentes. Para el segundo objetivo, se elaboró un cuestionario sobre enfoques de alfabetización. Ambos cuestionarios son descritos más adelante en este capítulo. Para el análisis estadístico, se utilizó el programa SPSS versión 11 y se utilizaron formulas estadísticas de varianza e índices de significatividad.

Este estudio se corresponde con un diseño de investigación no experimental (Kerlinger, 1998). Se realizó para establecer las relaciones entre los descriptores aunque, como todo estudio de esta naturaleza, no proveerá información sobre la relación causa-efecto entre estos. El tipo de estudio es exploratorio, descriptivo y comparativo.

Es exploratorio debido a que se pretende investigar las concepciones alfabetizadoras que predominan en el país, tema que no ha sido estudiado previamente en una muestra representativa nacional, pero de gran importancia para contribuir con una actualización de la formación. Su carácter descriptivo reside en que pretende describir la relación que existe entre las concepciones alfabetizadoras y los índices de fracaso escolar en los centros educativos, así como su relación con otros descriptores (edad, formación recibida, cantidad de estu-

diantes por aula, grado en que imparte docencia, entre otros). El elemento comparativo se refiere al interés por contrastar las concepciones alfabetizadoras entre centros educativos con alto y bajo índice de fracaso escolar, según zonas geográficas (urbana y rural), y entre docentes según el grado académico alcanzado, el género, entre otros elementos.

Originalmente se propuso realizar una investigación en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. En la primera, que es la que aquí se reporta, se pretende conocer las concepciones de los docentes en general. En la segunda, que será desarrollada en el año escolar 2012-2013, se pretende realizar observaciones concretas en centros y docentes que deberán ser identificados a partir de los resultados en el cuestionario de lectoescritura. Se tratará de un estudio de casos para comparar los resultados en el cuestionario y la práctica de aula observada directamente. Como se dijo en la presentación, la comparación entre ambas fases será presentada en un informe posterior a éste.

3.1 Población y muestra

La población del estudio está compuesta por centros del Nivel Básico, que tienen secciones de 1ro a 4to grado, de los sectores oficial y semioficial. En la muestra no se incluyeron centros educativos del sector privado ya que el interés del estudio es conocer los enfoques de alfabetización del sector público. En un análisis posterior podrá considerarse los enfoques en centros, según zona y sector, de los 7,439 centros del país.

Tabla 3.1.1: Centros del Nivel Básico por zona y sector

ZONA	SECTOR			
	Público	Privado	Semioficial	Total
Urbana	668	1,564	74	2,306
Urbana-Marginal	603	494	36	1,133
Urbana-Turística	41	57	4	102
Rural	2,486	181	18	2,685
Rural-Aislada	1,040	18	5	1,063
Rural-Turística	128	21	1	150
Total	4,966	2,335	138	7,439

El diseño de la muestra se llevó a cabo utilizando las bases de datos del MINERD, las cuales contienen información censal de los centros que imparten el Primer Ciclo del Nivel Básico. Para la selección de la muestra se estableció un “Índice de fracaso” (IF), basado en la media aritmética simple del Índice de Abandono, Tasa de Repitencia y Tasa de Sobre-Edad. El proceso de selección de la muestra se desarrolló por etapas.

Primera etapa

En primer lugar se seleccionaron aquellos centros de los sectores Público y Semioficial que ofrecen los cuatro primeros grados del Nivel Básico, es decir, los centros que ofrecen el Primer Ciclo completo. Esto redujo la población de 7,439 centros educativos a 4,432.

Tabla 3.1.2: Centros del Nivel Básico con Primer Ciclo completo por zona y sector

ZONA	SECTOR		
	Público	Semioficial	Total
Urbana	613	52	665
Urbana-Marginal	552	27	579
Urbana-Turística	39	2	41
Rural	2,12	13	2,225
Rural-Aislada	803	2	805
Rural-Turística	116	1	117
Total	4,335	97	4,432

Segunda etapa

La segunda etapa consistió en seleccionar solamente centros de las zonas Urbana, Urbana Marginal y Rural y descartar los centros de zonas urbana-turística, rural-aislada y rural-turística. La muestra de centros se redujo de 4, 432 a 3,469.

Tabla 3.1.3: Centros del Nivel Básico por sector y zona

ZONA	SECTOR		
	Público	Semioficial	Total
Urbana	613	52	665
Urbana-Marginal	552	27	579
Rural	2,212	13	2,225
Total	3,377	92	3,469

Tercera etapa

A continuación, se seleccionaron los centros considerados de “gran tamaño”. Por juicio de expertos, se decidió trabajar con centros urbanos de 500 o más estudiantes matriculados, y con centros rurales de 200 o más, por lo que la población incluida fue de 1,281 centros que se constituyó en la población objeto de estudio.

Tabla 3.1.4: Centros “grandes” por zona y sector

ZONA	MATRÍCULA TOTAL		
	Público	Semioficial	Total
Urbana	332	5	337
Urbana-marginal	290	2	292
Rural	645	7	652
Total	1,267	14	1,281

La Tabla siguiente presenta los centros seleccionados según zona, sector y tamaño.

Tabla 3.1.5: Promedio de matrícula de Centros “grandes” según zona y sector

		MATRÍCULA TOTAL			
		Media	Mínimo	Máximo	Casos
Público	Urbana	949	501	2942	332
	Urbana-marginal	981	503	3809	290
	Rural	387	200	2380	645
	Total	670	200	3809	1267
Semioficial	Urbana	575	518	625	5
	Urbana-marginal	595	553	637	2
	Rural	289	209	374	7
	Total	435	209	637	14
Total	Urbana	944	501	2942	337
	Urbana-marginal	979	503	3809	292
	Rural	386	200	2380	652
	Total	668	200	3809	1,281

Cuarta etapa

Concluido el proceso de filtrado, se procedió a construir los llamados “grupos experimentales”. Para tal fin se dividió la población en tres: un grupo de Alto Índice de fracaso (AIF); uno de Bajo Índice de Fracaso (BIF) y un grupo intermedio (MIF). De estos tres grupos, se escogieron los pertenecientes a los niveles alto y bajo, descartando los de mediano nivel de fracaso, para retener 854 centros educativos.

La Tabla 3.1.6 muestra los estadísticos del índice de fracaso en los grupos seleccionados.

Tabla 3.1.6: Estadísticos del índice de fracaso, según nivel de fracaso escolar de los centros seleccionados

		Índice gral			
		Media	Máximo	Mínimo	Recuento
Nivel de fracaso Escolar del Centro	Bajo	.0385820848	.0576733350	.0015220000	136
	Medio	.	.	.	0
	Alto	.1296610107	.2400420000	.0920220000	129

La distribución de los centros según el índice de fracaso escolar alto y bajo se presenta en la Tabla 3.1.7.

Tabla 3.1.7: Distribución de centros según índice de fracaso escolar.

ZONA	SECTOR	NIVEL DE FRACASO ESCOLAR DEL CENTRO		
		Bajo	Alto	Total
Urbana	Público	150	75	225
	Semioficial	4	1	5
	Total	154	76	230
Urbana-marginal	Público	139	59	198
	Semioficial	2	0	2
	Total	141	59	200
Rural	Público	126	292	418
	Semioficial	6	0	6
	Total	132	292	424
Total	Público	415	426	841
	Semioficial	12	1	13
	Total	427	427	854

En resumen, los criterios de inclusión para pertenecer a la muestra son:

- Centros de los Sectores Público y Semioficial.
- Con el Primer Ciclo del Nivel Básico completo (los cuatro primeros grados del Nivel Básico).
- De zona Urbana, Urbana-Marginal y Rural.
- De matrícula total de 500 estudiantes o más, si son de zona Urbana o Urbana Marginal, y de 200 o más si son de zona Rural.
- Estar incluidos en las categorías de Alto o Bajo Índice de Fracaso.

Sobre esta base, se calculó un tamaño muestral que respondiese a las características de tener un nivel de confianza del 95%, y un margen de error no mayor del 5%. Se estimó la probabilidad de que se manifestase el fenómeno en un 50%, por lo que, empleando la fórmula tradicional de muestreo se obtuvo la cifra de 265 centros:

Donde:

$$n_p = \frac{Z^2 N p q}{d^2 (N - 1) + [Z^2 p q]}$$

Np = Tamaño de la muestra (265)

Z = Proporción bajo la curva normal, correspondiente al 95% de confianza (1.96)

N = Población de donde se obtiene la muestra (854)

p = Proporción estimada de casos donde se observará la presencia del fenómeno.
A falta de información al respecto se asume el 50% (p = 0.5)

q = Inverso de p (1 – p). En este caso, p = q = 0.5

Quinta etapa

A partir del proceso anterior se realizó la selección aleatoria de los 265 centros que participaron en el estudio.

La distribución por Regionales de Educación y categoría del índice de fracaso escolar de la muestra se presenta en la Tabla 3.1.8:

Tabla 3.1.8: Distribución de la muestra por Regional e índice de fracaso escolar

REGIONAL	ÍNDICE DE FRACASO ESCOLAR DEL CENTRO			TOTAL SECCIONES (DOCENTES)	TOTAL DE MAESTROS
	BAJO	ALTO	TOTAL CENTROS		
Barahona	3	4	7	53	059
San Juan de la Maguana	0	20	20	193	150
Azua	2	9	11	95	83
San Cristóbal, Santo Domingo I	6	15	21	194	160
San Pedro de Macorís	3	14	17	210	210
La Vega	10	8	18	176	170
San Francisco de Macorís	4	3	7	80	83
Santiago	21	9	30	335	351
Mao	5	1	6	68	51
Santo Domingo II	22	7	29	349	330
Puerto Plata	2	0	2	26	20
Higüey	3	7	10	80	67
Monte Cristi	4	1	5	49	38
Nagua	2	2	4	24	18
Santo Domingo III	33	3	36	451	450
Cotuí	14	2	16	178	158
Monte Plata	2	12	14	121	108
Bahoruco	0	12	12	107	107
Total	136	129	265	2,789	2,613

Las 2,789 secciones de clase que componen la muestra se asumieron como el número de docentes a evaluar. A este total se le calculó un margen de error de un 10%, por lo que la cifra se estimó entre 2,500 a 3,100 docentes aproximadamente incluyendo a los coordinadores docentes de centros que, en principio, debían contar con más de 500 estudiantes. El margen de error se tomó en cuenta porque muchos docentes tienen dos secciones en una misma escuela o en escuelas diferentes. En el primer caso estaría contado dos veces pues debían participar todos los docentes de las escuelas de la muestra. En el segundo caso se contaba dos veces si ambos centros pertenecían a la muestra.

Al realizar la convocatoria se constató que el número real de maestros fue de 2,613. Esto así, porque muchos docentes imparten docencia en más de una sección dentro de un mismo centro o centros diferentes. La convocatoria se hizo a este total de docentes pero finalmente participaron 2,244 lo que representa el 86% del total convocado. De este total 179 son Directores de Centros Educativos, Subdirectores o Coordinadores docentes.

La distribución de los 265 centros según la matrícula (de 200 o más para la zona rural y de 500 o más para las zonas urbana y urbana marginal) se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 3.1.9: Cantidad de centros por zona y matrícula

500 ESTUDIANTES O MÁS		200 ESTUDIANTES O MÁS	CON 500 O MÁS
Zona urbana	Zona urbana marginal	Zona rural	Zona rural
24.9% (66 centros)	24.9% (66 centros)	41.13% (109 centros)	9.05% (24 centros)
Total 49.8 % (132 centros) en la zona urbana		Total: 50.18% (133 centros) en la zona rural	

3.2 Ubicación geográfica del estudio

La investigación se desarrolló en todo el territorio nacional según muestreo estratificado de escuelas en función de los índices de fracaso escolar. En el mismo participaron 265 centros educativos distribuidos en las dieciocho Regionales Educativas del país. El mapa y la tabla siguientes muestran estas informaciones:

Gráfico 3.2.1: República Dominicana: Regionales Educativas

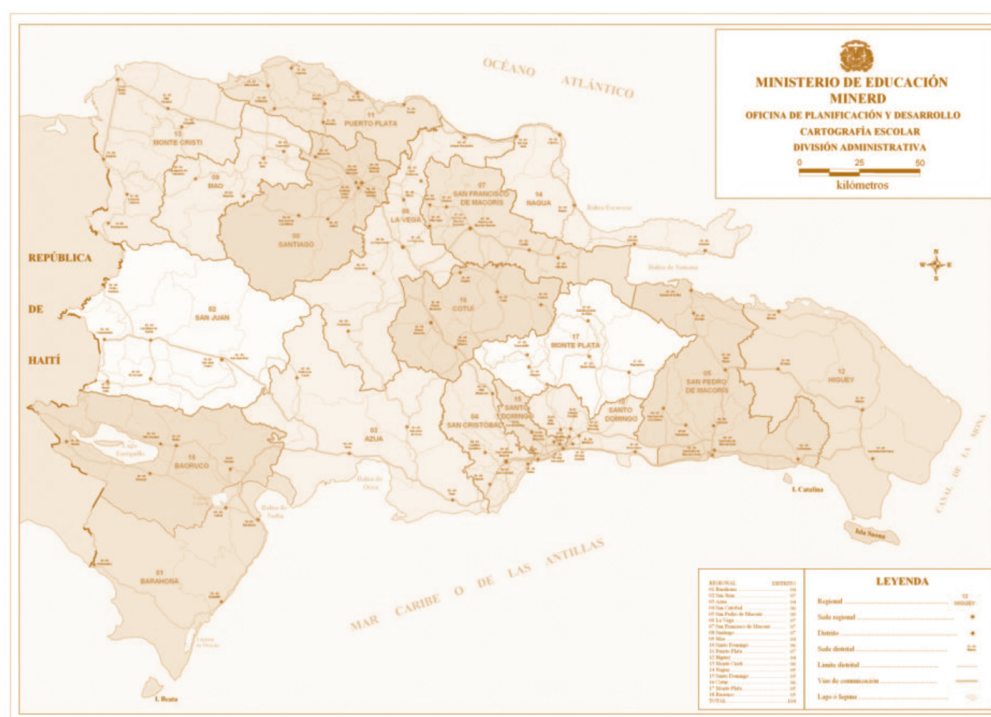


Tabla 3.2.2: Centros participantes según Regional Educativa

REGIONAL	CENTROS	REGIONAL	CENTROS
01- Barahona	7	10-Santo Domingo II	29
02- San Juan	20	11-Puerto Plata	2
03- Azua	11	12-Higüey	10
04- Santo Domingo I, San Cristóbal	21	13-Monte Cristi	5
05- San Pedro de Macorís	17	14-Nagua	4
06- La Vega	18	15-Santo Domingo III	36
07- San Francisco de Macorís	7	16- Cotuí	16
08- Santiago	30	17-Monte Plata	14
09- Mao	6	18-Bahoruco	12
Total		265	

3.3 Descriptores, indicadores e instrumentos

En la Tabla 3.3.1 se presenta la operacionalización de los objetivos y cómo emanan de éstos los descriptores, los indicadores y los instrumentos del estudio.

Tabla 3.3.1: Operacionalización de los objetivos, descriptores, indicadores e instrumentos

OBJETIVO GENERAL:	OBJETIVOS	DESCRIPTORES	INDICADORES	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS
Generar informaciones sobre los enfoques de alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el fracaso escolar en escuelas con altos y bajos índices de repetencia, sobreedad y abandono.	Caracterizar a los docentes objeto de estudio según aspectos generales, profesionales, pedagógicos y formativos.	Características: Generales (demo- gráficas, sociales y educativas) Profesionalización Práctica pedagógica Formación	- Tipo de formación o acompañamiento que están recibiendo. - Frecuencia en que recibe formación o acompañamiento. - Formación académica. - Áreas o Temáticas de formación. - Nivel al que está dirigida su formación. - Institución donde labora. - Datos personales (sexo, edad, zona de residencia -cerca o lejos del centro, estado civil, dependientes) - Cantidad de estudiantes en el grupo	- Cuestionario de Información General. - Análisis de datos.
	Determinar el enfoque de alfabetización predominante en la práctica de los docentes en escuelas del Nivel Básico.	Enfoque alfabetizador: Constructivista Directo	- Concepción de aprendizaje, - Concepción del sistema de escritura - Práctica de aula	- Cuestionario de Lectoescritura. - Revisión documental. - Análisis de datos. - Triangulación.
	Relacionar los enfoques de alfabetización y las características de los docentes.	Enfoques alfabetizador. Características de los docentes.	- Enfoque alfabetizador predominante. - Característica de los docentes. - Coeficiente de Correlación	- Cuestionario de Información General. - Cuestionario de Lectoescritura. - Revisión documental. - Análisis de datos. - Triangulación.

3.4 Características de los instrumentos de recolección de datos

Como se dijo previamente, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario para recabar información sobre el docente y el centro educativo y un cuestionario sobre enfoques de alfabetización. En su conjunto, ambos recogieron información para establecer relaciones entre enfoques de alfabetización de los docentes y características de los centros educativos, características de su formación, características de sus estudiantes, años en servicio, sexo, tiempo en la docencia, entre otros aspectos.

Cuestionario sobre Información General de participantes²⁰ :

A fin de conocer las características de los docentes y de los centros seleccionados, se elaboró un cuestionario de opción cerrada, con 24 preguntas dividido en dos partes. La primera, con 16 ítems fue contestada por maestros, maestras y acompañantes de su práctica. Las restantes 8 preguntas, sólo iban dirigidas a maestros y maestras.

- Los ítems del 1 al 7 se refieren a información relacionada con las características del participante: (Sector del centro, cargo, zona, sexo, años en servicio, edad)
- Las siguientes dos ítems, el 8 y 9, se relacionan con el aspecto laboral (si realiza otros trabajos además del cargo del centro, si es profesor o profesora de alguna universidad o Instituto de Educación Superior).
- Los ítems del 9 al 13, indagan su formación (nivel académico más alto alcanzado, nivel hacia el que está dirigida su formación y si ha participado en cursos de actualización en Lectoescritura y Matemática).
- Los ítems del 14 al 16, buscan información sobre los Grupos pedagógicos en su centro (si se realizan, frecuencia, su opinión sobre los Grupos pedagógicos).
- Los ítems del 17 al 24 se dirigen únicamente a los maestros y maestras (no a los acompañantes). Del 17 al 19 se relacionan con información sobre el acompañamiento (si recibe acompañamiento, frecuencia, quién lo acompaña).
- Los ítems del 20 al 24 se relacionaban con información sobre los estudiantes de su grupo (grado en que enseña, cantidad de estudiantes, cantidad de estudiantes que dominan la lengua española).

El cuestionario Información general, fue validado en el aspecto de claridad de los ítems y las opciones, en un estudio piloto con 84 maestros y maestras tal como se describe más adelante.

Cuestionario sobre enfoques de alfabetización

Se elaboró un cuestionario de enfoques de alfabetización inspirado en el cuestionario de dilemas diseñado por Vilanova, García y Senorino (2011). Sin embargo, el cuestionario para este estudio se diferencia en que en el de Vilanova et.al se consideran teorías de aprendizaje en general (teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva). En cambio, en el utilizado en este estudio se describen enfoques de alfabetización tomando en cuenta el

²⁰ Como se señaló en el prefacio de este estudio, los datos del Cuestionario de Información general fueron utilizados por los dos componentes: el de Lectoescritura y el de Matemática.

concepto de aprendizaje, qué es el sistema de escritura y cómo se aplican en el aula estos principios para la alfabetización. Se consideraron los siguientes aspectos: qué haría ante errores constructivos, cómo concibe el sistema de escritura y para qué y por qué utiliza determinados recursos en el aula.

En este estudio se asume que es posible inferir la competencia alfabetizadora del maestro o la maestra en uno u otro enfoque de alfabetización, a partir de los desempeños en este cuestionario. Incluye ítems relacionados con conceptos, procedimientos y actitudes que corresponden a un docente experto en uno u otro enfoque.

El cuestionario se diseñó con 26 ítems. Incluye 7 preguntas sobre concepto de aprendizaje, nueve sobre sistema de escritura y diez relacionadas con la práctica de aula. Los ítems fueron diseñados utilizando el principio de “casos”. Los participantes debieron seleccionar la opción que más se acercara a su manera de pensar. Cada uno de los 26 ítems incluyó tres opciones de respuesta. Una se relacionaba con el Enfoque constructivista, otra con el directo y la tercera era un distractor. En este último se expresaba una opción que no correspondía a uno u otro de los enfoques. Consistió en una mezcla de conceptos que reflejaban contradicciones epistemológicas profundas.

El enfoque o el predominio de nociones de uno u otro, podía ser inferido a partir del grado de sistematicidad en que el participante elegía una opción de cada ítem, relacionada con un enfoque de alfabetización determinado.

Como se verá más adelante, el cuestionario fue sometido a jueces independientes considerados como expertos en el enfoque de alfabetización constructivista. En todos los casos, los expertos eligieron sistemáticamente la opción constructivista, independientemente de la dimensión evaluada en el cuestionario. Esta sistematicidad confirmó la pertinencia del cuestionario ya que éstos, con una base conceptual sólida en el enfoque, eligieron la opción relacionada con aquella que correspondía con el currículo.

En la redacción de los ítems se consideraron las características socioculturales de los actores a quienes iban dirigidas las preguntas (maestros y maestras de 1ro a 4to del Nivel Básico, Coordinadores docentes y Subdirectores que acompañan la práctica de aula).

Para asegurar la coherencia entre los instrumentos del estudio, los propósitos, los objetivos de la investigación, los descriptores, los indicadores y las preguntas de los ítems se elaboró una tabla de especificaciones, así como las escalas de dichos descriptores. (Anexo 3). En la Tabla 3.4.1 se presenta, a manera de ejemplo, uno de los ítems del cuestionario donde se puede apreciar cómo cada opción refleja supuestos teóricos diferentes.

Tabla 3.4.1: Ejemplo de ítem del cuestionario de Lectoescritura

1.	¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTOESCRITURA?
A.	Es un proceso que consiste en el aprendizaje de las letras, sílabas y palabras que le permite leer y escribir textos sencillos y luego más complejos.
B.	Es un proceso en el que el niño gradualmente comprende que la escritura es un sistema que representa el lenguaje y descubre cómo funciona
C.	Es un proceso que se desarrolla de manera espontánea si el niño tiene oportunidad de relacionarse con diversos textos escritos.

¿Qué tan competente puede ser un maestro o maestra en uno u otro enfoque? Depende del nivel de dominio en uno de los enfoques. Opciones que correspondan indistintamente a uno u otro supone que se poseen nociones descoordinadas pero no un enfoque determinado.

Proporción de respuestas y niveles de dominio del enfoque

Para considerar el grado de coherencia en un enfoque de alfabetización determinado, se establecieron niveles de desempeño en cada enfoque como se expone en la siguiente Tabla 3.4.2.

Tabla 3.4.2: Niveles de dominio según enfoque de alfabetización

ENFOQUES	NIVELES	DESCRIPCIÓN
Constructivista	Cuando el docente elige entre el 98% y 100% de las opciones correspondientes al Enfoque constructivista.	<u>Alto Nivel de dominio</u> conceptual del Enfoque constructivista de manera consistente.
	Cuando elige entre el 75% y 97% de las opciones constructivistas.	<u>Medio Nivel de dominio</u> del Enfoque constructivista con cierta inconsistencias.
	Cuando elige el 74% o menos de las opciones constructivistas.	<u>Bajo nivel de dominio</u> del Enfoque constructivista con más inconsistencias que el Nivel Medio de dominio.
Directo	Cuando el docente elige entre el 98% y 100% de las opciones correspondientes al Enfoque directo.	<u>Alto nivel de dominio</u> del Enfoque directo.
	Cuando elige entre el 75% y 97% de las opciones correspondientes al Enfoque directo.	<u>Medio nivel de dominio</u> de nociones del Enfoque directo con ciertas inconsistencias (contradicciones).
	Cuando elige el 74% o menos de las opciones correspondientes al Enfoque directo.	<u>Bajo nivel de dominio</u> de nociones de del Enfoque directo con más inconsistencias que el Nivel Medio de dominio.
Distractor	Cuando el docente elige el 40% o más de las opciones correspondientes al Distractor.	<u>Indefinición</u> de un enfoque definido.

Desde el punto de vista teórico, el dominio de un enfoque de alfabetización supone coherencia entre las nociones. Una pequeña discrepancia entre las opciones, indica la falta de evidencia de una estructura pedagógica que guíe la práctica de manera coherente con uno de los dos enfoques de alfabetización. En consecuencia, para considerar que un docente muestra evidencia de que posee el enfoque de la lengua del currículo, debe alcanzar un mínimo de 98% de respuestas en el Enfoque constructivista. Menos de esta proporción implicaría que el docente posee más o menos conocimientos teóricos del constructivismo pero su sistema de creencias implícitas se corresponde con el Enfoque directo.

Validación de los instrumentos

Para la validación de los instrumentos se realizaron varios niveles de análisis:

Validez de contenido

Con el propósito de determinar el grado en que los ítems indagaban las concepciones propuestas, se distribuyó una primera versión del cuestionario a cuatro *jueces independientes*, nacionales e internacionales, considerados expertos en enfoques de alfabetización y experiencia en investigaciones: una experta en evaluación con formación en educación, una experta en lingüística y procesos de comprensión lectora, una experta en alfabetización y formación de docentes en servicios y una experta en procesos de apropiación de la lengua escrita desde el Enfoque constructivista. A través de entrevistas con los jueces e intercambios por correo electrónico, se recogieron sus opiniones y sugerencias para mejorar el instrumento. Para evaluar la claridad de los ítems y las opciones de respuestas, se realizó una validación de una primera versión del cuestionario de Lectoescritura, con 34 estudiantes de la carrera de educación del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (IS-FODOSU), recinto Félix Evaristo Mejía. Participaron 19 estudiantes del primer semestre de la carrera y 15 del último semestre. Esta versión del cuestionario incluyó casillas que permitieran a dichos estudiantes evaluar la claridad y la pertinencia de cada ítem y sus opciones. Además, cada ítem incluía una opción abierta con el propósito de que los estudiantes sugirieran alguna otra idea que consideraran más adecuada. El instrumento fue revisado a partir de esta validación. Esta versión fue validada a través del Programa SPSS, a fin de obtener el coeficiente Alfa de Cronbach y comprobar la estabilidad y consistencia interna del instrumento. El Coeficiente alcanzado fue de α 0.7.

Validación de la secuencia de aplicación

En la medida en que a una misma muestra de docentes se les iba a aplicar tres instrumentos: un cuestionario de informaciones generales, un cuestionario de Lectoescritura y una prueba de Matemática, en el estudio piloto se validó la secuencia en que los tres instrumentos serían aplicados. En el apartado *Procedimiento de validación*, se describe el procedimiento y los resultados de esta validación.

Validación de la fiabilidad de los instrumentos

Un constructo es una variable medida que tiene lugar dentro de una teoría o marco teórico. En este trabajo el esquema teórico es el constructivista y se trata de determinar si los resultados del cuestionario son consistentes con las preguntas derivadas teóricamente y cómo se relacionan con los conceptos evaluados.

Por consiguiente, con el propósito de determinar la fiabilidad de los instrumentos, es decir su estabilidad y consistencia en los resultados, se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach. Por medio del paquete estadístico SPSS Versión 17, para determinar la consistencia interna de los ítems de los instrumentos antes de aplicarlos a la muestra nacional. Este coeficiente depende, tanto del número de ítems del instrumento como de la correlación o covariancia entre los mismos. Se aplicó al instrumento después de la validación realizada con estudiantes de la carrera de educación y después del estudio piloto con 84 maestros y maestras del Nivel Básico.

Procedimiento de validación de los instrumentos en el estudio piloto

Como se señaló previamente, en el estudio piloto se validaron tres instrumentos: el Cuestionario de Información General, el Cuestionario de Lectoescritura y la prueba de Matemática. Dicho estudio permitió desarrollar elementos objetivos de valoración acerca de los instrumentos en sí y de su estrategia de aplicación (orientaciones, orden de aplicación, entre otros). Con los resultados se pudo refinar la estrategia de levantamiento de datos con la muestra nacional.

La fecha del estudio piloto, fue el 15 de febrero de 2012. Los maestros y maestras que participaron, pertenecían a 25 centros educativos de las Regionales Educativas 10 y 15 de la Ciudad de Santo Domingo. Los centros fueron seleccionados al azar de la población definida para la muestra nacional aunque únicamente se consideraron centros que no formaran parte de dicha muestra nacional. Se envió una comunicación a ambas Direcciones Regionales para que convocara a los docentes. Fueron convocados 100 maestros y maestras de los cuales asistieron 84. El estudio piloto se realizó en las instalaciones del Instituto Félix Evaristo Mejía del ISFODOSU, ubicado en la ciudad de Santo Domingo, de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. Los centros debieron apoyarse en maestros sustitutos durante la aplicación.

Durante la aplicación de los instrumentos, se formaron cuatro grupos con un aplicador cada uno: dos de éstos iniciaron con el Cuestionario de Matemática y los dos restantes con el Cuestionario de Lectoescritura. El Cuestionario de Información general fue presentado como parte de este último. Luego de un receso, cada grupo continuó la aplicación del cuestionario que no había recibido. Todos tomaron los tres cuestionarios, pero varió el orden en que completaron el de Lectoescritura y Matemática.

Según el análisis de los resultados del estudio piloto, el orden de aplicación afectó el rendimiento en Matemática. Los que completaron el cuestionario de Matemática en último lugar, obtuvieron mejor rendimiento que aquellos que lo tomaron en primer lugar. Sin embargo, el orden de aplicación no afectó el rendimiento en Lectoescritura.

La primera versión del cuestionario de Lectoescritura contenía 14 preguntas con cuatro opciones de respuestas. El análisis de Cronbach del estudio piloto mostró un índice de confiabilidad de $\alpha=0.62$ por debajo del $\alpha=0.7$ considerado como aceptable. En consecuencia, se realizaron modificaciones al instrumento tales como la eliminación de la opción OTRO de respuesta abierta, cambios en el orden de las preguntas de manera que no quedaran agrupadas por indicador. Igualmente, las tres opciones eran distribuidas en diferente orden en cada pregunta, a fin de evitar que los participantes identificaran patrones en la ubicación de las opciones. El criterio para ordenar los ítems del cuestionario final fue colocar ítems de diferentes indicadores de manera alternada hasta donde fue posible, ya que hubo diferencias en la cantidad de ítems por indicador.

Se utilizó el programa SPSS para la creación de una base de datos del estudio piloto y para analizar la consistencia interna de los instrumentos de Matemática y Lectoescritura. Se aplicó el Análisis de Cronbach para determinar el coeficiente de confiabilidad de ambos Cuestionarios. Para el cuestionario de Información General, no se aplicaron los mismos análisis de validación que fueron sometidos los cuestionarios de Lectoescritura y Matemática ya que el de Información General no incluye opciones relacionadas con los descriptores estu-

diados. El cuestionario de Información General fue validado para estimar la claridad de las preguntas y de las opciones posibles. Se incluyeron varias preguntas abiertas que permitieran definir alternativas para la versión final del instrumento.

De acuerdo con los resultados del estudio piloto, se determinó el siguiente orden de aplicación con la muestra nacional: en primer lugar, Información general, después Lectoescritura y por último, Matemática. También se determinó separar el cuestionario de Información general del cuestionario de Lectoescritura. Se resolvió aplicar los dos primeros, luego un receso y después la prueba de Matemática. El proceso de elaboración de los ítems del primer cuestionario, la validación de los instrumentos, el estudio piloto y el procesamiento de datos del estudio piloto se realizó entre octubre de 2011 hasta marzo de 2012. (Anexo 4)

3.5 Procedimiento de recolección de la información

Para la recolección de la información intervino un equipo conformado por 143 personas:

- ✓ 5 investigadores (2 de lectoescritura y 3 de Matemática)
- ✓ 6 técnicos administrativos del Equipo de IDEICE (para la preparación del levantamiento, presupuesto y estrategia).
- ✓ 18 Técnicos Regionales (para la organización del levantamiento de datos, junto con los distritales).
- ✓ 74 Técnicos Distritales
- ✓ 40 aplicadores de los instrumentos.

La convocatoria a los sujetos de la información se hizo desde el IDEICE, con la autorización del Vice-ministerio de Asuntos Técnico- Pedagógicos del MINERD, desde donde se emitieron comunicaciones por la vía de las instancias correspondientes.

Funciones de los técnicos regionales y distritales

Los sujetos de la información fueron Directores y Directoras, Subdirectores y Subdirectoras, Coordinadores y Coordinadoras docentes, maestros y maestras del Primer Ciclo del Nivel Básico de los centros seleccionados en la muestra.

La función de los 18 coordinadores regionales, junto con los 74 técnicos distritales, fue la de organizar el levantamiento de la información en los distritos seleccionados entre los 105 que tiene el país. Se les entregaron orientaciones dirigidas al coordinador regional, los técnicos distritales y los directores de los centros educativos. Estos se encargaron de convocar e informar a los directores de cada centro, garantizar la rigurosidad metodológica del proceso y canalizar la comunicación con los sujetos de la muestra a través de las vías correspondientes.

Los instrumentos fueron aplicados en 56 centros sede que fueron seleccionados por los respectivos técnicos regionales y distritales. Los centros sedes concentraron a los docentes pertenecientes a escuelas seleccionadas cercanas a éstos. Algunas de las condiciones sugeridas

por el equipo de investigación del IDEICE para la selección de los centros sede fueron: fácil acceso, disponibilidad de aulas, instalaciones apropiadas, entre otras. En estos centros sedes se organizaron grupos de 30 docentes en promedio por grupo y a cada grupo le correspondía un aplicador. Una vez que los docentes llegaban al centro sede, los técnicos regionales y distritales procedían a registrar su asistencia.

En los centros sede se contó con la presencia de un técnico regional o distrital para dar seguimiento al proceso, cuidar del bienestar de los participantes y asegurarse de que la actividad de recogida de la información, se desarrollara sin contratiempos. El equipo de investigación del IDEICE se mantuvo apoyando a través de visitas a los diferentes centros sedes, en rutas diseñadas para abarcar la mayor cantidad posible de centros.

Los días del levantamiento de la información, miembros del equipo se mantuvieron en el local del IDEICE apoyando el proceso de entrega y recepción de los materiales. Además, se les proporcionó a los sujetos de la información un refrigerio fuerte y el monto correspondiente a su transporte hasta y desde el centro sede. Este proceso se llevó a cabo durante cuatro (4) días, de acuerdo al calendario registrado en la siguiente Tabla.

Tabla 3.5.1: Fechas del levantamiento de la información en las Regionales Educativas

MES	DÍA	REGIONALES
Abril	Martes 24	01 Barahona
		02 San Juan
		03 Azua
		05 San Pedro
		12 Higuey
		18 Neyba
	Jueves 26	06 La Vega
		07 San Francisco
		08 Santiago
		09 Valverde Mao
		11 Puerto Plata
		13 Monte Cristi
		14 Nagua
		16 Cotuí
Mayo	Martes 1	04 San Cristóbal
		15 Santo Domingo
		17 Monte Plata
	Viernes 4	10 Santo Domingo

Los 18 técnicos regionales fueron convocados en las instalaciones del IDEICE por el personal administrativo según la fecha en que correspondía a su regional. Posteriormente rindieron cuentas del uso de los recursos con fines de liquidación.

Funciones de los aplicadores

El proceso de inducción para la aplicación de los cuestionarios fue realizado por las investigadoras principales y la contraparte del estudio, junto con el personal administrativo de IDEICE. Se realizó un taller de inducción en Santo Domingo el 15 de febrero de 2012. En el mismo se desarrolló la siguiente agenda:

Tabla 3.5.2: Agenda de inducción a los aplicadores de los instrumentos

ACTIVIDAD
Bienvenida
Presentación del proyecto
Funciones de los aplicadores
Análisis de los Instructivos de aplicación de cada instrumento, fichas y otros instrumentos

Los 40 aplicadores tuvieron la responsabilidad de aplicar los tres cuestionarios en todo el país. En cada grupo del centro sede, los aplicadores eran los responsables de cuidar que el proceso fuera diáfano y riguroso; por eso, fueron seleccionados de acuerdo con un perfil establecido, con las siguientes cualidades: experiencia en aplicación de otros instrumentos, principios éticos y celo profesional. Todos habían tenido experiencia en la aplicación de pruebas nacionales y las pruebas del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

El día anterior a la aplicación de los instrumentos, a cada aplicador se le entregó un maletín con el siguiente contenido: la información sobre el lugar del centro sede, la cantidad de docentes que correspondía a su grupo, varias fichas con los códigos para cada docente, un ejemplar de cada uno de los tres cuestionarios que aplicaría a cada participante, el costo del transporte y el alojamiento, una ficha de datos donde debía resumir la cantidad de cuestionarios que recibió y los que aplicó, varios sobres donde debía colocar por separado los cuestionarios de Información General, Lectoescritura y la prueba de Matemática. Se entregaron paquetes en tres ocasiones. Los aplicadores debían regresar los cuestionarios aplicados, al día siguiente de su aplicación. Se llevó un registro de cada entrega. También, a cada Coordinador Regional se les entregó un maletín que les permitiera transportar los materiales.

La metodología de la aplicación fue la siguiente: los aplicadores se desplazaron a los centros sede para el llenado de los cuestionarios. Se les entregó un código por cada participante a fin de que con éste identificara cada instrumento que llenaran en vez del nombre del participante. De esta manera se pretendía preservar el anonimato, como se había establecido en el estudio. Antes de la aplicación de los instrumentos, el aplicador proporcionó orientaciones sobre el carácter individual de las respuestas, condición de anonimato, el tiempo máximo de duración, entre otras.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo sin mayores dificultades porque los docentes participantes fueron, en general, muy comprometidos y cooperadores. No obstante, hubo pocos casos de resistencia por parte de algunos directivos y docentes; también, se tuvo que vencer escollos de índole económica y fenómenos de la naturaleza.

Funciones del personal administrativo del IDEICE

El personal administrativo del IDEICE participó en todo el proceso de levantamiento de la información, digitación y análisis estadístico de datos. Organizó la logística del proceso, diseñó los paquetes para cada aplicador de tal manera que no faltara algo. Hizo trabajo de monitoreo durante la aplicación; además, organizó el presupuesto y la entrega de viáticos a técnicos y aplicadores.

Este personal estuvo involucrado intensamente en el procesamiento de la información, ya que diseñó la base de datos del estudio y realizó el procesamiento estadístico de los mismos una vez aplicados los cuestionarios. Además, desarrolló un proceso de control de calidad para garantizar la objetividad de los datos.

Capítulo IV: Análisis de resultados

Los 265 centros de la muestra están distribuidos en 74 Distritos Educativos. En dicha muestra, está representada estadísticamente la población nacional de centros educativos con más de 500 estudiantes de la zona urbana y urbana marginal y centros con 200 o más estudiantes de la zona rural. No necesariamente están representadas las Regionales por separado, sino que los resultados son representativos del país.

En el análisis de resultados generales se utiliza el término **docentes** para referirse a todos los participantes en su conjunto (maestros, maestras, coordinadores, coordinadoras, directoras y directores de centro). Cuando se analizan las tendencias de cada actor por separado, se utiliza el término maestros y maestras para referirse a quienes imparten docencia de 1ro a 4to, **acompañantes** para aludir a quienes acompañan a los maestros y maestras (personal directivo y coordinadores docentes). También se analizan los coordinadores docentes separadamente de directores y subdirectores. El orden de presentación de los resultados será el siguiente:

Datos obtenidos a partir del Cuestionario Información General.

Datos obtenidos a partir del Cuestionario de Lectoescritura.

Datos obtenidos a partir del cruce de indicadores de ambos cuestionarios.

Los datos presentados se corresponden con la información proporcionada por los participantes en ambos cuestionarios. Sin embargo, la información sobre la zona geográfica de los centros educativos (Urbana, urbana marginal y rural) y el sector de los mismos (oficial o semi-oficial), se obtuvieron a partir de la base de datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

4.1 Resultados del cuestionario sobre información general

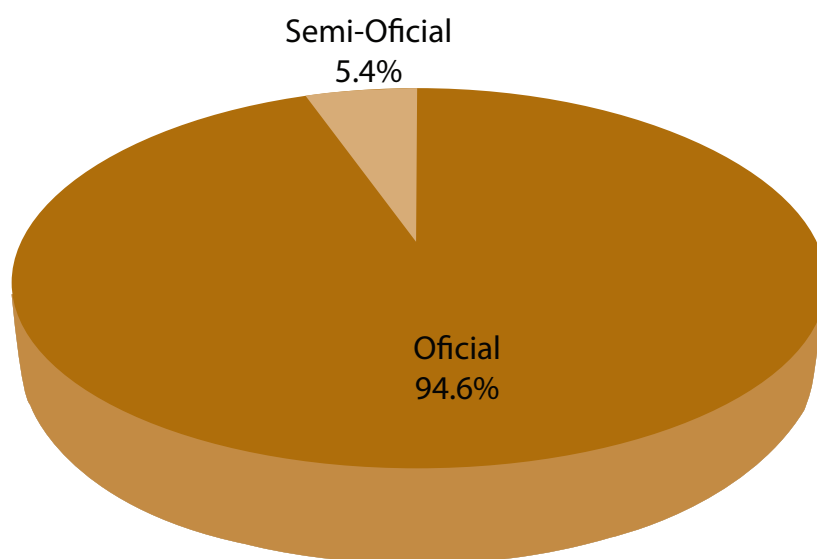
A continuación, se analizan los resultados del cuestionario Información General, a fin de lograr el primer objetivo de este estudio: *caracterizar los docentes objeto de estudio según aspectos generales, profesionales, pedagógicos y formativos.*

Previamente se señaló que en el cuestionario de Información general se incluyeron 24 ítems separados en dos secciones. La primera, dirigida a todos el personal docente (maestros y acompañantes) con 16 ítems, fue respondida por 2, 244 docentes. Incluye ítems sobre características del centro, sexo, edad, formación y actividades formativas de los centros educativos. Los 8 ítems restantes (donde se les pide información acerca del acompañamiento a su práctica y las características de su grupo de estudiantes) iban dirigidos únicamente a los maestros y maestras. Por consiguiente, para el análisis de los ítems del 17 al 26 se tomaron en cuenta únicamente los que fueron respondidos por los 2,065 maestros y maestras de 1ro a 4to.

Características de los centros educativos

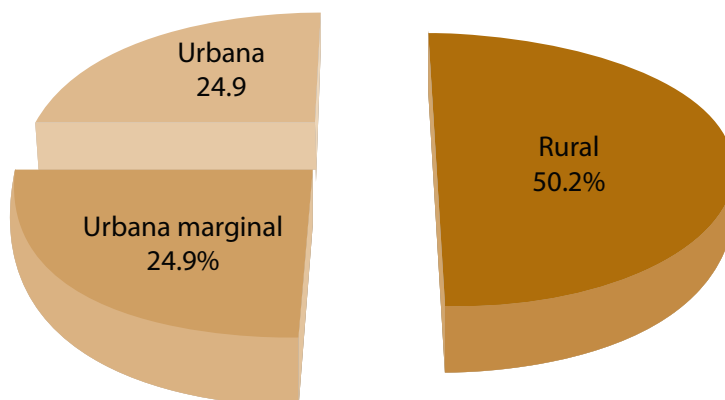
La distribución de los 265 centros educativos por sector, se caracteriza por concentrar a la gran mayoría en el sector público, el 98.1%. El 1.9% restante, pertenece al sector semi-oficial. Este alto porcentaje de centros del sector oficial, se corresponde con la gran cantidad de docentes de la muestra que pertenece a dicho sector. En el Gráfico 4.1.1 se puede notar que de los 2,244 docentes de la muestra (maestros, coordinadores, directores y subdirectores), el 94.6% pertenece al sector oficial. Una proporción menor, el 5.4%, corresponde al sector semi-oficial (son escuelas que reciben apoyo del Ministerio de Educación pero son administradas por denominaciones religiosas u ONG).

Gráfico 4.1.1: Distribución de los docentes según sector



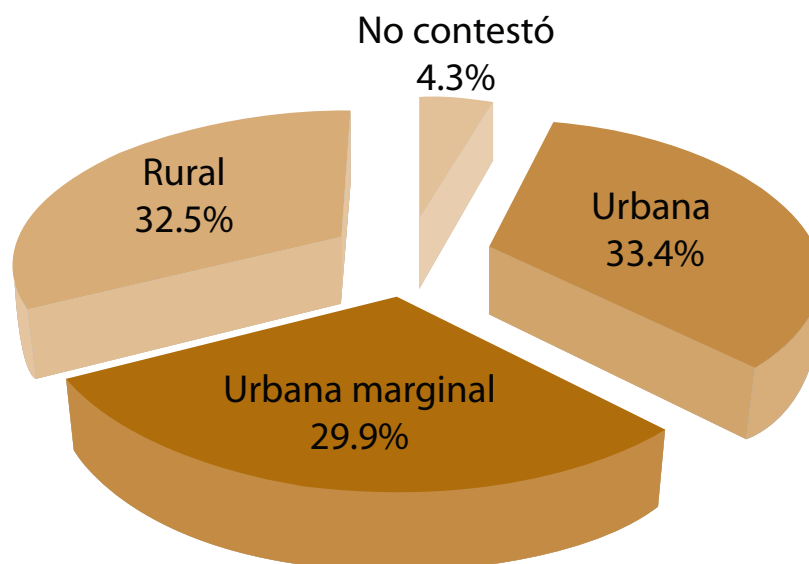
En el Gráfico 4.1.2, de la distribución de los centros educativos por zona geográfica, la mayoría (133), se ubica en la zona rural con 50.2%. El 49.8% restante se distribuye en proporciones iguales entre las zonas urbana-marginal (24.9%) y urbana (24.9%), es decir 132 centros entre ambas.

Gráfico 4.1.2: Distribución de los centros educativos según zona geográfica



Sin embargo, como se aprecia en el Gráfico 4.1.3, no existe una correspondencia entre la proporción de centros y la proporción de docentes por zona. En efecto, pese a que la mayoría de los centros se ubica en la zona rural, sólo el 32.5 % de los docentes (751) se concentra en ésta última. Obsérvese que el 67.5% restante (1, 403 docentes) se distribuye entre la zona urbana (33.4%) y la zona urbana-marginal (29.9%). Esto significa que paradójicamente existe una mayor cantidad de centros en la zona rural pero con una menor cantidad de docentes. En cambio, hay una mayor cantidad de docentes en las zonas urbana y urbana marginal que laboran en menor cantidad de centros en comparación con la zona rural. Hubo un 4.3% (96 docentes) que no incluyó el nombre del centro de pertenencia en consecuencia, no pudo determinarse su zona geográfica.

Gráfico 4.1.3: Distribución de los docentes según zona geográfica



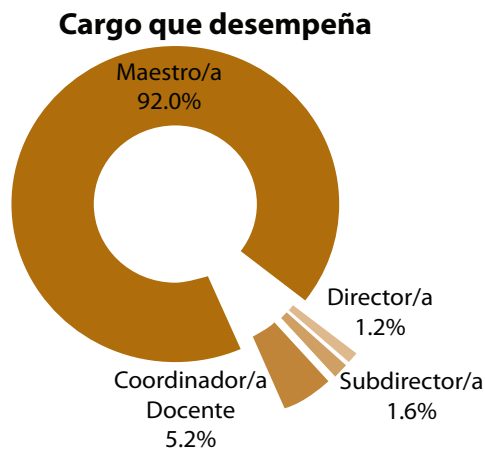
Características de los docentes (maestros y acompañantes en general)

Las características de los docentes que se analizan a continuación son cargo, género, tanda, años en servicio y edad.

Cargo

Como puede apreciarse, de los 2,244 docentes, la mayoría (92%) son maestros y maestras. El resto (8%), son acompañantes de la práctica: 5.2% son coordinadores docentes, 1.6% son Subdirectores y el 1.2% son Directores de Centros Educativos.

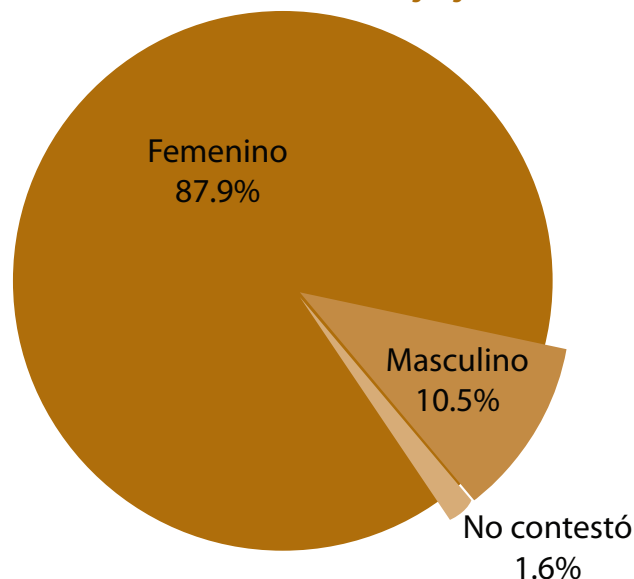
Gráfico 4.1.4: Distribución de los docentes según cargo que desempeña



Género

La distribución de los docentes según el género, muestra una mayor presencia de mujeres que de hombres dedicados al magisterio. En el Gráfico 4.1.5 se observa que el 87.9% son del género femenino. Sólo el 10.5% pertenece al género masculino. El 1.6% no contestó el ítem.

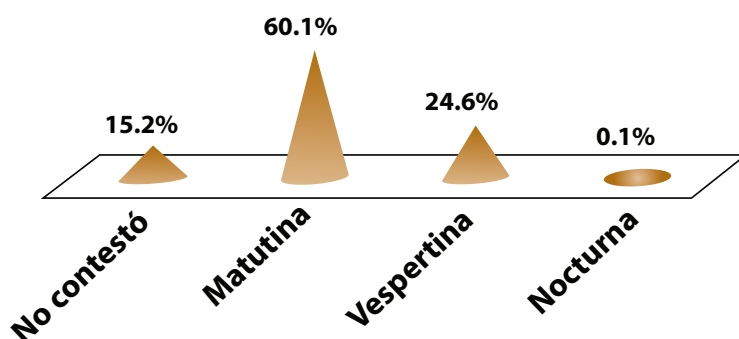
Gráfico 4.1.5: Distribución según género



Tanda

Con respecto a la proporción de docentes según la tanda en que laboran, en el Gráfico 4.1.6 se observa que la mayoría de los maestros y maestras, el 60.1%, imparten docencia en la tanda matutina. En la tanda vespertina labora una proporción mucho menor de 24.6%. Es notorio que una proporción importante, el 15.2%, no contestó a este ítem. Posiblemente se deba a que algunos docentes laboran en las dos tandas y, aunque el ítem especificaba que debían responder según el centro educativo que representaban en el cuestionario, marcaron más de una opción o no contestaron. Considerar la tanda es importante ya que según los estudios de EDUCA-GALLUP (2008), en la tanda vespertina se imparte menos tiempo de docencia que en la matutina.

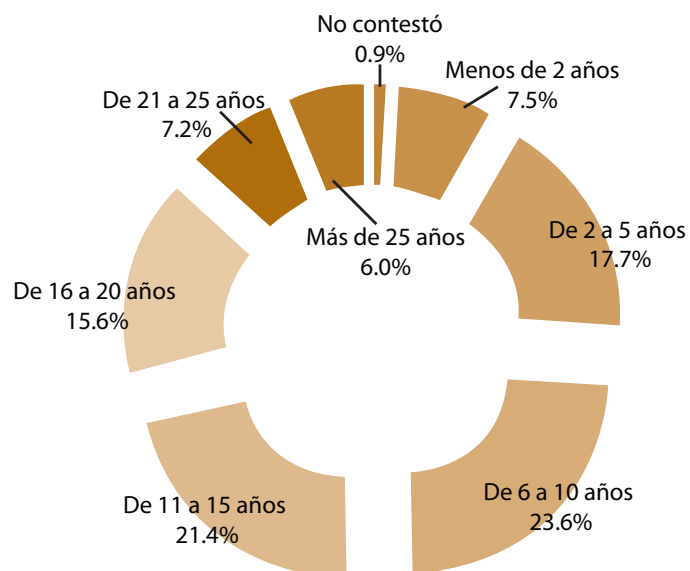
Gráfico 4.1.6: Distribución de los docentes según tanda



Años en servicio

En el Gráfico 4.1.7 se presentan los años en servicio de los docentes. El 23.6% de los participantes tiene entre 6 a 10 años en servicio y el 21.4% entre 11 a 15 años. Esto significa que una alta proporción de docentes, es decir el 45%, se concentra en la categoría de 6 a 15 años. Si se suma la proporción de docentes con menos de 2 años en servicio (7.5%) más la proporción de aquellos que tienen entre 2 y 5 años (17.7%), el porcentaje es de 25.2% de docentes con 5 años o menos en servicio. Esta última proporción es casi dos veces más alta que la encontrada en los docentes que tenían más de 21 años en servicio puesto que estos representan apenas el 13.2% (7.2% entre 21 a 25 años en servicio y 6.0% con más de 25 años). La minoría, el 6%, se ubicó en la categoría con más de 25 años en servicio, ligeramente menor que la proporción alcanzada en los docentes con menos de 2 años en servicio (7.5%). Los datos muestran que un 0.9% de los participantes no contestó o eligió más de una opción.

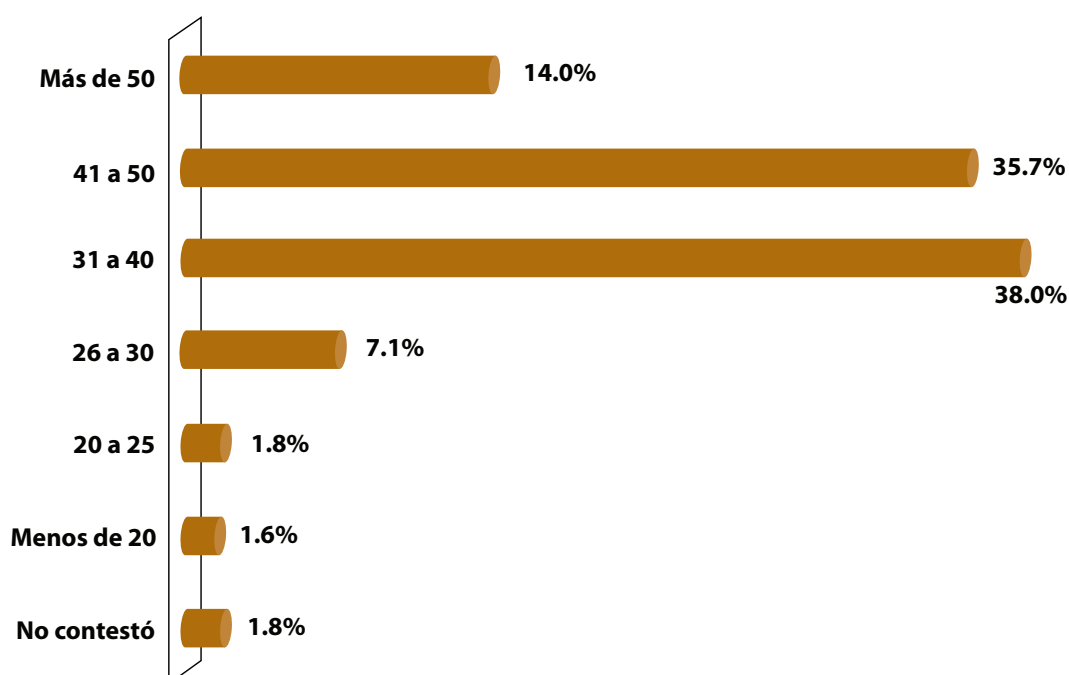
Gráfico 4.1.7: Distribución de los docentes según años en servicio



Edad

En el Gráfico 4.1.8 se evidencia que la población docente en el país se divide en proporciones casi iguales entre los menores de 40 años de edad y los que tienen más de 40. Así, el 48.5% tiene 40 años o menos (38.0% entre 31 y 40 años, el 7.1% entre 26 y 30 años, 1.8 entre 20 y 25 y 1.6% con menos de 20 años de edad). La mayoría tiene entre 31 y 40 años. Los docentes con 41 años o más es de 49.7% (35.7% entre 41 y 50 años y 14% con más de 50 años); proporción ligeramente superior que los que se encuentran en el rango de menor de 40 años. El 1.8% de los docentes no contestó este ítem.

Gráfico 4.1.8: Distribución de los docentes según edad

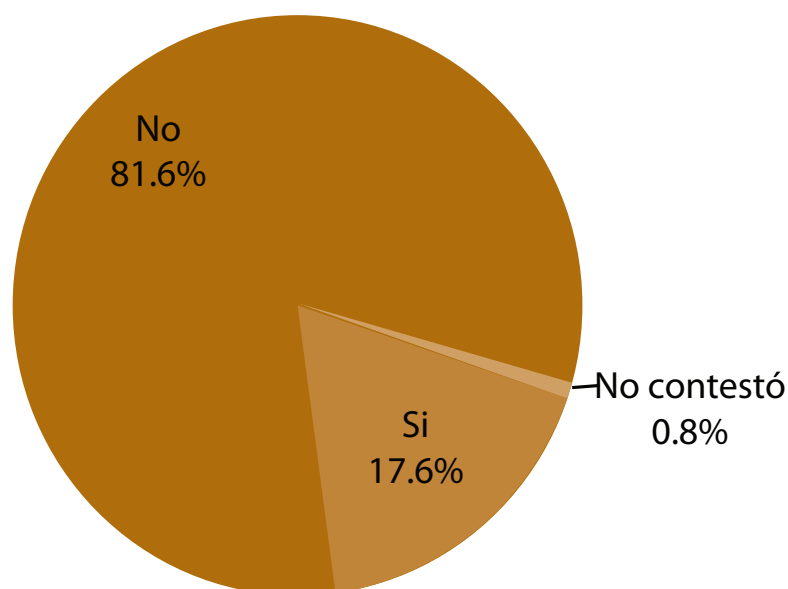


Características laborales del docente

El cuestionario incluyó preguntas sobre las condiciones laborales del docente, con el propósito de conocer la proporción en que éstos también son formadores o realizan otro tipo de trabajo. Los datos que se analizarán en esta sección son: tipo de trabajo que realizan en su centro, participación en alguna institución de formación de docentes, formación inicial, participación en actividades de actualización y participación en Grupos pedagógicos.

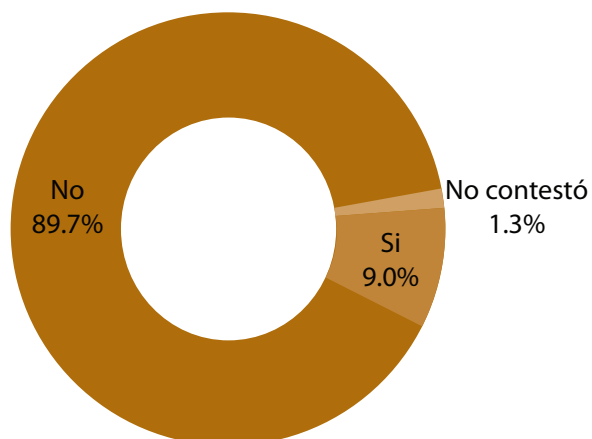
Los datos del Gráfico 4.1.9 revelan que la gran mayoría de los docentes de la muestra, el 81.6%, respondió que se concentra en su trabajo como docente. Una proporción mucho menor, sólo el 17.6%, realizan otros trabajos además del cargo que tiene en el centro donde labora.

Gráfico 4.1.9: Además del cargo en este centro ¿Realizas otros trabajos?



La proporción de docentes del Primer Ciclo que también imparten docencia en una universidad formadora se expone en el Gráfico 5.10. Sólo el 9% tiene las funciones de formador de formadores en instituciones de educación superior. El 89.7% no labora en universidades como formadores.

Gráfico 4.1.10: ¿Eres profesor o profesora de alguna universidad o instituto de formación docente?

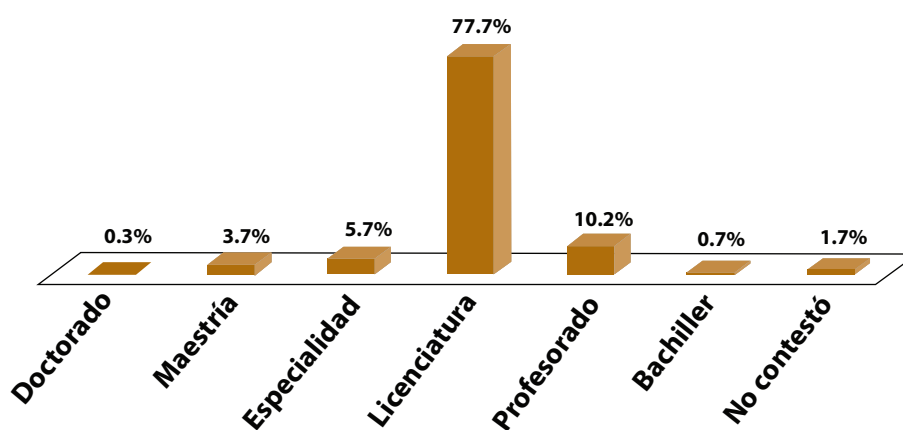


Formación

El nivel académico de los docentes del Primer Ciclo se presenta en el Gráfico 4.1.11. La mayoría, el 77.7%, informa que posee el grado de licenciatura. El 22.3% restante se distribuye de la manera siguiente: Profesorado, 10.2%; Especialidad, 5.7%; Maestría, 3.7%. El 0.3% (7 docentes) reporta haber alcanzado el nivel de Doctorado. Una proporción muy baja de docentes, 0.7%, dice que sólo es Bachiller. El 1.7% no contestó el ítem.

Esto significa que, según los datos proporcionados por los docentes, el país cuenta con casi un 78% de maestros y maestras con nivel de Licenciatura y un 9.8% con formación por encima de la licenciatura (especialidad y doctorado). Sólo el 0.7% (bachilleres) no ha realizado estudios en educación. En resumen los datos sugieren que una proporción muy alta de docentes del país (88%) poseen por lo menos el grado de licenciatura.

Gráfico 4.1.11: Nivel académico más alto obtenido



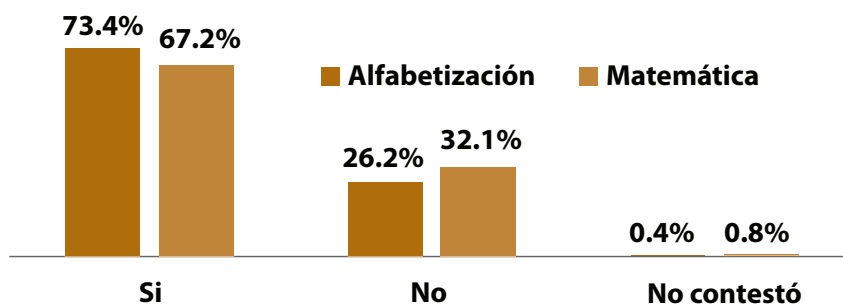
El grado en que la formación recibida se relaciona con su actividad como docente del Primer Ciclo, se analiza en la Tabla 4.1.1. Este dato es útil para conocer la relación del dominio de los enfoques de alfabetización con el nivel de formación alcanzado. Los resultados muestran que la formación inicial de la mayoría de los docentes, 73.3%, se corresponde con el Nivel Básico. Una baja frecuencia, el 5.8%, recibió una formación para el Nivel Inicial. Una proporción importante, 19.1%, no ha recibido formación para el nivel en que se desempeña. El 1.8% de los docentes no contestó este ítem.

Tabla 4.1.1: ¿Hacia cuál de estos niveles está dirigida tu formación inicial: profesorado o licenciatura?

CATEGORÍA	%
No contestó	1.8
Inicial	5.8
Básico	73.3
Otro	19.1
Total	100.0

Sobre las características de la formación continua recibida por los docentes, se incluyen dos preguntas relacionadas con cursos de actualización en Lectoescritura y Matemática en los últimos 3 años. En el Gráfico 4.1.12 se puede apreciar que una proporción mayor de docentes ha recibido cursos de Lectoescritura (73.4%) en comparación con Matemática (67.2%).

Gráfico 4.1.12: ¿Has participado en cursos de actualización sobre Matemática o Lectoescritura en los últimos 3 años?



Participación en Grupos pedagógicos

La cultura formativa de los centros fue estudiada a través de tres ítems relacionados con los Grupos pedagógicos.

¿Participas en reuniones de Grupos pedagógicos?

¿Con qué frecuencia se realizan Grupos pedagógicos en tu escuela?

¿Qué opinas de los Grupos pedagógicos?

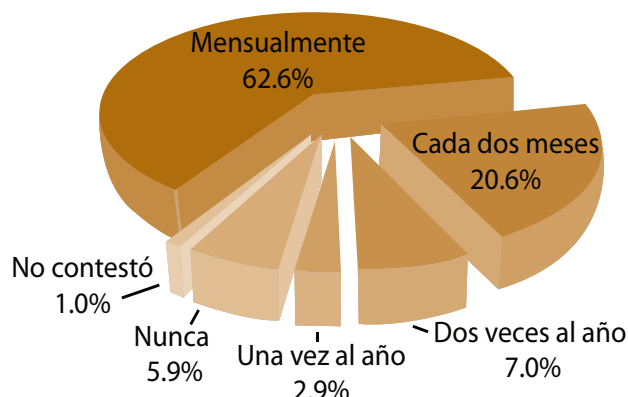
Sobre el grado de participación de los docentes en Grupos pedagógicos, la Tabla 4.1.2 muestra que la gran mayoría, el 91.7 % asegura que participa en estas reuniones; el 7.5% dice no participar y el 0.8% no contestó la pregunta.

Tabla 4.1.2: ¿Participas en reuniones de Grupos pedagógicos?

CATEGORÍA	PORCENTAJE
No contestó	0.8
Si	91.7
No	7.5
Total	100.0

Sin embargo, la frecuencia en que se organizan los Grupos pedagógicos en los Centros educativos, el Gráfico 4.1.13 pone en evidencia que, aunque esas reuniones están establecidas por el Ministerio para que se realicen mensualmente, poco más de la mitad, el 62.6%, de los docentes cuestionados asegura participar en éstos una vez al mes. Aunque esta es una cifra importante, es innegable que resulta relativamente baja, dadas las normativas del Ministerio. El 20.6% participa cada dos meses. Llama la atención que el 7% participe dos veces al año, el 2.9% solo una vez y el 6% nunca haya participado en Grupos pedagógicos.

Gráfico 4.1.13: ¿Con qué frecuencia se realizan Grupos pedagógicos en tu escuela?



Para este estudio interesa conocer la opinión de los docentes acerca de la utilidad de los Grupos pedagógicos. La gran mayoría, el 95.8%, opina que son útiles para su crecimiento profesional; el 0.7% opina que no les son útiles; el 1.6% no tiene claridad sobre para qué les sirve. El 1.1% prefiere no opinar. Apenas el 0.8% no contestó²¹.

Ítems respondidos sólo por maestros y maestras de 1ro a 4to

Como se señaló en párrafos precedentes, con el propósito de conocer la perspectiva de los maestros y maestras del Primer Ciclo, en el cuestionario de Información general, se incluyeron 8 ítems que debieron ser contestados únicamente por los maestros y maestras de 1ro a 4to. Esto significa que los directores, subdirectores y coordinadores (179 en total), no debían responderlas. En consecuencia, el total de la muestra que aparece en los gráficos y tablas subsiguientes, es de 2,065 en vez de 2,244 como se ha estado presentando en las anteriores ilustraciones de esta sección de Información General. Con estos ítems, sólo se pretendía conocer la proporción de maestros y maestras que reciben acompañamiento, la frecuencia de los mismos y quién los acompaña. No se consideraron ítems para conocer la calidad del acompañamiento porque rebasaría los límites de este estudio.

Acompañamiento

En la siguiente Tabla 4.1.3 se presentan los datos sobre la proporción de maestros y maestras de 1ro a 4to que informan sobre la frecuencia de acompañamiento. Una alta proporción, el 96.7%, informa que sí lo recibe. Sólo el 2.6% reporta no recibirlo y el 0.8% no contestó.

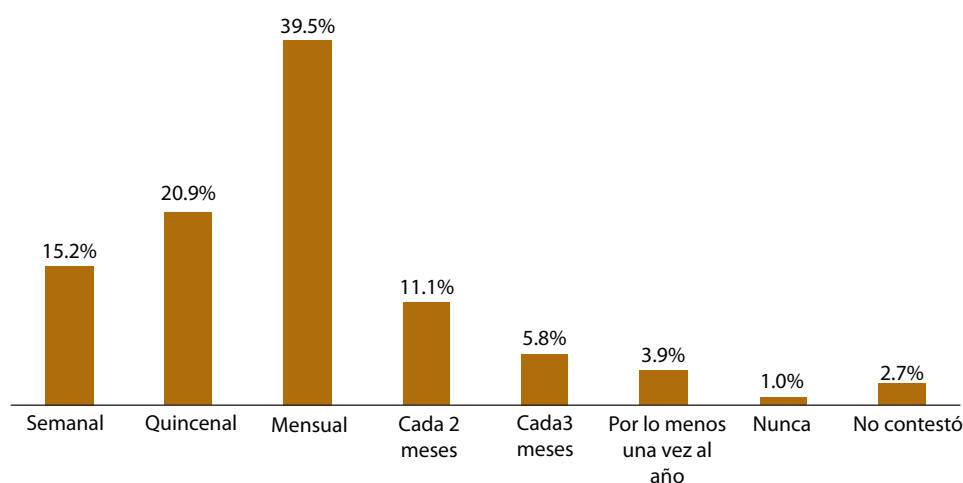
Tabla 4.1.3: ¿Recibes acompañamiento en tu trabajo de aula?

		PORCENTAJE
Válidos	No contestó	0.8
	Si	96.7
	No	2.6
	Total	100.0

²¹ En la categoría **No contestó**, se incluyeron los ítems que no fueron respondidos o fueron anulados por alguna razón.

Nótese que según esta tabla, los maestros reciben acompañamiento. Sin embargo la frecuencia con la que éste es recibido, difiere sustancialmente entre éstos, como se puede apreciar en el Gráfico 4.1.14.

Gráfico 4.1.14: Si recibes acompañamiento, ¿con qué frecuencia?



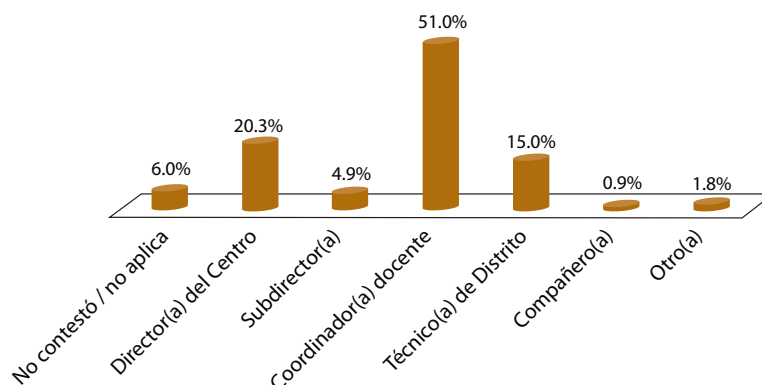
A partir de estos resultados es posible clasificar la frecuencia en que son acompañados los maestros y maestras del Primer Ciclo en cuatro categorías:

- **Acompañamiento frecuente**, en esta categoría se ubican los maestros acompañados por lo menos una vez al mes. A nivel nacional, el 75.6% de los maestros, dicen que reciben acompañamiento frecuente (39.5% mensualmente, 20.9% quincenalmente y 15.2% semanalmente).
- **Acompañamiento poco frecuente**, son los que reciben acompañamiento por lo menos tres o cuatro veces al año. En esta categoría se encuentra el 16.9% de los maestros dominicanos (11.1% cada dos meses y 5.8% cada tres meses).
- **Acompañamiento escaso**, maestros que son acompañados una vez al año. El 3.9% de los maestros reciben escaso acompañamiento.
- **Ausencia de acompañamiento**, sólo el 1.0% de los maestros reportó no recibir acompañamiento.

Estos resultados indican que la más alta proporción (las tres cuartas partes de los maestros y maestras del Primer Ciclo), reciben acompañamiento por lo menos una vez al mes. Mientras que 1.0% dice que nunca recibe acompañamiento. Un 2.7% no contestó el ítem.

El MINERD establece que los centros educativos con 500 estudiantes o más, deben contar con un Coordinador docente para acompañar a los maestros y maestras del Primer Ciclo y otro coordinador docente para los maestros del Segundo Ciclo. En los centros con menos de 500 estudiantes esta responsabilidad es del personal directivo del centro o un Técnico distrital. Es de esperarse que la frecuencia más alta del actor acompañante sea la del Coordinador docente ya que la muestra incluyó a 156 centros con 500 estudiantes o más (véase la Tabla 3.1.9). Los resultados confirman esta proporción ya que tal como se observa en el Gráfico 4.1.15, el actor educativo que con más frecuencia acompaña a los maestros y maestras del primer ciclo es el coordinador docente con 51.0%.

Gráfico 4.1.15: Si te acompañan, ¿quién te acompaña con más frecuencia?



La otra mitad de maestros y maestras dicen recibir acompañamiento principalmente del director (20.3%), de un **técnico distrital (15%)** y el subdirector (4%). El 0.9% recibe acompañamiento de un compañero y el 1.18% lo recibe de otro acompañante no especificado. El 6.0% de maestros y maestras no contestó este ítem.

Si la muestra incluye 156 centros educativos con 500 estudiantes o más (24 en la zona rural y 132 en la urbana y urbana marginal) se esperaba esta cantidad de coordinadores docentes, sin embargo, en el estudio participaron 116. Aparentemente, hay 40 centros con 500 estudiantes que no cuenta todavía con un Coordinador docente para el Primer Ciclo aunque es posible que sean acompañados por el Director u otro personal.

Características del grupo de estudiantes se 1ro a 4to

Los siete ítems incluidos para obtener información acerca de las características del grupo de estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Básico en el ámbito Nacional, incluyen temas que inciden en la calidad de la práctica del docente tales como, trabajo infantil, cantidad de estudiantes por grupo y dominio del español por los estudiantes²².

Situación laboral infantil

Los datos en la Tabla 4.1.4 indican que una cuarta parte de maestros y maestras del Primer Ciclo (24.5%), reporta que imparte docencia a grupos de estudiantes a los que asisten niños y niñas que trabajan fuera de casa. En cambio, el 63.3% de los maestros informa que los estudiantes del grado en que labora no trabajan fuera de casa y el 11.5% no sabe si alguno trabaja. Sólo el 0.7% no contestó esta pregunta.

22 En la República Dominicana existe una inmigración de niños y niñas de diversos países pero especialmente de Haití cuya lengua materna es el creole. Por ley, generalmente asisten a la escuela pública dominicana.

Tabla 4.1.4: ¿Algunos de tus estudiantes trabajan fuera de casa?

		PORCENTAJE
Válidos	NC / NA	0.7
	Si	24.5
	No	63.3
	No sé	11.5
	Total	100.0

Grado en que labora

En lo referido a la proporción de maestros y maestras según el grado escolar, los datos de la Tabla 4.1.5 indican que los cuatro grados del Nivel Básico cuentan con una proporción equiparable de maestros y maestras. La mayor diferencia es de apenas un 4% y se da entre 1ro que tiene la proporción más baja (22.2%) y 3ro que tiene la más alta, (26.0%).

Tabla 4.1.5: ¿En cuál grado enseñas en el centro que representas en este estudio?

		PORCENTAJE
Válidos	NC / NA	4.3
	Primero	22.2
	Segundo	22.5
	Tercero	26.0
	Cuarto	25.0
	Total	100.0

Cantidad de estudiantes por grupo

Dado que la cantidad de estudiantes por grupo es un factor que puede influir en la práctica de aula, se ponderan los resultados de la Tabla 4.1.6 los cuales revelan que el 68.7% de los maestros y maestras se encuentra en una situación favorable en este aspecto ya que trabajan con grupos de 35 estudiantes o menos (57.2% de 20 a 35 estudiantes y 11.4% con menos de 20).

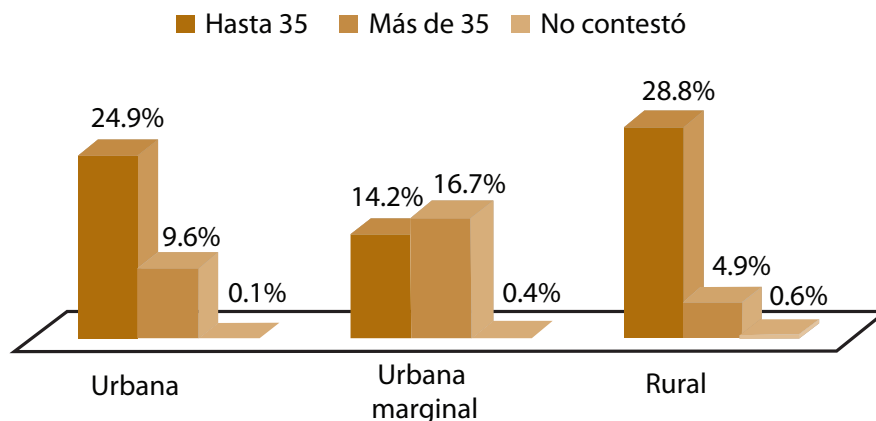
Tabla 4.1.6: ¿Cuántos estudiantes tienes en tu grupo de este centro que representas?

		PORCENTAJE
Válidos	No contestó	1.0
	Menos de 20	11.4
	De 20 a 35	57.2
	De 36 a 50	28.9
	Más de 50	1.5
	Total	100.0

Una proporción menor aunque importante de maestros, el 30.4%, tiene grupos con 36 estudiantes o más. Si se asume que 35 estudiantes por grupo es el máximo recomendable para un docente de Primer Ciclo, este dato sugiere que casi una tercera parte de la población magisterial, labora con cantidades de estudiantes por encima de lo recomendable, situación que puede impactar negativamente tanto en el desempeño pedagógico de los maestros como en el aprovechamiento de los estudiantes.

En el siguiente Gráfico 4.1.16, se examina la relación entre zona geográfica y tamaño de los grupos. Se trata de determinar si los grupos con menos estudiantes se concentran en la zona rural donde hay menos docentes.

Gráfico 4.1.16: Cantidad de estudiantes por grupo según zona



En la zona urbana y rural, la mayoría de los maestros tienen menos de 35 estudiantes. La proporción es diferente en la zona urbana marginal donde la mayoría de los maestros y maestras tienen grupos con más de 35 estudiantes. Obsérvese que los grupos con 35 estudiantes o menos se distribuyen de la siguiente manera: la proporción más alta se encuentra en la zona rural con 28.8%, una proporción ligeramente menor de maestros con menos de 35 estudiantes se ubica en la zona urbana con 24.9%. La zona con menos grupos por debajo de 35 estudiantes es la urbana marginal con 14.2%. En la zona urbana la proporción de maestros con más de 35 estudiantes (9.6%) es inferior a la proporción de maestros con menos de 35. Sin embargo, en la zona urbana marginal, la proporción de maestros con más de 35 estudiantes es superior (16.7%) en comparación con las demás zonas.

La lengua española por los niños y las niñas

El ítem sobre dominio de la Lengua Española por los estudiantes del primer ciclo fue incluido para determinar el grado en que puede influir o no sobre los aprendizajes infantiles. En realidad, la frecuencia de maestros y maestras con grupos de niños y niñas que dominan la Lengua Española, es bastante alta. En la Tabla 4.1.7 se registra que el 90.3% de los maestros y maestras imparten docencia en aulas donde todos los niños y niñas dominan la Lengua Española. El 8.6 % de maestros reporta que en su grupo algunos de los estudiantes no dominan dicha lengua (5.7% tienen 1 a 3 niños que no dominan el español, 1.5% tiene entre 4 y 6; el 1.4% reconoce que tiene más de 6 estudiantes que no dominan el español).

Tabla 4.1.7: En tu grupo de estudiantes, ¿alguno de ellos no domina el español?

		PORCENTAJE
Válidos	No contestó	1.1
	Todos hablan español	90.3
	De 1 a 3 niños no dominan español	5.7
	De 4 a 6 no dominan el español	1.5
	Más de 6 estudiantes no dominan el español	1.4
	Total	100.0

En la medida en que las Regionales Educativas no están representadas en la muestra, sino únicamente la población nacional, el estudio no aporta información sobre las Regionales donde se concentra la población infantil con poco dominio del español. Esta información

es importante obtenerla posteriormente para la formación de los docentes, ya que deben contar con conocimientos psicolingüísticos y de bilingüismo, que les permita apoyar los aprendizajes de niños hablantes de otras lenguas.

En el terreno de la diversidad lingüística que se presentan en la mayoría de las aulas del mundo dados los procesos de migración e intercambio entre los países, la última pregunta de cuestionario sobre Información General de este estudio, arrojó resultados sumamente desafiantes. En la Tabla anterior, se evidencia cómo la gran mayoría de los maestros informan que todos los estudiantes de su grupo dominan el español. Es de esperarse que la siguiente pregunta sea respondida por el 8.6% de los maestros que habían informado que tenía uno o más estudiantes que no dominan el español.

Sin embargo, el 32% sí la contestó. Este dato revela que 23.4% de los maestros que informaron que todos los estudiantes de su grupo dominan el español, posiblemente tienen niños que dominan el español pero también hablan otro u otros idiomas.

Según la Tabla: 4.1.8, el idioma que se presenta con mayor frecuencia en las aulas dominicanas recae en la categoría Otro con 19.2%. Esta categoría supone que no se trata de ninguna de las lenguas consideradas en las demás opciones de esta pregunta. En segundo lugar en frecuencia lo alcanzó la categoría Creole de Haití con 11.0%. Dada su cercanía geográfica con la República Dominicana, era de esperarse que esta última categoría fuese la más alta.

Tabla 4.1.8: La mayoría de los estudiantes de tu grupo que no dominan el español ¿Cuál idioma hablan?

		PORCENTAJE
Válidos	0	68.0
	Idioma de China, Mandarín	0.4
	Creole de Haití	11.0
	Japonés	0.1
	Inglés de EEUU	0.4
	Inglés de Las Antillas	0.2
	Otro	19.2
	Total	99.4
Perdidos	Sistema ²³	0.6
Total		100.0

La proporción de maestros con estudiantes de otras lenguas es bastante alta. Si se suman todas las categorías que representan una u otra lengua, la proporción alcanza el 31.3% de docentes del Primer Ciclo que requieren conocimientos sobre el aprendizaje de niños pluri-lingües y sus implicaciones.

Hasta aquí se han explicado los resultados del cuestionario sobre Información General. Estos datos serán retomados posteriormente para el cruce de descriptores con los resultados del Cuestionario de Lectoescritura que a continuación se consideran.

²³ Con respecto a este ítem, hubo un 0.6% de los datos que no pudieron ser procesados. Se consideraron como perdidos.

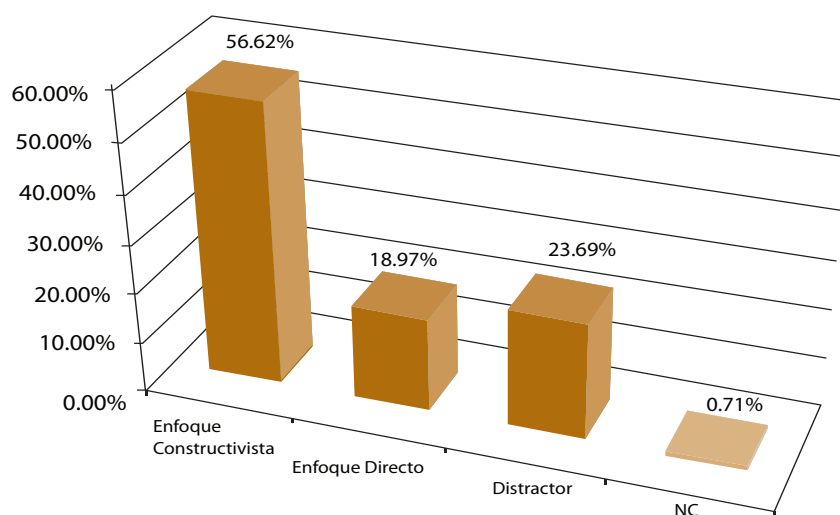
4.2 Resultados del cuestionario sobre Lectoescritura

Para lograr el segundo objetivo del estudio: *Determinar el enfoque de alfabetización predominante en el docente y en los actores que acompañan su práctica en una muestra representativa de escuelas del Nivel Básico*, a continuación se analizan los resultados en el cuestionario de Lectoescritura. Se espera establecer la frecuencia en que los docentes (maestros y acompañantes) optan por respuestas que corresponden a uno u otro enfoque de alfabetización. A diferencia del Cuestionario de Información General, este cuestionario debía ser respondido de manera completa por todos los participantes.

Enfoques de alfabetización en los centros educativos

La media nacional de los enfoques se presenta en el Gráfico 4.2.1. Obsérvese que la puntuación promedio en el Enfoque constructivista es de 56.62%, en el Enfoque directo 18.97% y de 23.69% en el Distractor. Recuerdese que este último no corresponde necesariamente a ninguno de los enfoques considerados.

Gráfico 4.2.1: Media nacional de respuestas de los docentes según enfoque de alfabetización



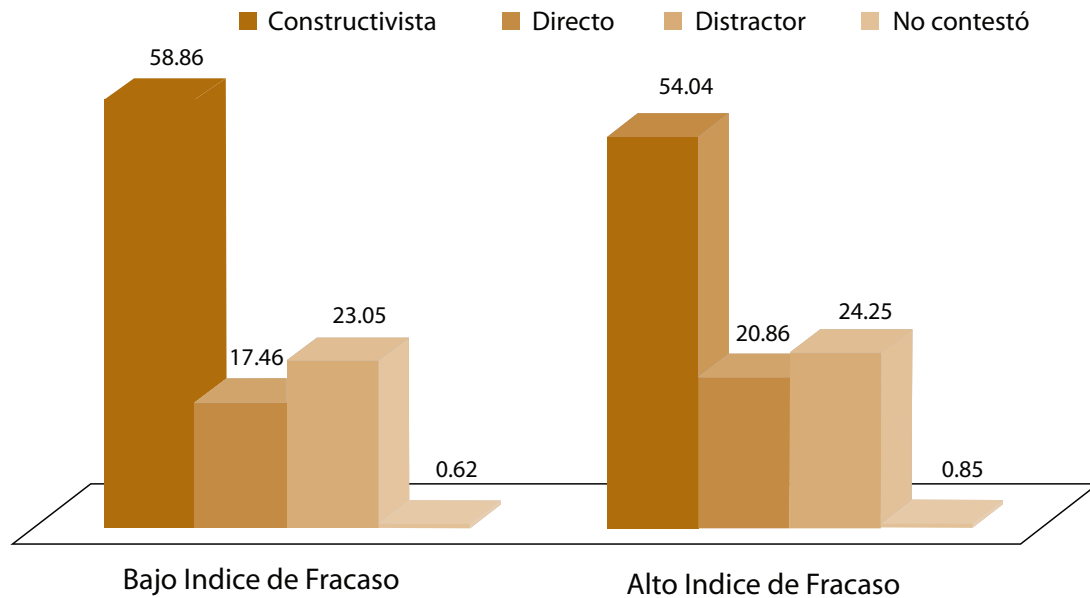
Las respuestas se distribuyen entre un 56.62% para el Enfoque constructivista del currículo y el 42.66% por otro enfoque (ya sea el Directo o el Distractor). El 0.71% de los docentes no contestó este ítem.

Comparación de centros según índice de fracaso

La relación entre el enfoque de alfabetización y el índice de fracaso en los centros educativos, se muestra en el Gráfico 4.2.2. En ambos tipos de centro hay una preferencia muy alta por opciones que corresponden a enfoque constructivista. Sin embargo, los centros con bajo índice de fracaso logran una proporción ligeramente mayor (58.86%) en comparación con los centros educativos con alto índice de fracaso (54.04%). Asimismo, los centros con bajo índice de fracaso logran una puntuación de 2.24 % ligeramente por encima de la media nacional y los centros con alto índice de fracaso están casi 2.58% por debajo de la media nacional.

Los datos también revelan que el Distractor (enfoque indefinido), alcanzó una proporción ligeramente más alta que el Enfoque directo, en ambos tipos de centros educativos (23.05% en centros con Bajo índice de fracaso y 24.25% con alto índice de fracaso) que el enfoque de Directo en ambos tipos de centros (17.46% y 20.86% respectivamente).

Gráfico 4.2.2: Enfoques de alfabetización según centros de Alto y Bajo Índice de fracaso escolar



Las cifras alcanzadas en ambos tipos de centro parece indicar que, por un lado, a mayor porcentaje de respuestas constructivistas, menos índice de fracaso y por el otro, a menor proporción de respuestas de corte constructivista, mayor índice de fracaso. En la siguiente Tabla 4.2.1, se puede observar que la diferencia entre ambos tipos de centro y su relación con el enfoque es significativa en los tres enfoques: para el Constructivista ($\alpha=0.00$), el Directo ($\alpha=0.00$) y el Distractor ($\alpha=0.003$). (Véase Anexo 6)

Tabla 4.2.1: Nivel de significancia en las diferencias entre centros con alto y bajo índice de fracaso escolar

ENFOQUES	CENTROS EDUCATIVOS	SIGNIFICATIVIDAD
Enfoque constructivista	Bajo índice de fracaso	0.00
	Alto índice de fracaso	
Enfoque directo	Bajo índice de fracaso	0.00
	Alto índice de fracaso	
Distractor	Bajo índice de fracaso	0.003
	Alto índice de fracaso	

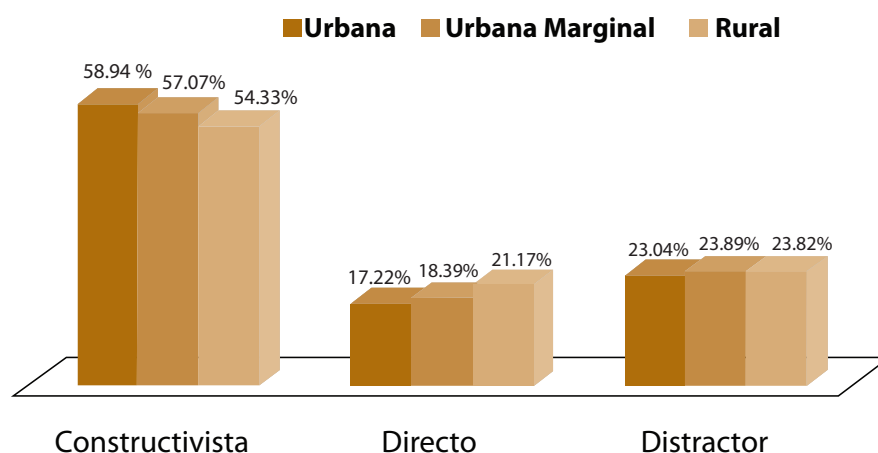
Al aplicar a estas cifras el coeficiente de correlación de Pearson, se observa que con respecto a la relación Enfoque constructivista e índice de fracaso, existe una correlación negativa muy baja ($r= -0.145$), lo cual parece sugerir que existe una débil relación inversa que puede expresar que los centros con bajo índice de fracaso, se inclinan por mayor opciones constructivistas. Con respecto al Enfoque directo la relación parece ser diferente. Aunque el coeficiente de correlación también fue bajo, parece sugerir que existe una débil tendencia positiva, es decir, que los centros con alto índice de fracaso tienden a optar por el Enfoque directo. Respecto al coeficiente de correlación con el Distractor, se presentó una relación casi nula entre tipo de centro y el Distractor ($r = 0.06$).

Según estos datos, el dominio del Enfoque constructivista se relaciona débilmente con bajos índices de fracaso escolar de acuerdo con los criterios de promoción de los centros. Sin embargo, esto deberá ser confirmado en futuras investigaciones, donde se considere la relación de estos centros con alto y bajo índice de fracaso y el desempeño de sus estudiantes en pruebas de comprensión lectora²⁴.

Comparación de centros según enfoque y zona geográfica

La puntuación en los enfoques según la zona geográfica de los centros educativos se muestra en el Gráfico 4.2.3. El Enfoque constructivista alcanza la proporción más alta en las tres zonas caracterizadas en este estudio aunque con ligeras diferencias entre éstas. La zona urbana alcanzó un promedio de puntuación ligeramente mayor en el Enfoque constructivista con 58.94% en comparación con la zona urbana-marginal. La zona rural la cual aparece con 54.33%, obtuvo una puntuación por debajo de la media nacional con una proporción menor en relación con la dos primeras.

Gráfico 4.2.3: Enfoque según zona geográfica de los centros



La puntuación en el Enfoque directo fue relativamente baja en las tres zonas geográficas aunque con ligeras diferencias entre sí. La zona rural con el 21.17% y la proporción menor de este enfoque recayó en la zona urbana con 17.22%.

La puntuación en el Distractor es relativamente alta, si se considera que esta opción no reflejaba un enfoque determinado. Obsérvese que en las tres zonas geográficas, este enfoque obtuvo una puntuación de 23% con muy ligeras diferencias decimales entre sí.

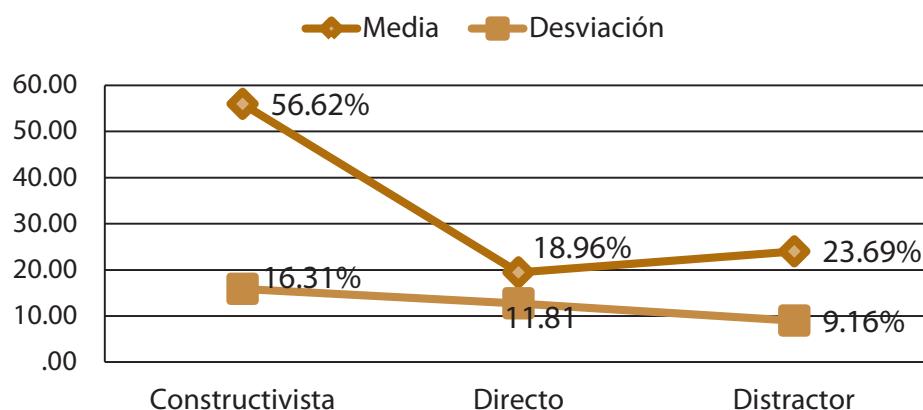
En resumen, según estos datos, los docentes de la zona rural probablemente están menos versados en el Enfoque constructivista que los de la zona urbana marginal y urbana, lo cual debe ser tomado en cuenta en los programas de formación continua.

²⁴ En la medida en que las calificaciones reflejan los estándares de los centros, es posible que centros con estándares bajos de calidad hayan quedado en la categoría de bajo nivel de fracaso y, por consiguiente, se requieren más estudios para confirmar estos datos.

Variabilidad de las puntuaciones

La variabilidad de las respuestas se muestra en el siguiente Gráfico 4.2.4

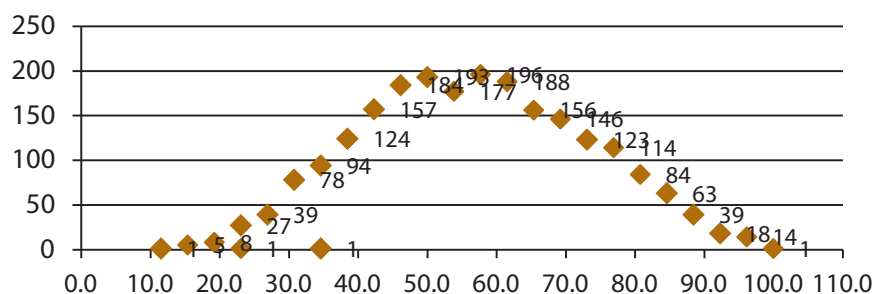
Gráfico 4.2.4: Valores de la media y la desviación estándar según enfoque



Se aprecia que la desviación estándar de las respuestas en el Enfoque constructivista (16.31%) fue menos consistente que en el de Enfoque directo (11.81%) y el distractor (9.16%) que fue el más consistente de los tres enfoques. La variabilidad de las respuestas correspondientes al Enfoque constructivista fue mayor en comparación con los demás.

En el siguiente Gráfico 4.2.5 se presenta el grado de dispersión de los centros según su desempeño en el Enfoque constructivista.

Gráfico 4.2.5: Dispersión de las puntuaciones en el Enfoque constructivista



Se puede considerar que la distribución de la muestra por puntuación obtenida, tiende a ser normal.

Nivel de dominio de ambos enfoques

Los niveles de dominio de ambos enfoques se describen según todos los participantes y posteriormente por maestros, maestras y acompañantes por separado.

Nivel de dominio de los enfoques por los docentes (maestros y acompañantes)

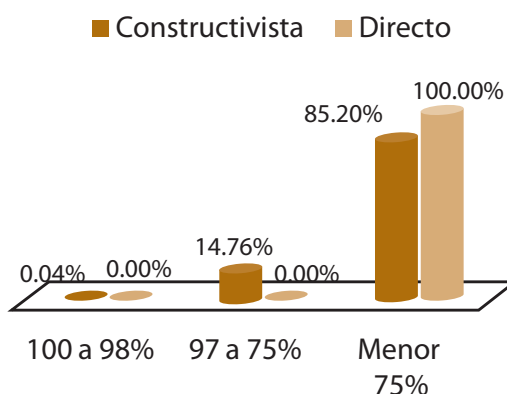
De manera global, se observan disparidades importantes en el Gráfico 4.2.6 donde se contrasta la distribución de la proporción de docentes según el nivel de dominio: Alto Nivel de dominio (Nivel de experto) cuando el 98% o más de las opciones se corresponda a uno de los enfoques; Nivel Medio de dominio (predominio de nociones pero sin alcanzar el nivel de experto en el enfoque) cuando entre el 97% y 75% de las opciones elegidas se corresponde con uno de los enfoques y Bajo nivel de dominio cuando se elige el 74% o menos de las opciones correspondientes a uno de los enfoques.

Según los resultados del cuestionario de Lectoescritura, la mayoría de los docentes muestra un bajo nivel de dominio en ambos enfoques: el 85.20% de los docentes obtuvieron menos del 75% de respuestas constructivistas en el cuestionario; sólo el 0.04% (una maestra) logró desempeños de experta en dicho enfoque y el 14.76% restante de los docentes obtuvo una puntuación entre 97% y 75% de respuestas constructivistas.

Igualmente en el Enfoque directo, el 100% de los docentes obtuvo menos del 75% de respuestas correspondientes al Enfoque directo. Se presenta una ligera diferencia entre ambos enfoques ya que en el Constructivista existe un porcentaje de maestros que muestran un nivel medio de dominio y el único caso de nivel de experto encontrado en el estudio. En cambio, en el Enfoque directo ninguno quedó en los dos primeros niveles de dominio.

Este resultado parece indicar que pese a los bajos niveles de dominio en el Enfoque constructivista, se aprecia una tendencia en el país hacia este enfoque en contraste con el Directo que tiende a ser más reducida.

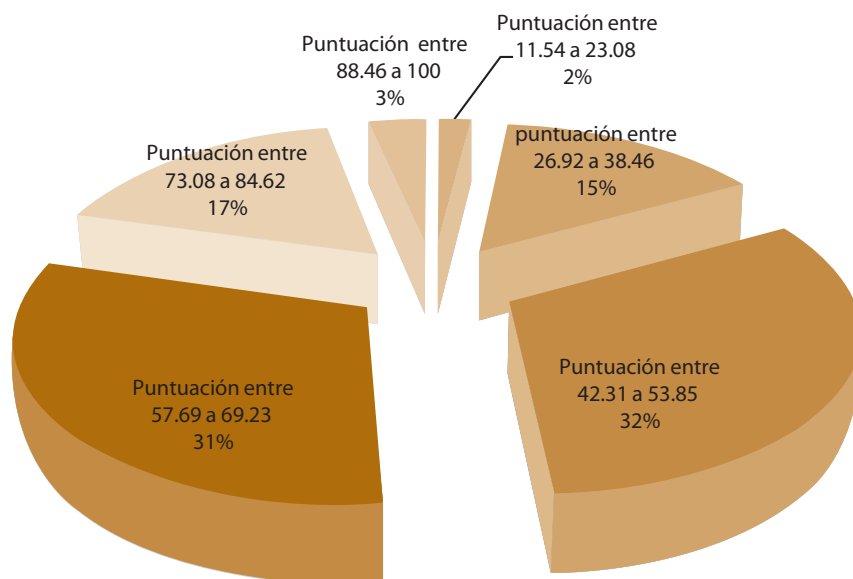
Gráfico 4.2.6: Dominio de enfoque de alfabetización



En los gráficos subsiguientes, se exponen los niveles de dominio según el actor educativo. De esta manera se obtiene una idea de las necesidades formativas de cada uno. En primer lugar se presentan los resultados de los maestros de 1ro a 4to; en segundo lugar los obtenidos por los acompañantes (directores, subdirectores y coordinadores docentes) y, por último, los datos de los coordinadores docentes por separado ya que han sido elegidos por su experiencia pedagógica en el Primer Ciclo para acompañar la práctica de los maestros y maestras.

En el siguiente Gráfico 4.2.7 se presenta con mayor detalle la distribución de los maestros según su puntuación en el Enfoque constructivista.

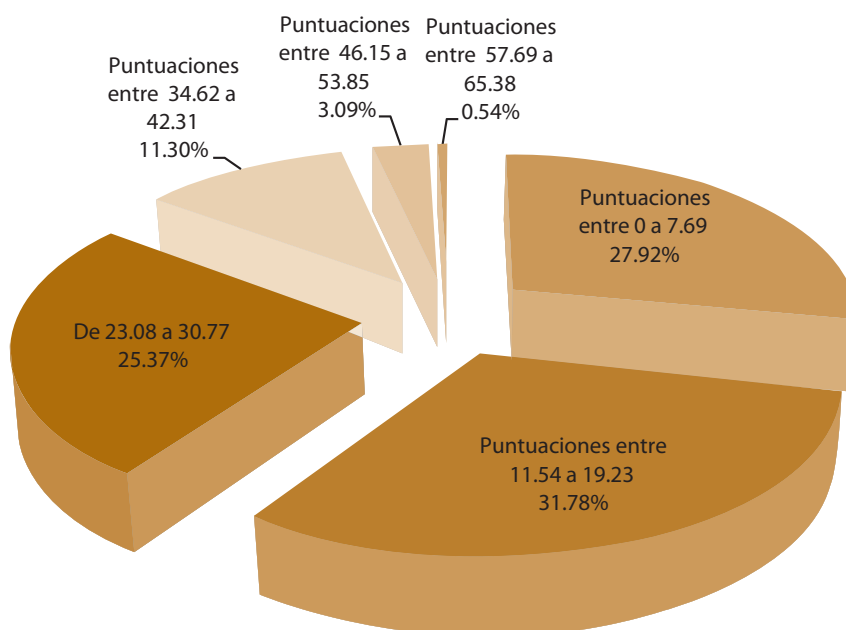
Gráfico 4.2.7: Proporción de maestros y maestras según puntuaciones en el Enfoque constructivista



Una proporción muy baja, apenas el 3% de los docentes, alcanzó un promedio de respuestas constructivistas entre 88.46% y el 100%. El 17% de los docentes obtuvieron puntuaciones entre 73.08% y 84.62%; el 31.0% obtuvo un promedio de respuestas entre 57.69% y 69.23%; el 32% alcanzó un promedio entre 42.31 y 55.85; el 15.0% obtuvo entre 26.92% y 38.46% y el 2% alcanzó puntuaciones entre el 11.54% y 23.08%. Esto significa que el 20% de los docentes obtuvo puntuaciones por encima de 70% y el 80% obtuvo respuestas constructivista por debajo del 70%. El 47% de los docentes alcanzó una puntuación por debajo de 58%.

En el siguiente Gráfico 4.2.8, se presenta con mayor detalle la distribución de la puntuación de los docentes en el Enfoque directo.

Gráfico 4.2.8: Proporción de maestros y maestras según puntuaciones en el Enfoque directo



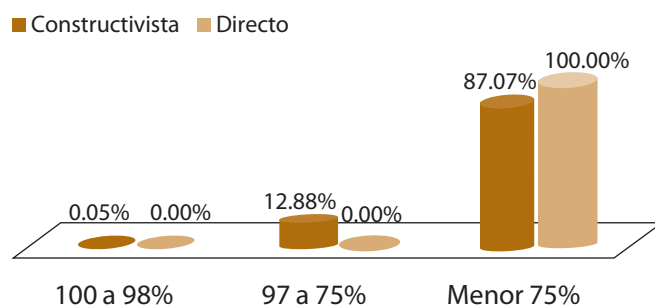
Obsérvese que sólo el 0.54% de los docentes, obtuvo una puntuación entre 57.69% y 65.38% que es el rango más alto encontrado en este enfoque. El 3.09% , obtuvo una puntuación entre 46.15% y 53.85%. El 25.37% de los docentes, alcanzó un promedio entre 23.08% y 30.77%. El 31.78% logró una puntuación entre 11.54% y 19.23%. El 27.92% de los docentes obtuvo una puntuación entre 0% y 7.69%. Estos resultados indican que son pocos los docentes que se ubican entre los que obtuvieron una puntuación más alta en el Enfoque directo.

Nivel de dominio sólo de maestros y maestras de 1ro a 4to

En el siguiente Gráfico 4.2.9 se exponen los niveles de dominio en los enfoques, únicamente de los maestros y maestras del Primer Ciclo. El 0.05% de los maestros y maestras (una maestra) fue la única persona que mostró un nivel de experta en uno de los enfoques, en este caso el Constructivista. Ningún otro maestro ni acompañante de la muestra obtuvo el mismo nivel de dominio en el Enfoque directo de alfabetización.

El Nivel medio de dominio, es decir con una cierta tendencia hacia nociones de uno de los enfoques, sólo el 13% de los maestros y maestras alcanzaron este nivel en el Enfoque constructivista y el 0% en el Enfoque directo de alfabetización. El nivel más bajo de dominio fue alcanzado por el 88% de los maestros y maestras en el Enfoque constructivista y el 100% en el Directo.

Gráfico 4.2.9: Dominio de enfoque de alfabetización maestros y maestras del Primer Ciclo



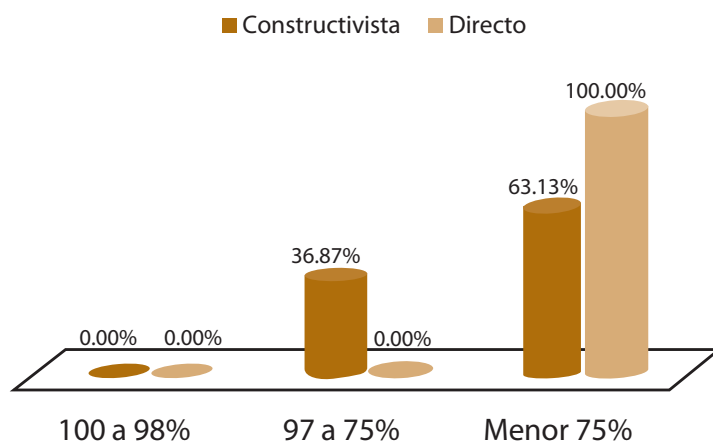
Estos datos sugieren una tendencia hacia un bajo dominio de ambos enfoques aunque con ligeras diferencias a favor del Enfoque constructivista.

Niveles de dominio de los acompañantes (directores, coordinadores subdirectores)

En la medida en que es de interés establecer el nivel de dominio de los acompañantes, dada su función de apoyar a los docentes del Primer Ciclo, en el siguiente Gráfico 4.2.10 se exponen estos dominios en los 179 acompañantes de la práctica docente (116 coordinadores docentes, 35 subdirectores y 28 directores de centro).

Aunque en el caso de los acompañantes ninguno se ubicó en el nivel de experto en ninguno de los dos enfoques (como ocurrió con los maestros y maestras), véase que los acompañantes sí muestran una mayor proporción con Nivel Medio de dominio en comparación con los maestros y maestras. El 37% de dichos acompañantes alcanza el nivel medio de dominio en el Enfoque constructivista y el 63% el nivel bajo. Estas proporciones indican que, en general, una mayor proporción de los acompañantes posee más nociones constructivistas que los maestros y maestras.

Gráfico 4.2.10: Dominio de enfoque de alfabetización en acompañantes



El 100% de los acompañantes en los que predominan nociones del Enfoque directo, se encuentran en el rango de más bajo nivel de dominio.

Niveles de dominio de los coordinadores docentes

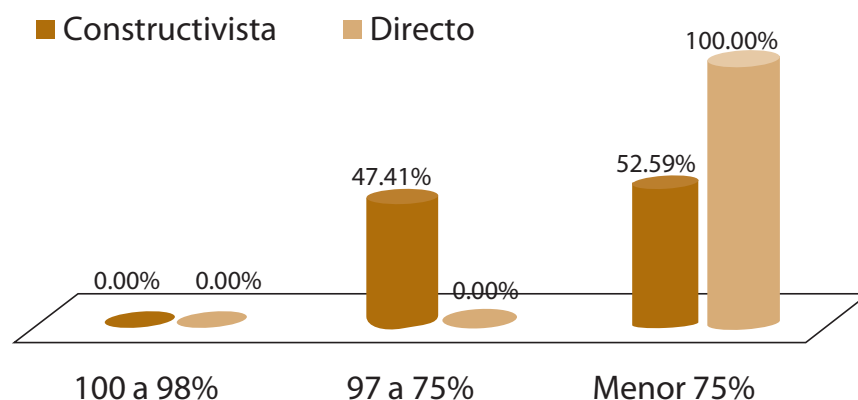
En el Gráfico 4.2.11 se describen los niveles de dominio de los coordinadores docentes en alguno de los enfoques. Este actor se presenta por separado del Director y el Subdirector debido a que, en principio, se dedica al acompañamiento exclusivamente, a diferencia del Director y el Subdirector de los Centros quienes tienen otras funciones.

El coordinador docente del Primer Ciclo, debería poseer un sólido paradigma de aprendizaje, igual o mejor que el maestro y la maestra, y un profundo dominio tanto del Enfoque constructivista para la alfabetización como del aprendizaje de los conceptos matemáticos por los niños y las niñas. Este nivel de dominio se requiere a fin de que pueda apoyar la labor pedagógica de las maestras y los maestros.

De acuerdo con el Gráfico 4.2.11, los coordinadores docentes dan indicio de que poseen más nociones del Enfoque constructivista, correspondientes al Nivel Medio de dominio (47.41%) que los maestros y maestras (12.88%) y comparándolos con la media nacional de dominio de enfoque de 14.76% (compárese con el Gráfico 4.2.7). Esta proporción es muy sugerente para las decisiones formativas que se tomen para los coordinadores y los maestros y maestras.

El 100% de los coordinadores docentes que alcanzaron mayor proporción de respuestas del Enfoque directo, se ubica en niveles muy bajos de dominio de este enfoque.

Gráfico 4.2.11: Dominio de enfoque de alfabetización de coordinadores docentes



Proporción global de respuestas según el concepto de aprendizaje, el concepto de sistema de escritura y práctica de aula

En el análisis precedente, se visualizan los promedios globales de respuestas según el Enfoque constructivista o directo. En este apartado se exponen las proporciones de respuestas según la forma en que estas se distribuyen en los tres indicadores de los enfoques: el concepto de aprendizaje, el concepto de sistema de escritura y la práctica de aula para obtener una idea más aproximada acerca del grado de consistencia en optar por un enfoque determinado.

Los datos de la Tabla 4.2.2 reflejan también que la tendencia de los docentes a optar por uno de los enfoques o el distractor, se mantiene en cada indicador por separado, excepto que con el Distractor, la proporción del indicador “Práctica de aula” se duplica en comparación con los otros dos indicadores. En el Enfoque constructivista, los indicadores se distribuyen en proporciones casi similares, aunque en orden decreciente entre el concepto de aprendizaje (21.88%), el concepto de sistema de escritura (18.89) y la incidencia de estos conceptos sobre la práctica de aula (15.85%).

El 56.62% de las respuestas constructivistas se distribuyen en proporciones diferentes entre los indicadores. Tal distribución sugiere que los maestros no actúan en la práctica en concordancia con lo que saben acerca del aprendizaje y la escritura. Posiblemente en su práctica predominen sus creencias arraigadas acerca de la alfabetización. Tales datos confirman la presencia de cierta inconsistencia en los enfoques según los tres indicadores ya que en el indicador “práctica de aula”, la proporción de puntuación disminuye en cada enfoque.

Tabla 4.2.2: Proporciones de respuestas de los docentes según indicadores de los enfoques de alfabetización

INDICADORES	CONSTRUCTIVISTA	DIRECTO	DISTRACTOR	NC	TOTAL
Concepto de Aprendizaje	21.88	5.75	5.51	0.19	33.33
Concepto Sistema de Escritura	18.89	7.63	6.59	0.23	33.33
Práctica de Aula	15.85	5.58	11.59	0.31	33.33
Total	56.62	18.96	23.69	0.73	99.99

La distribución de la proporción de 23.69% del Distractor entre los tres indicadores, fue menos equitativa que la encontrada en los enfoques Constructivista y Directo, ya que el

indicador “práctica de aula” obtuvo el doble de puntuación en comparación con los demás indicadores del Distractor. En cambio, el indicador más bajo del Enfoque constructivista y del Directo fue precisamente el de práctica de aula.

Este contraste realizado entre los indicadores por enfoque y el distractor, confirma que es en la práctica de aula, donde se refleja con más claridad el grado de inconsistencia del enfoque construido por los docentes. Nótese que con respecto a este indicador, se distribuye casi equitativamente entre el constructivista con 15.85% y los demás con 17.7% (5.58% para el Directo y 11.59% para el Distractor).

Proporción de respuestas de los maestros y acompañantes por separado, según el concepto de aprendizaje, concepto de sistema de escritura y práctica de aula.

En los siguientes Gráficos, 4.2.12 y el 4.2.13, es notoria la diferencia en la proporción de respuestas entre los maestros de 1ro a 4to y sus acompañantes en la práctica (coordinadores, directores y subdirectores) son muy similares y, en ambos casos, muy cercana a la media nacional de tales indicadores (ver Tabla 4.2.2).

Gráfico 4.2.12: Distribución de los indicadores por enfoque de alfabetización según maestros y maestras del Primer Ciclo

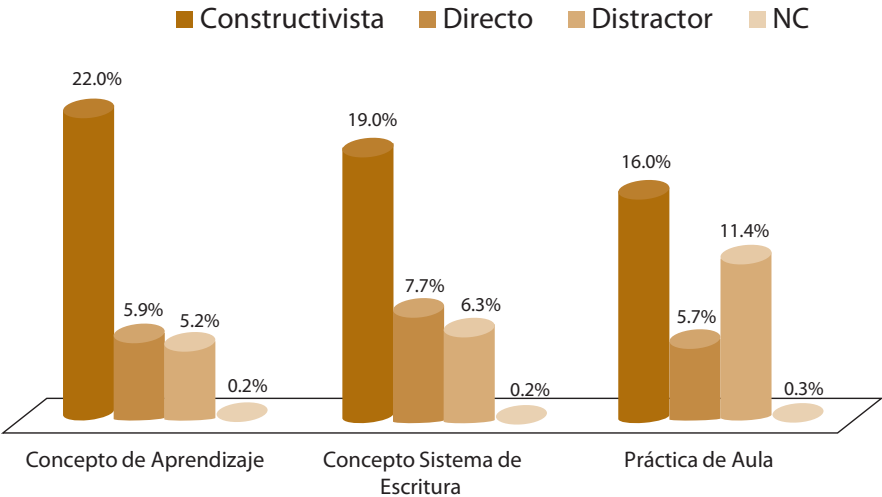
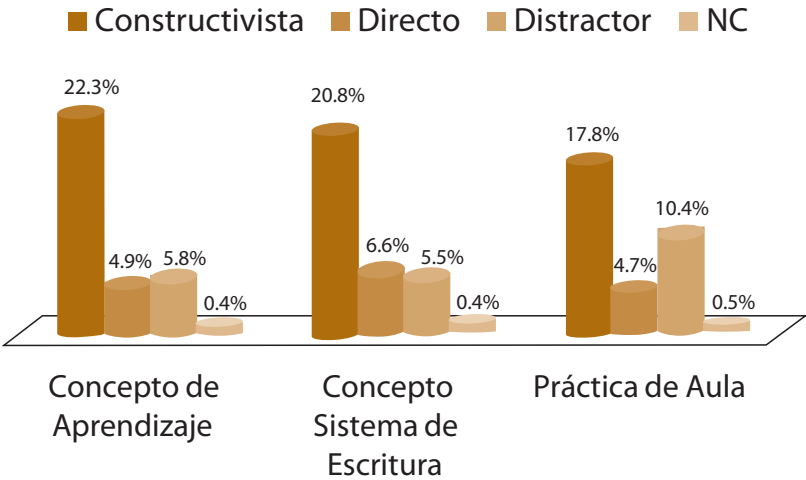


Gráfico 4.2.13: Distribución de los indicadores por enfoque de alfabetización según acompañantes de maestros



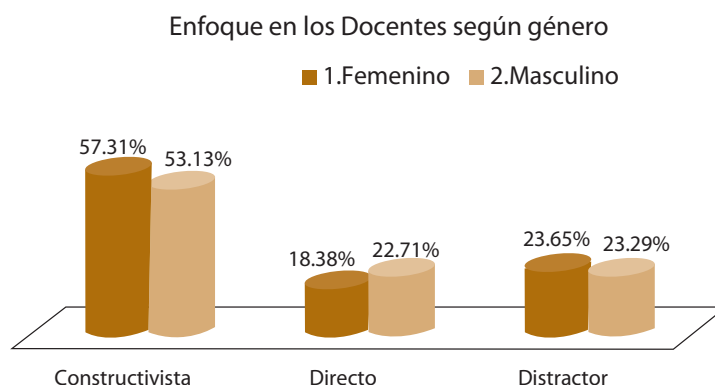
4.3 Factores relacionados con el enfoque de alfabetización

Los factores asociados a los enfoques de alfabetización que fueron analizados para este informe son el género, grado escolar, nivel académico y frecuencia de acompañamiento.

Género y enfoque

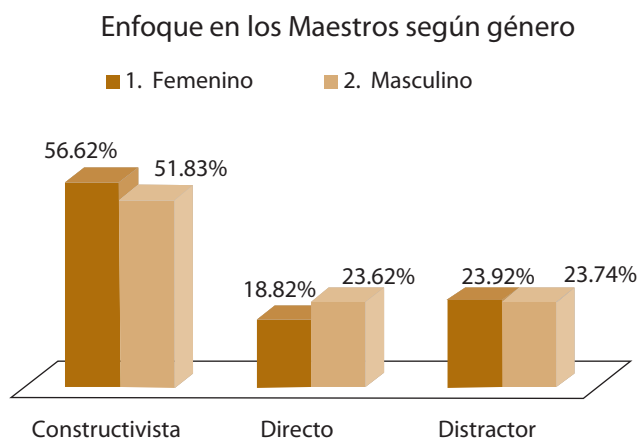
Aunque las proporciones son bajas en el Enfoque constructivista en ambos sexos, en el Gráfico 4.2.14, se aprecia una ligera diferencia entre sí. Las docentes mujeres, con 57.31%, tienden a elegir opciones de corte constructivista un poco por encima de los hombres que alcanzaron una puntuación de 53.13%. En cambio, en sus preferencias por respuestas de corte Directo, los docentes varones, con 22.71%, superan ligeramente a las maestras que alcanzaron una puntuación de 18.38%. Tales diferencias entre los sexos desaparecen con el Distractor ya que ambos presentan proporciones casi similares (23.65% las mujeres y 23.29% los varones). En promedio, ninguno de los géneros alcanzó un nivel de dominio de experto en ninguno de los enfoques. (Ver Anexo 10)

Gráfico 4.2.14: Porcentaje nacional de docentes según género y enfoque de alfabetización



Si se observa el Gráfico 4.2.15, el porcentaje de maestros y maestras (sin incluir a los acompañantes), revela que, a pesar de que el género femenino se mantiene por encima del masculino en sus preferencias por opciones constructivista, los porcentajes alcanzados por las maestras (56.62%) es esquivamente al promedio nacional de las puntuaciones en el Enfoque constructivista (56.62%).

Gráfico 4.2.15: Porcentaje nacional de maestros y maestras según género y enfoque de alfabetización



La diferencia de los docentes (maestros y acompañantes) entre ambos sexos en relación con el Enfoque constructivista y el Directo es significativa de $\alpha = 0.00$ como se puede apreciar en la siguiente tabla. Sin embargo, en el Distractor la diferencia no fue significativa ya que el nivel de significancia fue de $\alpha = 0.58$. (Anexo 7).

Tabla 4.2.3: Nivel de significancia en las diferencias entre los géneros según enfoque

ENFOQUES	CENTROS EDUCATIVOS	SIGNIFICATIVIDAD
Enfoque constructivista	Femenino	0.00
	Masculino	
Enfoque directo	Femenino	0.00
	Masculino	
Distractor	Femenino	0.58
	Masculino	

Las tendencias fueron similares entre el género de los maestros, maestras y el enfoque (sin acompañantes) como se puede apreciar en la Tabla 4.2.4. Hubo diferencia significativa entre el sexo y el Enfoque directo y Constructivista con un nivel de significancia de $\alpha = 0.00$. En cambio, con el distractor no hubo diferencia significativa entre los sexos con $\alpha = 0.78$.

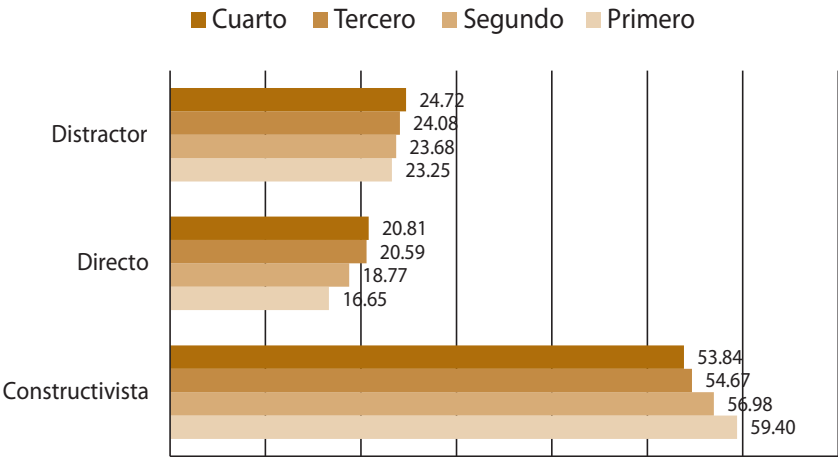
Tabla 4.2.4: Nivel de significancia en las diferencias entre el género del maestro de 1ro a 4to y enfoque

ENFOQUES	CENTROS EDUCATIVOS	SIGNIFICATIVIDAD
Enfoque constructivista	Femenino	0.00
	Masculino	
Enfoque directo	Femenino	0.00
	Masculino	
Distractor	Femenino	0.78
	Masculino	

Grado escolar y enfoque

Las tendencias a preferir respuestas de uno u otro enfoque de alfabetización según el grado en que se enseña se presenta en el Gráfico 4.2.16.

Gráfico 4.2.16: Porcentaje nacional de maestros según grado en que enseñan y enfoque de alfabetización



En cuanto a los grados, el enfoque predominante es el constructivista aunque las proporciones disminuyen gradualmente según el orden de los grados. El mayor puntaje lo alcanzó el 1ro con 59.40% y finalizando con cuarto grado que alcanzó el menor porcentaje 53.84%. El orden se invirtió con respecto al Enfoque directo iniciando con el mayor porcentaje en 4to con 20.81% y el menor porcentaje en 1ro con 16.65%. El distractor se comportó de manera similar resultando el mayor porcentaje 4to con 24.72% y en 1º con 23.25%.

La comparación de los desempeños entre los maestros y maestras por grado se presentan en la Tabla 4.2.5. Como puede observarse, hubo diferencia significativa entre 1ro y 2do ($\alpha = 0.024$), también entre 1ro y 3ro ($\alpha = 0.00$), entre 1ro y 4to ($\alpha = 0.00$) y entre 2do y 3ro ($\alpha = 0.021$) entre 2do y 4to ($\alpha = 0.001$). En cambio, no hubo diferencia significativa entre 3ro y 4to ($\alpha = 0.390$). (Ver Anexo 8)

Tabla 4.2.5: Nivel de significancia en las diferencias entre grado y enfoque de alfabetización

ENFOQUES	GRADOS	SIG	0	SIG	0	SIG	0	SIG	0	SIG	0	SIG
Enfoque constructivista	1ro	0.024	1ro	0.000	1ro	0.000	2do	0.021	2do	0.001	3ro	0.390
	2do		3ro		4to		3ro		4to		4to	

Tal diferencia puede provocar serios contrastes para el niño y la niña que pasan por estos grados. Posiblemente los maestros de primer y segundo grados tenga más claridad de que se trata de promover procesos de comprensión lectora y expresión escrita que los maestros de 3ro y 4to ya que posiblemente, la práctica de estos últimos se oriente más hacia los aspectos formales de la lengua desvinculados de la comunicación. Un dato adicional que parece apoyar estas diferencias entre los maestros según el grado escolar que atiende, se encuentra en la siguiente Tabla 4.2.6.

Tabla 4.2.6: Promedio obtenido por maestros de 1ero a 4to en el Enfoque constructivista

GRADO	PROMEDIO DE RESPUESTAS	COMPARACIÓN CON LA MEDIA NACIONAL EN EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA
1ro	59.40%	Promedios ligeramente por encima de la media nacional de 56.62%
2do	56.98%	
3ro	54.67%	Promedios por debajo de la media nacional de 56.62%
4to	53.84%	

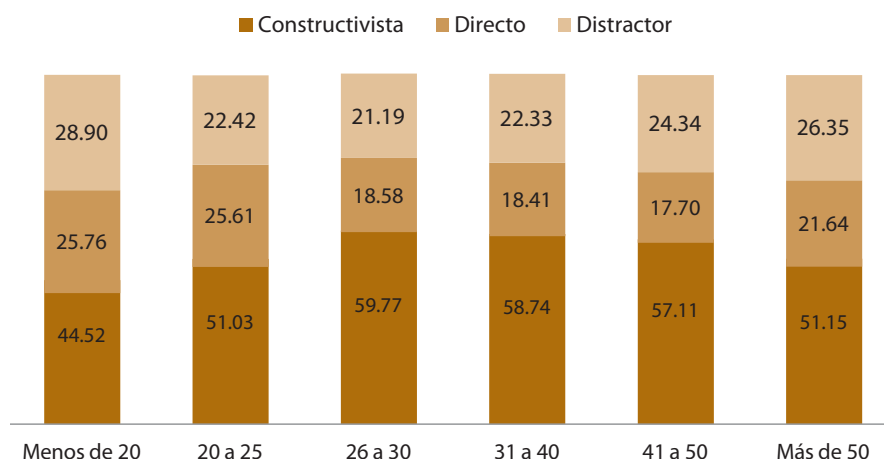
Los maestros y maestras de 1ro y 2do alcanzaron puntuaciones ligeramente por encima de la media nacional con respecto al Enfoque constructivista pero los de 3ro y 4to se encuentran ligeramente por debajo. En la República Dominicana, el maestro de 1ro es el mismo de 2do ya que éste pasa de un grado a otro junto con el grupo de estudiantes. Estos datos sugieren que posiblemente haya cierta continuidad en el enfoque entre los dos primeros grados pero una discontinuidad entre los dos primeros y tercero y cuarto.

Edad y enfoque

La tendencia de los datos sugiere que los docentes con edades intermedias alcanzan promedios más altos que los demás grados, en el Enfoque constructivista que los docentes de mayor o menor edad. Al comparar la los enfoques de alfabetización según la edad, en el Gráfico 4.2.17 se ha encontrado lo siguiente: en el Enfoque constructivista los porcentajes más altos se encuentran en los docentes con edades comprendidas entre los 26 y los 30 años con el 59.77%, seguidos por los docentes con 31 a 40 años de edad quienes presentan

una puntuación de 58.74% y después los docentes entre 41 y 50 años con 57.11%; los tres por encima de la media nacional. El menor porcentaje en el Enfoque constructivista lo muestran los docentes en edades menores de 20 años con 44.52% seguidos los que tienen más de 50 años con 51.15%, y después por los de 20 a 25 años con 51.53% los tres grupos de edades se encuentran por debajo de la media nacional aunque los mayores aventajan ligeramente a los menores. En el paradigma directo el mayor porcentaje lo presentan los docentes con 20 años o menos con 25.76%, después por los que tienen entre 20 y 25 años con 25.61%. El grupo de edad que presenta la proporción más alta del Distractor fueron los menores de 20 años de edad con 28.90% seguida de los mayores de 50 con 26.35%.

Gráfico 4.2.17: Puntaje nacional de maestros según edad y enfoque de alfabetización

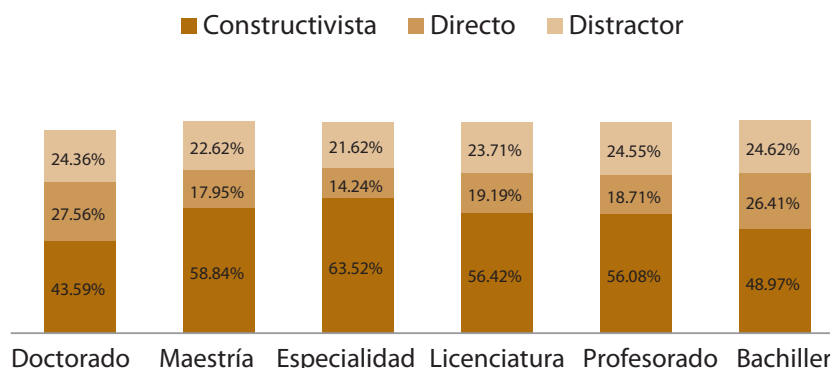


Estos datos parecen sugerir que los más jóvenes podrían tener menos formación en el enfoque del currículo o menos experiencia con la alfabetización que los maestros que se encuentran entre 26 y 50 años. Los maestros con más de 50 años que también alcanzaron bajas proporciones en el enfoque del currículo, puede sugerir que habría que realizar otros estudios para indagar las causas de estas proporciones.

Nivel académico y enfoque de alfabetización

La tendencia a elegir una mayor proporción de respuestas de corte constructivista se repite entre los docentes con diferentes niveles de formación. Así, en el Gráfico 4.2.18 la más alta proporción corresponde a los docentes con nivel de Especialidad con 63.52% y los de Maestría (58.84%) por encima de la media nacional que fue de 56.62%. Los docentes con Licenciatura (56.42%) alcanzan proporciones casi iguales a la media nacional en el Enfoque constructivista. Curiosamente, la más baja proporción la presentan los docentes con nivel de doctorado (43.59%), ligeramente por debajo de los docentes que sólo son bachilleres (48.97%).

Gráfico 4.2.18: Puntaje nacional de docentes según nivel académico y enfoque de alfabetización.



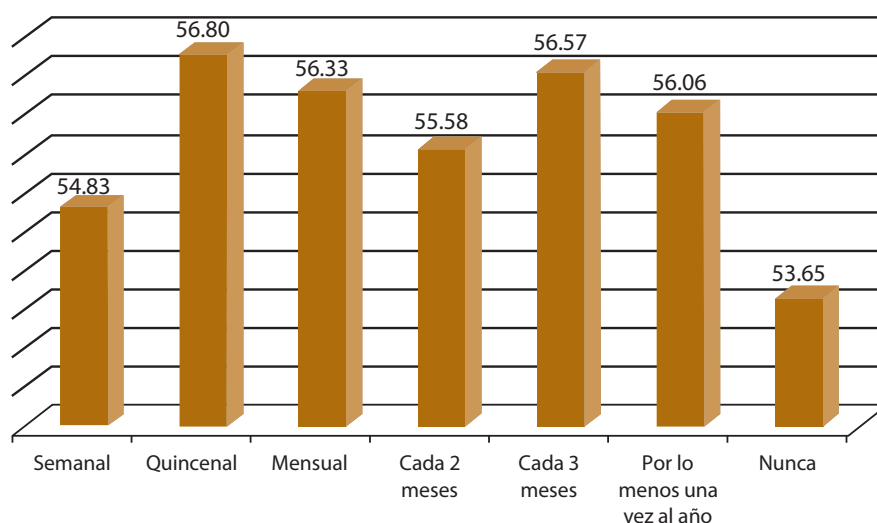
Estas proporciones se invierten con respecto al Enfoque directo. Los docentes con Doctorado (27.56%) alcanzaron la puntuación más alta en este enfoque seguido por los Bachilleres (26.41%). Los docentes con Especialidad presentan la menor proporción de respuestas del Enfoque directo (14.24%), seguidos por los de Maestría (17.95%), luego por los Licenciados (19.19%) y después por los que cuentan con el nivel de profesorado (18.71%).

Estos resultados parecen sugerir una situación aparentemente contradictoria, ya que los que reflejan menor nivel de dominio constructivista son los Doctores que cuentan con el nivel más alto de formación de la muestra y los que son bachilleres con el nivel más bajo de formación. Habría que cuestionarse si el tipo de Doctorado recibido se corresponde o no con el Primer Ciclo del Nivel Básico. El estudio no incluyó un ítem para identificar la naturaleza de la formación de posgrado recibida (ya sea de Especialidad o Doctorado). Es importante que en otros estudios se pondere el tipo de formación que reciben los docentes en la Especialidad.

Frecuencia de acompañamiento y enfoque

En el Gráfico 4.2.19, se observa la relación entre la frecuencia de acompañamiento y la puntuación de los maestros en el Enfoque constructivista. Recuérdese que sólo se observa la frecuencia; en este estudio no se considera el tipo de acompañamiento ni su calidad. Aparentemente se observan diferencias en la frecuencia de acompañamiento y su relación con el enfoque. Sin embargo, tales diferencias no son significativas entre sí. Lo que parece indicar que la frecuencia de acompañamiento no necesariamente incide en el enfoque de alfabetización del maestro y la maestra. Obsérvese que los que presentan la más baja proporción son los extremos: los más acompañados (semanalmente) con 54.83% de puntuación constructivista y los que nunca son acompañados con 53.65% de puntuación. Los que presentan los porcentajes más altos son, en ese orden, los acompañados quincenalmente con 56.80% (que logró superar ligeramente la media nacional de 56.62%), seguidos por los que reciben dicho acompañamiento cada tres meses con 56.57%.

Gráfico 4.2.19: Distribución del Enfoque constructivista en los maestros y maestras de 1ro a 4to según frecuencia de acompañamiento



A través de la prueba T de student se determinó si eran significativas ($p > 0.05$), las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los maestros que reciben acompañamiento frecuente en comparación con los que no lo reciben acompañamiento. En la siguiente Tabla 4.2.7 se exponen los resultados de los niveles de significancia de estas diferencias en la relación entre frecuencia de acompañamiento y Enfoque constructivista. Obsérvese que en ningún caso las diferencias en las puntuaciones son significativas.

Tabla 4.2.7: Nivel de significancia en las diferencias entre la frecuencia de acompañamiento y puntuaciones en el Enfoque constructivista

FRECUENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Semanal/ quincenal	0.110
Semanal/mensual	0.177
Semanal/ cada dos meses	0.688
Semanal/ cada tres meses	0.378
Semanal/una vez al año	0.508
Semanal/nunca	0.585
Quincenal/mensual	0.568
Quincenal / cada tres meses	0.794
Quiincenal/una vez al año	0.782
Quincenal/nunca	0.272

Se requiere realizar más estudios que profundicen en el tipo y calidad de acompañamiento que reciben los maestros y maestras ya que la frecuencia de por sí no parece agregar valor a su desempeño en el enfoque. No obstante, en la medida en que no se cuenta con una línea base previa sobre incidencia del enfoque y acompañamiento, desde estos datos no se puede prever si los que han sido acompañados con más frecuencia han mejorado como resultado de ese acompañamiento. Este es uno de los temas que quedan pendientes por esclarecer en estudios posteriores.

4.4 Casos con puntuaciones extremas

Aunque en este informe preliminar no se pretende realizar todos los análisis posibles a partir de los datos, se ha considerado necesario ejemplificar algunas características importantes, relacionadas con casos aislados de los resultados de Centros Educativos y de maestros y maestras individuales con mayor puntuación en el Enfoque constructivista, en el directo y en el Distractor.

Tres casos de Centros Educativos

La comparación de tres centros con la media nacional alcanzada en cada enfoque y el distractor, se presenta en los Gráficos 4.2.20, 4.2.21 y 4.2.22. Revelan una gran diversidad de situaciones de la realidad educativa nacional y confirma la idea de que cada centro es una microcultura con características propias. En los siguientes gráficos se comparan tres centros: el que obtuvo el más alto promedio en opciones Constructivistas (Caso 1), el que alcanzó el más alto promedio en el Enfoque directo (Caso 2) y el centro que alcanzó un promedio mayor en el distractor (Caso 3).

Gráfico 4.2.20: Valor porcentual del Enfoque constructivista en tres casos de centros educativos

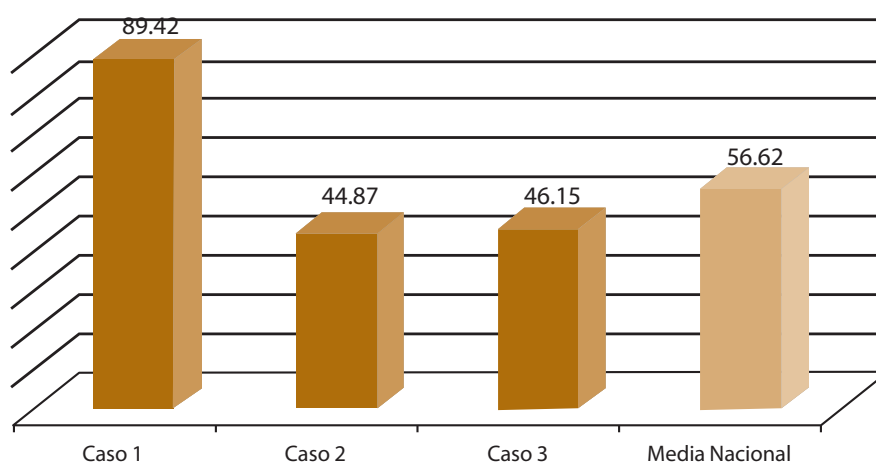


Gráfico 4.2.21: Valor porcentual en el Enfoque directo en tres casos de centros educativos

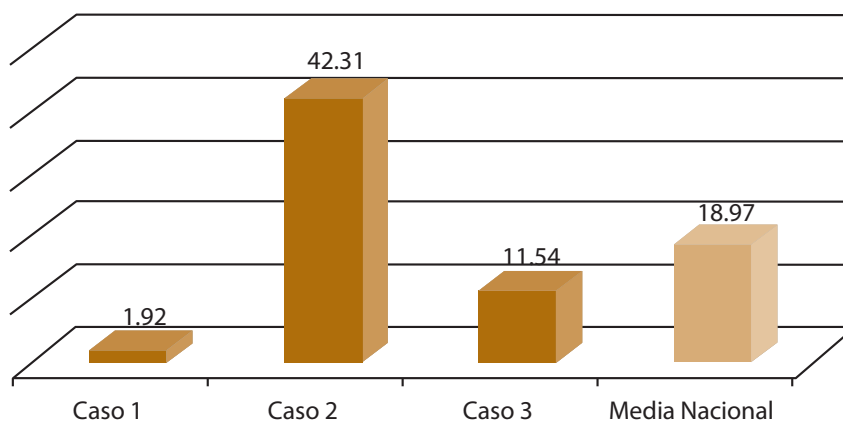
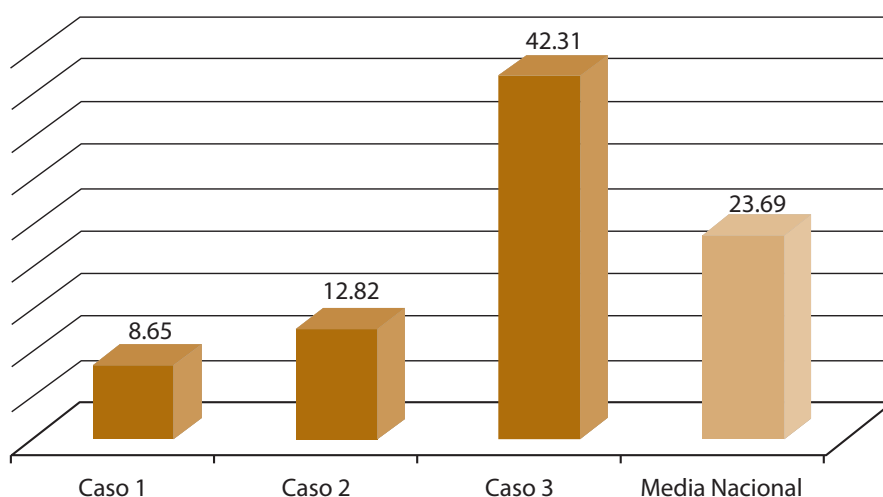


Gráfico 4.2.22: Valor porcentual distractor en tres casos de centros educativos



Las características de estos tres casos en relación con el índice de fracaso escolar, la matrícula y la zona se presentan en la Tabla 4.2.7. En estos casos se confirma la débil relación inversa encontrada en el coeficiente de Pearson ya señalada, que parece sugerir que a más bajo índice de fracaso, mayor desempeño en el Enfoque constructivista.

Tabla 4.2.8: Promedio en enfoque, índice de fracaso, matrícula y zona en tres casos de centros educativos

CASOS	VALOR PORCENTUAL CONSTRUCTIVISTA	VALOR PORCENTUAL DIRECTO	VALOR PORCENTUAL DISTRACTOR	INDICE FRACASO	MATRÍCULA	ZONA
Caso 1	89.42	1.92	8.65	Bajo Índice de fracaso	463	Rural
Caso 2	44.87	42.31	12.82	Alto Índice de fracaso	303	Rural
Caso 3	46.15	11.54	42.31	Alto Índice de fracaso	581	Urbana Marginal

Tres casos de maestros y maestras

Se tomaron en cuenta tres casos de maestros y maestras del estudio: la que obtuvo el desempeño más alto en el Enfoque constructivista y dos maestras que obtuvieron el mismo nivel de desempeño en el Enfoque directo. Aunque la maestra A sí es parte del equipo del centro correspondiente al Caso 1 de los tres centros analizados en el apartado anterior, las maestras B y C, no pertenecen a ninguno de dichos centros.

El caso de la maestra con puntuación más alta en el Enfoque constructivista (100%)

Fue interesante encontrar que la maestra que obtuvo el porcentaje más alto en el Enfoque constructivista, 100%, de toda la muestra. Su dominio del enfoque del currículo un nivel de competencia de persona experta y posee las siguientes características:

Maestra A:

- ✓ Sus respuestas fueron 100% Constructivistas, tanto en la concepción de aprendizaje, de sistema de escritura y su práctica de aula.

- ✓ El Centro educativo al que pertenece es: de zona rural, sector oficial, y de bajo índice de fracaso.
- ✓ El centro obtuvo la siguiente puntuación: Constructivista 89.42 % Directo: 1.92% Distractor: 8.65%
- ✓ Características personales: género femenino.
- ✓ Menos de 2 años laborando para el sistema.
- ✓ Edad: entre los 31 y 40 años.
- ✓ Maestra de 2do del Nivel Básico,
- ✓ Nivel Académico: Licenciatura,
- ✓ Atiende el 2do y el tamaño del grupo de estudiantes es entre 20 y 35,
- ✓ Recibe acompañamiento quincenal de alguien que no es el director ni el subdirector ni coordinador docente, posiblemente es un acompañamiento externo.

El caso de esta maestra presenta desempeños por encima de la media del centro con respecto al Enfoque constructivista. Sin embargo, el centro en sí se encuentra en un nivel medio de dominio en este último.

Los casos de dos maestras con puntuación más alta en Enfoque directo (65.38%)

Los datos revelan que hay dos maestras que alcanzaron la puntuación más alta de repuestas en el Enfoque directo y, consecuentemente, menor frecuencia de respuestas de corte constructivista y en el distractor. Ambas presentan las siguientes características:

Maestra B:

- ✓ Sus respuestas se distribuyeron de la manera siguiente: 65.38% Directo, 26.92% Constructivista y 7.69 % Distractor.
- ✓ La característica del centro al que pertenece es: de zona urbana, sector oficial y de bajo índice de fracaso.
- ✓ El centro obtuvo la siguiente puntuación: Constructivista: 58.20% Directo: 19.74% Distractor: 19.23%.
- ✓ Las características personales: es de género femenino, labora para el sistema entre 21 y 25 años.
- ✓ Edad: entre 41 y 50 años.
- ✓ Nivel académico: Licenciatura.
- ✓ Atiende el 4to y con 20 y 35 estudiantes.
- ✓ Recibe acompañamiento mensual por el Coordinador Docente.

Esta maestra está por encima de la media del centro con respecto al Enfoque directo y por debajo de la media con respecto al constructivista. Este dato es interesante porque analizando el centro, se encontró que los maestros y maestras de 1ro y 2do de dicho centro, obtuvieron puntuación más alta que los de 3ro y 4to y esta maestra es de 3ro.

Maestra C:

- ✓ Sus respuestas se distribuyeron de la manera siguiente: 65.38% Directo, 23.08 Constructivista y 11.54% Distractor
- ✓ La característica del centro al que pertenece es: de zona urbana marginal, sector oficial y de bajo índice de fracaso.
- ✓ Las características personales: es de género femenino.
- ✓ Menos de 2 años en servicio.
- ✓ Promedios según enfoque alcanzado por el centro al que pertenece esta maestra, son los siguientes: Constructivista: 54.81% Directo: 23.07% Distractor: 21.86%.
- ✓ Edad: entre 20 y 25 años.
- ✓ Nivel académico: Bachiller
- ✓ Atiende el 3ro y con 20 y 35 estudiantes.
- ✓ Recibe acompañamiento cada dos meses por un Técnico Distrital.

Así como en el caso anterior, esta maestra se encuentra por encima de la media del centro con respecto al Enfoque directo y por debajo de la media de su centro con respecto al Constructivista.

Estos tres casos no son comparables entre sí ni tampoco permiten realizar afirmaciones definitivas. Sin embargo, llama la atención el hecho de que la maestra que logró un desempeño de experta en el Enfoque constructivista en el cuestionario, es de zona rural y con menos de dos años en el sistema. También llama la atención que exista tal diferencia de edad y de tiempo en el sistema entre las dos maestras que obtuvieron mayor proporción de respuestas de corte Directo.

En estos casos se confirma lo encontrado en las tendencias globales respecto a que la frecuencia de acompañamiento no es el factor que marca los desempeños del maestro sino, posiblemente, el tipo de acompañamiento recibido. Las maestras A y B reciben ambos acompañamiento frecuente, sin embargo sus desempeños no fueron similares respecto al Enfoque constructivista. Por otro lado, la Maestra C que recibe acompañamiento poco frecuente muestra desempeños parecidos a los de la Maestra B.

Capítulo V: Discusión de los resultados

Los resultados expuestos en la sección anterior se presentaron según los objetivos de la investigación. La discusión de los resultados se realiza a partir de las tres preguntas de investigación que originaron este estudio y en el orden en que se formularon.

Primera pregunta de investigación

La primera pregunta de investigación, generada por el análisis del contexto social, económico y educativo del país, fue la siguiente: ¿Cuál es el grado de dominio de maestros y maestras dominicanos en enfoques de alfabetización que promueven la comprensión lectora en el Primer ciclo del Nivel Básico y cuál es la relación de este dominio con la propuesta curricular de la enseñanza de la lengua?

De acuerdo con la teoría revisada, el grado de dominio en alguno de los enfoques se relaciona con el conocimiento implícito de los maestros, es decir el sistema de creencias, conocimientos y actitudes construidos por éstos a través de su experiencia en sus vidas, en la escuela y en la formación recibida (Pozo, 2006). A continuación se analizan los resultados según los actores por separado:

Según los resultados, se observa que el nivel de dominio del enfoque curricular de la alfabetización de los docentes del país (maestros, maestras, coordinadores docentes, Directores y Subdirectores), de centros educativos con más de 500 estudiantes en la zona urbana y urbana marginada y con más de 200 en la zona rural, reconocen el discurso del Enfoque constructivista y lo prefieren por encima del discurso del Enfoque directo ya que el primero predominó por encima del segundo en las respuestas elegidas por los docentes con el 56.62%. Sin embargo, esta proporción es relativamente baja ya que cerca del 42.65% de las respuestas se relacionan con el Enfoque directo o el Distractor.

Esto significa que su pensamiento se desliza entre concepciones teóricas contradictorias con los fundamentos teóricos y metodológicos del currículo acerca del aprendizaje de la lengua. De estos datos se puede inferir que, en términos generales, en la formación recibida a través de los años tanto inicial como continua, no se han creado las condiciones que contribuyen a que los maestros logren el predominio del conocimiento explícito (de las teorías) acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, sobre el implícito (sistema de creencias) por lo que, en un análisis futuro de estos datos, conviene retomar las preferencias que hubo por el Distractor, el cual se consideró en el estudio como un enfoque ambivalente.

En su conjunto, estos datos confirman los supuestos de Pozo acerca de que no es suficiente poseer conocimientos explícitos de la teoría para que ocurra un cambio de paradigma como conquista cognitiva y cultural por parte de los maestros y las maestras del Primer Ciclo del Nivel Básico. Si, como indican los datos, el 87.40% de los participantes en este estudio han recibido educación universitaria (véase el Gráfico 4.1.11), es posible suponer que la formación ha contribuido escasamente con lograr que estos conocimientos sobre el enfoque comunicativo, impacten en la práctica alfabetizadora de los docentes del país. El hecho de que coexistan nociones de enseñanza tradicional, contradictorias con el enfoque

comunicativo, indica que el país debe invertir esfuerzos en lograr superar las perspectivas tradicionales que subsisten en la práctica de aula, después de 15 años de propuesto el currículo y de estar realizando acciones para su implementación.

Las contradicciones conceptuales por parte de Directores y Subdirectores sugeridas por los datos, se hacen más evidentes en los resultados encontrados en la Tabla 4.2.2 sobre los conceptos de aprendizaje, sistema de escritura y práctica de aula. Obsérvese que en los ítems relacionados con la práctica (las estrategias de alfabetización de acuerdo con los enfoques), el Constructivista alcanzó el 15.85% de las respuestas, sin embargo, entre el Directo y el Distractor (es decir enseñanza tradicional e indefinida), la proporción fue ligeramente superior a la constructivista con 17.17% sumados entre ambos. Estos resultados parecen fortalecer la conclusión de que es en la práctica de aula es donde se pone de manifiesto las concepciones implícitas tradicionales acerca de la alfabetización. No obstante, se requieren más análisis estadísticos al cuestionario para entender por qué las concepciones que corresponden al Distractor predominaron sobre el Enfoque directo. Recuérdese que en el Distractor se incluyeron nociones vagas que mezclan ideas difusas acerca de la alfabetización. Asimismo, es preciso realizar observaciones focales para confirmar la relación entre el desempeño de los maestros en el cuestionario y su práctica alfabetizadora en el aula.

Dominio del enfoque de maestros y maestras

El nivel de dominio de los maestros en algunos de los enfoques fue caracterizado en el Gráfico 4.2.9. Allí se ubican los porcentajes de maestros que respondieron según las categorías Alto Nivel de dominio, Nivel medio de dominio y Bajo nivel de dominio.

Aunque estos resultados poseen limitaciones debido a que se extrajo las concepciones de los docentes expuestas en un cuestionario (y éste sólo permite apreciar si se evidenciaron respuestas relativas a alguno de los enfoques), es posible considerar que de acuerdo con los datos encontrados, apenas el 0.05% de los docentes (una maestra), presenta indicios de haber conquistado el predominio de la teoría constructivista de la alfabetización en su práctica ya que fue la única que alcanzó el 100% de las respuestas correspondientes al Enfoque constructivista. Se espera que esta maestra aborde la alfabetización de manera coherente con el enfoque textual, funcional y comunicativo del currículo.

Ningún maestro se ubicó en el Nivel Alto de Dominio en el Enfoque directo ya que el 100% de los maestros quedó por debajo del 75% en conocimientos de este enfoque. Dato que confirma la idea de que la mayoría de los maestros conocen el discurso del enfoque textual funcional y comunicativo aunque no necesariamente oriente su práctica.

Sólo el 12.88% de los maestros presenta evidencia de encontrarse en el Nivel Medio de Dominio del Enfoque constructivista. El hecho de que en sus preferencias consideren proporciones de respuestas que corresponden a otro enfoque (ya que no alcanzan el Nivel Alto de dominio), sugiere que poseen más conocimientos declarativos del enfoque en comparación con aquel 87.07% que logró el nivel Bajo de dominio (menos del 75% de opciones constructivistas). Los maestros y maestras que se ubican en el nivel medio y bajo de dominio, posiblemente mezclen en mayor o menor medida estrategias que corresponden a enfoques de alfabetización diferentes al curricular. No obstante, esta conclusión debe ser corroborada en observaciones en el aula para contrastar el Nivel de dominio mostrado en el cuestionario con la práctica alfabetizadora.

Dominio del enfoque por los acompañantes de la práctica de maestros de 1ro a 4to

Fue notorio encontrar que la frecuencia del acompañamiento no parece influir en los desempeños de los maestros y maestras. Los desempeños de los maestros acompañados con frecuencia (semanal, quincenal o mensual), no mostraron diferencias significativas con los que son escasamente acompañados. Este dato podría indicar que, en la medida en que los acompañantes no poseen un alto nivel de dominio del enfoque, la calidad de los acompañamientos puede ser insuficiente. De todas formas, deben realizarse otros estudios que analicen con mayor profundidad los efectos del acompañamiento.

Por otra parte, es alentador encontrar que los coordinadores docentes muestran mejor desempeño que los directores y subdirectores quienes no necesariamente deben ser especialistas en alfabetización. Posiblemente porque estos últimos deben realizar otras tareas administrativas que les impiden concentrarse en los primeros grados con la intensidad y la preparación que se requiere para hacerlo. Esto debe ser tomado en cuenta para evitar sobre cargar al personal directivo del centro quien debe acompañar a los dos ciclos del nivel además de otras labores. El personal directivo del centro, debe contar con personal especializado en alfabetización para acompañar el Primer Ciclo del Nivel Básico.

Da la impresión de que la variable acompañamiento no tiene ninguna incidencia sobre los desempeños de los docentes. Sin embargo, al no contar con una línea base sobre frecuencia de acompañamiento para realizar comparaciones, no es posible saber si los desempeños logrados son debidos al acompañamiento o a otras variables. De manera similar, aunque no aparecen diferencias significativas entre la frecuencia de acompañamiento, puede haberla en relación con los niveles en que se encontraban los docentes, antes de iniciar el mismo.

Segunda pregunta de la investigación

La segunda pregunta del estudio fue la siguiente: ¿Existe alguna relación entre el enfoque de alfabetización, las características de los maestros, maestras y el índice de éxito o fracaso escolar del centro educativo?

Los datos del Gráfico 4.2.2 indican que sí existe una relación entre el enfoque de alfabetización y el índice de fracaso escolar en el centro educativo. Los centros con bajo índice de fracaso alcanzaron una proporción de respuestas del 58.86% en el Enfoque constructivista y los centros con alto índice de fracaso lograron el 54.04% en dicho enfoque. Estas cifras sugieren la posibilidad de que exista una relación entre el bajo índice de fracaso y el alto puntaje en las respuestas relativas al Enfoque constructivista. Sin embargo, no se puede establecer que esta relación sea de causa-efecto ya que los datos no ofrecen información acerca de relaciones causales sino que sólo se observa una relación entre enfoque e índice de fracaso escolar. De todas formas, aunque la diferencia entre ambos tipos de centros es significativa ($\alpha=0.00$), el nivel de dominio del Enfoque constructivista de los centros con bajo índice de fracaso escolar es insuficiente ya que para considerarse coherente con el enfoque de la lengua del currículo oficial, es preciso obtener por lo menos el 98% de respuestas constructivistas. Estos resultados podrían indicar que aquellos centros con maestros del Primer Ciclo de Básica con más conocimientos del discurso constructivista, alfabetizan en una orientación que podría contribuir con el desempeño del centro como un todo ya que

el Enfoque constructivista ha mostrado tener grandes ventajas para promover la comprensión lectora y expresión escrita, y ambas competencias son fundamentales para aprender a través de la escolaridad.

Con respecto a las características de los docentes y el enfoque, los datos muestran cómo el género parece influir en la preferencia de los enfoques. En cambio, se presentan unas proporciones contradictorias entre el nivel de formación alcanzado y enfoque. Los maestros con Especialidad, lograron una proporción mayor en sus conocimientos del enfoque de la lengua del currículo, seguido por el nivel de licenciatura. Curiosamente, el nivel de Doctorado y el Bachillerato, alcanzaron muy bajas proporciones de respuestas correspondientes al Enfoque constructivista, aunque la cantidad de doctores y bachilleres en la muestra fue muy baja y, por consiguiente no es posible arribar a conclusiones definitivas.

Los niveles dominio del Enfoque constructivista según el grado escolar, muestra que los docentes de 1ro y 2do están mejor posesionados de un paradigma de aprendizaje centrado en procesos (aunque sin alcanzar niveles de expertos en el enfoque de la lengua), en comparación con 3ro y 4to. Las diferencias significativas entre 1ro y 4to y entre 2do y 4to así lo demuestran ($\alpha=0.00$). Este dato parece sugerir que aunque el cuestionario se centraba en la alfabetización inicial y los maestros de 4to atienden otra etapa del proceso, parece que con más frecuencia muestran conceptos del enfoque del currículo anterior en lo que respecta a la lengua. Aunque hubo una leve diferencia entre 3ro y 4to a favor de 3ro, no fue significativa ($\alpha=0.390$). Tal diferencia invita a la reflexión pues los esfuerzos formativos desarrollados en el país en los últimos años, han atendido a los maestros y maestras de todo el Primer Ciclo de Básica. No obstante los resultados han sido diferentes entre 1ro y 2do por un lado, y 3ro y 4to por el otro en lo que respecta al enfoque comunicativo de la lengua.

En la comparación entre las zonas geográficas, los datos muestran una tendencia de que las escuelas de la zona rural cuentan con docentes con menos dominio del Enfoque constructivista que los de la zona urbana marginada y urbana.

Estos datos también aportan información sobre las características de los docentes y algunas creencias muy arraigadas que se traducen en sobregeneralizaciones acerca del sistema educativo que vale la pena medir porque de no profundizar en éstas, se podría dificultar la toma de decisiones para el desarrollo de políticas educativas adecuadas. Tal sobre generalización, además de distorsionar el panorama, también impide visualizar los logros que el país va alcanzando, provocándose una situación de desaliento y la sensación de que siempre se está empezando desde cero. Tómese en cuenta que los informantes fueron los propios actores involucrados directamente en la enseñanza y el aprendizaje de una muestra representativa de la población docente en centros de más de 500 estudiantes en la zona urbana y urbana marginada y con más de 200 en la zona rural.

Primera sobre generalización cuestionada: la mayoría de los docentes son de edad avanzada y están cansados

Si bien la proporción de docentes mayores de 40 años es de 49.70% (35.7% entre 41 y 50 años y 14% con más de 50) es ligeramente superior a la proporción de menores de 40 años con 48.5% (38% entre 31 y 40 años, 7.1% entre 26 y 30, 1.8% entre 20 y 25 y 1.6% con menos de 20 años), la distribución de las proporciones de edad casi es equivalente.

Todo parece indicar que entre los 26 y los 40 años los maestros y maestras tienden a preferir respuestas de corte constructivista, en comparación con aquellos que están por debajo o por encima de estas edades. Habría que profundizar en estudios futuros cuáles características comparten estos docentes, además de la edad que provocan tales diferencias.

De todas formas, este resultado contradice la idea de que a más edad menor desempeño pues los más jóvenes y los mayores, mostraron las proporciones más bajas de respuestas vinculadas con el enfoque constructivista de la lengua, que los de edades intermedias.

Segunda sobre generalización cuestionada: las aulas dominicanas están sobre pobladas

Si bien es cierto que los docentes informan que tiene aulas sobre pobladas, también es cierto que una proporción mucho más alta no lo está. Si el 68.6% de los maestros y maestras del Primer Ciclo informan que tienen 35 estudiantes o menos y el 30.4% reporta que tiene 35 estudiantes o más, es evidente que una menor proporción de estos, aunque importante, se ajusta a la sobre generalización del exceso de estudiantes por aula. En consecuencia, si bien este factor de 35 o menos estudiantes debe aplicarse al 100% de las aulas, de acuerdo con lo reportado por los maestros del estudio, hay evidencia de que el exceso de estudiante no es tan generalizado como se opina comúnmente.

Tercera sobre generalización cuestionada por este estudio: los maestros y maestras poseen escasa formación académica

Los datos relativos a la formación, cuestionan la idea de que hay pocos maestros con formación académica ya que una proporción bastante alta de docentes, el 87.4%, posee titulación universitaria (77.7% con licenciatura, 5.7% con especialidad, 3.7% con maestría y 0.3% con Doctorado). Apenas el 0.7% tiene el título de profesorado y el 0.7% de Bachiller. De manera que únicamente el 10.2% tiene la formación para profesorado aunque hay que recordar que el 1.7% no contestó a este ítem.

De ser así, estos datos cuestionan el tipo de formación recibida. Recuérdese que únicamente una maestra, evidenció dominio de experta en el enfoque de alfabetización del. Además, aunque con bajas puntuaciones, los docentes con Especialidad en general, parece estar mejor preparados en el Enfoque constructivista que los de Licenciatura.

Todo parece indicar que el 77% de docentes que han recibido formación inicial, la calidad de esta formación es insuficiente en lo que respecta a la alfabetización ya que el MINERD tiene que reinvertir en la formación continua, no para actualizar a los docentes sino para suplir las insuficiencias de la formación inicial. Recuérdese que esta insuficiencia fue identificada en el estudio de casos por de Lima (2011) en estudiantes que finalizaban la carrera de educación.

La comprensión lectora de los docentes

Aunque el cuestionario no evalúa directamente la comprensión lectora de los docentes, sí se requiere de niveles de comprensión bastante elaborados para responderlo. Para optar por una respuesta había que leer las tres opciones, relacionarlas con su experiencia e iden-

tificar cuál de las tres es la más adecuada según su punto de vista, entre otras. Este análisis implica un nivel crítico de interpretación que fue mostrado por la mayoría de los docentes, dada su sistematicidad a elegir opciones que tendían hacia uno de los enfoques.

Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de investigación se relaciona con el aporte del marco teórico de Piaget para lograr una aproximación a la construcción del conocimiento por parte de los docentes dominicanos: ¿En qué medida los principios estructuralistas de Piaget permiten a esta investigación, una aproximación a cómo los docentes construyen estructuras pedagógicas?

Desde la perspectiva piagetiana de la construcción de estructuras cognitivas y asumiendo que los paradigmas pedagógicos son estructuras con elementos sometidos a leyes internas de autorregulación, es posible considerar que uno de los elementos de la estructura pedagógica o paradigma construido por los docentes incluye una concepción de aprendizaje que debería ser coherente con la teoría constructivista plasmada en los fundamentos del currículo. Esto supone que, aunque cada área posea su especificidad de enfoques, todas deben coincidir en una misma concepción de aprendizaje. Tal concepción coherente de aprendizaje, se traduciría en prácticas pedagógicas también coherentes para el niño y la niña.

En la medida en que para este estudio sólo se abordó el enfoque de alfabetización, no se incluye el análisis de los enfoques de las demás áreas para considerar el grado de coherencia del paradigma pedagógico del currículo en las conceptualizaciones de los docentes en servicio. Sin embargo, los datos acerca del dominio de los docentes del Enfoque constructivista del currículo, sugieren que si no hay coherencia en los docentes en servicio, sobre la concepción de aprendizaje dentro del área de la lengua, es posible suponer que tampoco la habrá en las demás áreas. Esta falta de coherencia puede indicar diferentes grados de aproximación a un Enfoque constructivista de alfabetización del currículo.

Grados de aproximación de los docentes al Enfoque constructivista

El hecho de que el estudio presenta evidencias de que, por un lado, la gran mayoría de los docentes posee simultáneamente nociones de alfabetización que corresponden a enfoques epistemológicamente opuestos. Por otro lado, pese a estas contradicciones, se presentan diferentes proporciones de nociones constructivistas entre los docentes y, además, sólo una muestra muestra dominio del enfoque, es posible concluir que se trata de tres etapas diferentes de aproximación al Enfoque constructivista, funcional y comunicativo.

Primera etapa: conceptualizaciones que se contradicen con el Enfoque constructivista de la lengua sin conciencia de dichas contradicciones

En esta etapa se encuentran los docentes que alcanzaron el nivel bajo de dominio en ambos enfoques. Estos dan indicios de poseer el discurso del Enfoque constructivista del currículo pero puede considerarse que en su pensamiento existen contradicciones profundas donde predomina el Enfoque directo. En esta etapa, posiblemente (y esto debe ser confirmarlo

en estudios posteriores), el docente no es consciente de tal contradicción. Ha asimilado el constructivismo a sus esquemas tradicionales, lo que significa que su enfoque de alfabetización no ha sido modificado por la formación inicial y continua recibida.

Los maestros, maestras y acompañantes ubicados en esta etapa, en su práctica alfabetizadora, alfabetizan predominantemente de acuerdo con el Enfoque directo. Esto no significa que eventualmente realicen actividades vinculadas a la comprensión, pero desde una perspectiva complementaria y colateral, porque así lo propone el currículo pero sin comprender por qué.

Las contradicciones entre el conocimiento que poseen del Enfoque constructivista y el peso que en su práctica tiene el Enfoque directo pueden ser descritas con el siguiente razonamiento, producto de poseer un arraigado paradigma pedagógico Tipo II y un enfoque de alfabetización Directo mezclados con el discurso del Enfoque constructivista. El docente en esta etapa podría razonar desplazándose entre sus conocimientos constructivistas y sus creencias más arraigadas acerca de cómo se aprende a leer y escribir, qué es el sistema de escritura y la consecuencia de estas contradicciones y su práctica de aula:

Contradicción entre la teoría de que los niños aprenden por procesos y la creencia que subyace en sus decisiones para alfabetizar: “Es cierto que, como dice el constructivismo, los estudiantes construyen su conocimiento de manera activa y que en el aula se debe tomar en cuenta las diferencias en el ritmo de aprendizaje. Pero para aprender a leer y escribir se necesita el mismo método para todos los niños que ha funcionado por más de cuarenta años y los ejercicios de memorización son fundamentales para recordar las letras y las sílabas”.

Contradicción entre sus conocimientos de que el sistema de escritura representa sentidos y las creencias que subyace al separar la lectura de la comprensión: “Bueno, es verdad que el sistema de escritura representa significados que deben ser interpretados por el lector o lectora, sin embargo, para aprender a leer los niños necesitan la lectura mecánica (sin comprensión) después, de 3º en adelante podrá comprender lo que lee”.

En esta primera etapa parece encontrarse el 87.07% de los maestros, el 63.13% de los acompañantes en general y el 52.59% de los coordinadores docentes que se ubican en el Nivel Bajo de dominio Constructivista. Se encuentran también el 100% de docentes que alcanzaron el Nivel Bajo de Dominio en el Enfoque directo. La práctica alfabetizadora en esta etapa, contribuye escasamente con el desarrollo de las competencias comunicativas de la lectura y la escritura que propone el currículo. Estos docentes, podrían estar satisfechos con su enfoque tradicional y no perciben sus contradicciones con el enfoque del currículo.

Es importante considerar este dato porque un buen punto de partida para la formación, es contribuir a que los docentes se den cuenta de sus contradicciones para pasar a la etapa siguiente de conceptualización. De acuerdo con Castorina y Carretero (2012), posiblemente en esta etapa todavía no se han dado cuenta de las “anomalías o contradicciones” de su actividad. Recuérdese que según estos autores, los formadores deben ser claros y convincentes para los maestros y maestras ya que, de otra manera, no tendrán las condiciones para construir un nuevo paradigma pedagógico que oriente su práctica.

El hecho de que la mayoría de los acompañantes también se encuentre en esta misma etapa, puede explicar por qué el acompañamiento, en general, no mejora los desempeños de los docentes en el Enfoque constructivista y podría confirmar el señalamiento de la OCDE sobre la poca incidencia de la formación inicial por la carga teórica y la escasa práctica.

Las implicaciones sobre la promoción automática que podría tener un docente que no domine un enfoque constructivista para la alfabetización, es que no contará con los elementos pedagógicos necesarios para orientar los aprendizajes de los niños y niñas que no logran avanzar en la lectoescritura. Posiblemente, aunque los “pasen” de curso, vuelvan a usar el mismo método que no funcionó con este niño en el año anterior, no lográndose así, la intención pedagógica de esta normativa en los primeros grados de respetar los ritmos de aprendizaje y suplir las limitaciones culturales señaladas por Braslavsky (2005) del entorno cultural de la niñez marginada. El maestro con esta concepción, todavía no está en capacidad de proporcionar ese necesario apoyo para que niños y niñas accedan a la cultura letrada.

Los centros educativos con docentes que se corresponden a esta manera de razonar, se encuentran con una dificultad adicional ya que los maestros y maestras de 2do en adelante, parece que no propician adecuadamente la comprensión lectora con base en los lineamientos del currículo, como fue encontrado por Scheker (2011) en docentes de 4to y 6to. Esto significa que los niños no cuentan con las actividades necesarias para desarrollar diferentes niveles de su capacidad lectora, lo cual se revela en los bajos desempeños de los niños dominicanos el estudio de la UNESCO (Valdez y cols. 2008), tanto en 3ro como en 6to.

Segunda etapa: conceptualizaciones que se contradicen con el enfoque curricular de la lengua con probable conciencia de dichas contradicciones

En esta etapa se encuentran los maestros y acompañantes que alcanzaron el nivel medio de dominio en el Enfoque constructivista. Presentan indicios de reconocer el discurso constructivista, textual y comunicativo del currículo pero parece no haber logrado acomodar sus esquemas tradicionales ante los conocimientos explícitos del enfoque de la lengua. Probablemente tienen conciencia de dichas contradicciones pero no les provoca la crisis cognitiva necesaria para transformar su enfoque. Otra posibilidad es que se encuentren en un estado de crisis cognitiva que no han logrado superar. En otras palabras, su enfoque de alfabetización podría estar en crisis. De ser así, han dado un paso importante y positivo hacia la transformación de sus esquemas tradicionales.

Los docentes ubicados en esta etapa, probablemente apoyan su práctica alfabetizadora en actividades que promueven la comprensión con mayor frecuencia que los ubicados en la etapa anterior. Sin embargo, las situaciones comunicativas que promueven pueden ser imprecisas e inseguras ya que saben que son importantes pero, sin conciencia de por qué inciden sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta falta de conciencia, afecta su práctica.

Las contradicciones entre el conocimiento que poseen del Enfoque constructivista y la influencia que, en su práctica, tiene el Enfoque directo, pueden ser descritas con el siguiente razonamiento:

Contradicción entre la teoría de que los niños aprenden por procesos y la creencia que subyace en sus decisiones para alfabetizar: “Ciertamente, como plantea el constructivismo, los estudiantes son sujetos activos que construyen sus conocimientos para la lectura y la escritura y es bueno que entren en contacto con diversas situaciones de comunicación, pero esto no es suficiente para aprender a leer y escribir rápido. Se necesitan los ejercicios de aprestamiento, la ejercitación y la memorización de las letras y las sílabas. Por eso debemos usar el método silábico para que las memoricen. Así, en un año aprenderá a leer”.

Contradicción entre sus conocimientos de que el sistema de escritura representa sentidos y las creencias que subyace al separar la lectura de la comprensión: “Ya se sabe que el sistema de escritura es un sistema de representación de la realidad y, por eso, la práctica de aula debe promover que los niños interactúen con diversidad de textos, los exploren y realicen actividades para comprenderlos según su nivel de progreso. Pero no aprenderán a leer si no aprenden el alfabeto. No se puede perder mucho tiempo en actividades con diversos textos, pues es necesario invertir tiempo con un mismo método de lectura para todos los niños que les ejercite la lectura mecánica. Más adelante, se realizarán actividades para la comprensión”.

En esta etapa se encuentra los docentes con Nivel Medio de Dominio en el Enfoque constructivista: el 12.88% de los maestros y maestras, el 36.87% de los acompañantes en general y el 47.41% de los coordinadores en particular. Su práctica puede ser más efectiva, en comparación con los docentes de la etapa anterior en el desarrollo de la comprensión del sistema de escritura en niños y niñas, ya que posiblemente favorezca que con más frecuencia se relacionen con diversidad de textos y variadas situaciones de comunicación con la lengua escrita. Este dato también es importante considerarlo para la formación docente dado que estos maestros podrían estar en capacidad de acceder al segundo paso sugerido por Castorina y Carretero para que se produzca un cambio real en su enfoque de la lengua.

Estos maestros y maestras podrían estar más cerca que los de la etapa anterior, en promover con la promoción automática, las actividades que requieren los niños que han pasado de curso sin haber logrado los propósitos curriculares del año ya que, eventualmente, podrán crear situaciones de aprendizaje que enriquezcan la interacción de los niños y niñas con la cultura escrita. Sin embargo, todavía estos maestros no cuentan con las herramientas que les permitan aprovechar al máximo la promoción automática como oportunidad para la equidad educativa.

Tercera etapa: conceptualizaciones coherentes con el enfoque comunicativo del currículo

En esta etapa se encuentran los maestros y maestras con Nivel Alto de Dominio en el Enfoque constructivista. Esto significa que el docente posee un enfoque estructurado y coherente. Ha conquistado la equilibración entre su propia experiencia, los conocimientos

acerca del enfoque funcional y comunicativo de la lengua lo que se traduce en una práctica pedagógica coherente con los fundamentos del currículo pero flexible a las necesidades cognitivas y culturales de sus estudiantes.

El nivel alto de dominio refleja una estructura pedagógica constructivista que se traduce en una transposición didáctica coherente con la perspectiva curricular que concibe al niño como un sujeto activo y la lengua como un sistema de representación de sentidos. En consecuencia, puede considerarse que los maestros y maestras que se encuentran en esta etapa poseen una coherencia entre lo que saben y lo que hacen. Sus intervenciones son orientadas por las respuestas de niños y niñas, respetando de manera práctica el protagonismo de su propio aprendizaje y privilegiando la comunicación. Es un docente que ve en cada niño y experiencia un reto y una oportunidad para mejorar y enriquecer su intervención pedagógica.

El docente en el que predominen sobre su práctica los conocimientos teóricos acerca del enfoque funcional y comunicativo podría razonar de la siguiente manera:

Coherencia entre las concepciones teóricas de aprendizaje y sus decisiones para alfabetizar: “En la medida en que el niño construye los conocimientos a partir de sus interacciones con la lengua escrita como objeto cultural, es necesario que tenga oportunidad para interactuar con diversos textos en contextos comunicativos reales de su entorno. Mi trabajo consiste en apoyarlo para que acceda a niveles más elaborados de comprensión de dicho objeto cultural”.

Coherencia entre las concepciones teóricas acerca de la escritura como sistema y los contextos de aprendizaje en que se apoya: “Ya que el sistema de escritura representa sentidos, es necesario desarrollar actividades para que los niños y niñas puedan explorar los textos como un todo, los aborden para comprenderlo con ayuda de un lector más experto y luego, dentro de un contexto comunicativo, analicen sus partes (tipo de texto, estructura, título, palabras, sílabas, letras, entre otros). De esa forma aprenderá a reconocer las letras y las sílabas para comprender mejor lo que lee y expresarse por escrito de manera cada vez más convencional. El ambiente del aula deberá ser letrado con las producciones de los niños y niñas. Sus “errores” son una oportunidad para entender su perspectiva y así poder apoyarlos en sus aprendizajes”.

En esta etapa se encuentra el 0.05% de los maestros y maestras y el 0% de los acompañantes que alcanzaron el nivel alto de dominio en el Enfoque constructivista. Esto significa que, probablemente, existan situaciones en los centros educativos donde el maestro o maestra tenga un nivel más avanzado de conceptualización alfabetizadora respecto del currículo pero sus acompañantes, se hayan alcanzado un nivel de conceptualización menos elaborado. La bajísima proporción de maestros en esta tercera etapa es preocupante desde el punto de vista de las políticas formativas desarrolladas por el MINERD. Es preciso dar continuidad a la formación inicial con los cursos y talleres de la formación continua, ya que tras quince años de implementación de un nuevo enfoque curricular, los logros han sido muy modestos en este aspecto de la alfabetización.

Los maestros en esta etapa, puede estar en plena capacidad de transponer didácticamente el enfoque funcional y comunicativo, que es el enfoque con mayor potencial para suplir las inequidades culturales de los niños antes de llegar a la escuela. Cuentan con las herra-

mientas para aprovechar pedagógicamente la oportunidad que proporciona la promoción automática, para propiciar en los niños y niñas los procesos que necesitan para desarrollar la comprensión del sistema de escritura y puedan ejercer su derecho a la ciudadanía.

Estas tres etapas se relacionan con los resultados del estudio de Scheker (2011) con maestros y maestras dominicanos de 4to a 6to. Recuérdese que se encontraron tendencias de implementación del currículo similares a las de esta investigación. Como se expuso en los antecedentes metodológicos de este informe, ella encontró tres patrones de implementación pedagógica del currículo de lengua: Pedagogía constructivista incipiente, la Pedagogía Integrada y la Pedagogía tradicional con ajustes. Estos tres patrones parecen coincidir con las conceptualizaciones de la primera y segunda etapas ya descritas. Nótese que entre 4to y 6to, la autora no encontró patrones de implementación que se correspondieran de manera coherente con el enfoque de la lengua del currículo, aunque sí encontró que se realizaban actividades propuestas por éste. Esta baja coherencia entre la práctica y el currículo encontrado en ambos estudios, plantea nuevas preguntas de investigación tendientes a confirmar si, a medida que avanzan los grados atendidos por los maestros y maestras, disminuye la conceptualización de la lengua coherente con el enfoque funcional y comunicativo del currículo. Es decir, que a medida en que avanzan los grados, la práctica docente puede ser más tradicional en su enfoque de la lengua.

El estudio de Añorve (2011), también mostró tendencias parecidas en profesores formadores, estudiantes de la carrera de educación y maestros de los primeros grados de México. Aunque ella no encontró en su estudio evidencia de dominio del Enfoque constructivista de la lengua como se encontró en este estudio con el caso de la maestra de la tercera etapa de conceptualización, sí encontró patrones similares de nociones contradictorias entre el Enfoque constructivista y tradicional, tanto en formadores como en estudiantes de la carrera y maestros en servicio. Valdría la pena considerar la realización de estudios similares al que aquí se presenta, con formadores de docentes en las instituciones de educación superior que imparten la carrera de educación. Dichos estudios podrían convertirse en un punto de partida para la reflexión a fin de que se contribuya con un cambio de paradigma pedagógico.

Además, resulta relevante analizar la coherencia interna del currículo dominicano entre la descripción de las áreas y la coherencia de éstas con los fundamentos constructivistas y socioculturales del currículo. La importancia de analizar dicha coherencia reside en que si no existe correspondencia entre estos fundamentos y la descripción curricular de cada área en particular, desde el mismo currículo se podría estar promoviendo ante el niño y la niña, las prácticas disociadoras consideradas por Ferreiro (1999) y confundir al maestro de los primeros grados que imparte la mayoría de las áreas (no sólo la lengua escrita). Tales prácticas disociadoras pueden dificultar, más que favorecer, los aprendizajes y la construcción de un paradigma Tipo I por los docentes. Los niños y niñas podrían ser tratados como sujetos activos en un área y como pasivo en otra y esto debe ser tomado en cuenta ante la reforma curricular que se encuentra en proceso en el país.

Limitaciones del estudio

Un estudio de esta naturaleza requiere reconocer sus limitaciones. Algunas proceden del uso de las estadísticas y otras del estudio en sí:

1. Los datos sobre índices de fracaso escolar son imprecisos ya que no existen estándares que proporcionen elementos para establecer dichos índices de manera objetiva. La variación de los criterios entre los centros para establecer la calidad de su trabajo pedagógico, dificulta la precisión de la clasificación de alto y bajo índice de fracaso utilizada en este estudio. Sin embargo, son los únicos datos que, por el momento se cuenta para establecer el índice de fracaso escolar.
2. Las informaciones obtenidas a partir de una muestra, aunque representativa, y con base en estimaciones estadísticas, proporcionan una idea general de la situación estudiada. Sin embargo, no abordan las particularidades que se suman en proporciones estadísticas. En otras palabras, ofrecen una visión global en que los centros o los maestros, en alguna categoría de análisis, son asumidos como si fuesen uno solo. Sin embargo, no aportan información sobre las particularidades y la microcultura de cada centro o docente.
3. Algunos de los hallazgos de este estudio, requieren que posteriormente se profundice el análisis de otros aspectos de los datos. Por ejemplo, es conveniente indagar sobre la coherencia en las respuestas de cada docente con respecto al enfoque y los indicadores de sus concepciones. Además, precisa de la fase cualitativa planteada como continuación de este informe.
4. En la medida en que el fracaso escolar es una consecuencia de diversos factores de la estructura social, es necesario que se realicen más investigaciones que permitan abordar otras dimensiones para un mejor acercamiento a la realidad y la búsqueda de alternativas más sistémicas.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

En el tránsito por el análisis de los enfoques, se puede concluir que el Enfoque constructivista, funcional y comunicativo es, en la actualidad, el más sólido para contribuir con el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados, especialmente para niños y niñas de sectores desfavorecidos. Aunque el país ha logrado que en los docentes predominen las nociones alfabetizadoras que corresponden a dicho Enfoque constructivista (y esto es un logro importante), la presencia de altas proporciones de concepciones tradicionales de alfabetización, indica que en la formación inicial y continua no se ha propiciado la necesaria estructura pedagógica que requiere el profesional de la educación, para lograr la coherencia entre las concepciones teóricas declaradas y sus prácticas en el aula. Estas últimas, en vez de estar influidas por las teorías de aprendizaje acerca de la lengua como objeto cultural, están condicionadas por creencias arraigadas y tradicionales acerca de la alfabetización.

La perspectiva de la didáctica

Con respecto a la transposición didáctica, estos resultados conducen a la necesidad de investigar la didáctica de la formación, es decir, la transformación que realiza el formador a los contenidos curriculares de la carrera de educación. Hasta qué punto se conoce la relación entre las teorías implícitas (sistema de creencias arraigadas) y las explícitas (sistemas de teorías), en especial de los futuros maestros y maestras y de aquellos que ya están en servicio. Es evidente que todos los docentes son sujetos pensantes. Sin embargo la práctica

formadora o de acompañamiento que se ha realizado hasta ahora, no necesariamente ha logrado transformar los conocimientos o creencias implícitas acerca de la alfabetización y la teoría se queda en el discurso sin la aplicación práctica que debe acompañarla. La ausencia de esta transformación en los maestros y acompañantes puede explicar por qué algunas de las intervenciones exitosas de alfabetización en centros educativos, así como de cursos y talleres, poco tiempo después de dicha intervención, regresan a sus prácticas tradicionales supuestamente superadas.

Tal reflexión compete a todos los formadores y a las actividades futuras de formación docente. Cada institución formadora podría iniciar un proceso de reflexión a partir del estudio de las teorías implícitas y explícitas de los formadores que laboran en ésta. Igualmente, el MINERD podría iniciar este proceso de reflexión con los técnicos que capacitan y acompañan la práctica de los maestros y maestras del Primer Ciclo. Téngase presente que la mayoría del personal técnico del MINERD, son también formadores en las universidades dominicanas.

Una conclusión que se extrae de este estudio sumamente desafiante, no sólo para la práctica de aula en los primeros grados sino también para la práctica formadora, es el rol protagónico asignado a la transposición didáctica por Castorina y el cuestionamiento al exceso de *psicologización* de las reformas curriculares de los años noventa.

No obstante, es preciso reconocer que las debilidades formativas aquí encontradas parecen ser un estado del arte ya que esta problemática de docentes formados con la teoría pero sin que ésta incida sobre su práctica, no afecta únicamente a la República Dominicana. En efecto, los autores revisados revelan distintos planos de esta misma preocupación en Argentina (Braslavsky, Lerner, Castorina y Carretero, Vilanova, García y Señorino), España (Teberosky y Pozo) y México (Ferreiro y Añorve).

Esta situación curricular y formativa, compartida por varios países, deja tres advertencias importantes para el futuro educativo del país. La primera, es la necesidad de tener cautela respecto a los alcances y limitaciones de las teorías vinculadas con la educación, reconociendo la temporalidad, tanto de las teorías como de los enfoques. Cada uno desbroza campos inexplorados y abren nuevas perspectivas que, en un futuro, los superarán. La cautela incluye establecer los campos de acción de cada disciplina que aporta sus principios a la educación, ya que, como señala Castorina, la didáctica de la Matemática no es sólo Matemática, la didáctica de la Biología no es sólo Biología; podría agregarse que la didáctica de la lengua no es sólo lingüística ni los procesos de aprendizaje son sólo psicológicos.

La segunda advertencia es la necesidad de ser objetivos ante los avances científicos y las modas a fin de evitar una vehemencia fundamentalista que impidan visualizar los nuevos observables con los que la realidad desafía continuamente a los investigadores, actores educativos, organismos financieros (tanto nacionales como internacionales), entre otros. Los enfoques y perspectivas no poseen todas las respuestas.

La tercera advertencia se relaciona con el concepto de transposición didáctica u otro que surja en un futuro. Si el país no pasa primero por un proceso de profundización de este concepto y auténticamente se persiga cambiar los esquemas establecidos en el hacer escolar y formativo, se corre el riesgo de que el sistema educativo (que incluye a todos los sectores y actores del mismo) asimile los principios de la transposición didáctica, a esquemas arraigados y no se transforme, quedando, una vez más, en el discurso sin expresarse en la práctica.

A partir de estos resultados, es posible presentar algunas recomendaciones para el diseño y la implementación de cualquier la reforma curricular tanto para el Primer Ciclo del Nivel Básico y como para la formación inicial y continua de docentes.

En primer lugar, de acuerdo con el señalamiento de Castorina sobre la necesidad de redimensionar el papel de la Psicología en la educación y reconocer el rol protagónico de la Didáctica como ciencia, se recomienda abrir un debate de ideas para enfocar su objeto de estudio que trata de indagar los mecanismos de producción de los saberes disciplinares y donde cooperan tanto las disciplinas de las áreas como la Psicología de aprendizaje. Este desconocimiento de la didáctica, que según Castorina fue el producto de las corrientes de ideas que predominaron en los años noventa en la mayoría de las reformas curriculares de América latina, puede explicar, en parte y solo en parte, por qué en el país, la calidad educativa no ha sido la esperada en los últimos quince años.

En segundo lugar, la formación de docentes para el Primer Ciclo del Nivel Básico, podría tener un nivel de especialidad que lo diferencie del Segundo Ciclo. El grado de conocimientos que requiere el maestro de los primeros grados, demanda su concentración en el aspecto de las teorías de aprendizaje y de la lingüística, y generar la conquista cultural que se requiere para crear situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita en los estudiantes.

En tercer lugar, las instituciones formadoras pueden considerar los resultados de este estudio para analizar las políticas, estrategias y currículos de formación inicial, así como los cursos y talleres que promueve para el MINERD. Es preciso prestar atención a los conocimientos explícitos e implícitos y de cómo la formación puede contribuir a que el maestro logre esa conquista cognitiva y cultural señalada por Pozo, que se requiere para transponer didácticamente desde el enfoque funcional y comunicativo del currículo. Esta reflexión compete no sólo a los maestros en formación sino también a los propios formadores que en principio, deberían haber logrado dicha conquista.

En cuarto lugar, el hecho de que una sola maestra presentara evidencia de haber conquistado la coherencia paradigmática entre el enfoque y su práctica, indica que es posible lograrlo. Valdría la pena considerar cuáles transposiciones didácticas en su formación han sido a las que ella ha estado expuesta (recuérdese que tiene menos de dos años como maestra en el sector público). Aunque falta completar este estudio con observaciones de cómo esta maestra transpone didácticamente la lengua escrita en el aula, lo relevante para los profesores formadores es reconocer en sí mismos y en sus estudiantes la etapa de conceptualización en que se encuentran. Una vez identificadas estas etapas u otras que se descubran, se podrán tomar decisiones formativas tendientes a apoyar al futuro maestro para que logre la coherencia entre la teoría y la práctica de alfabetización.

En quinto lugar, es recomendable que el MINERD, defina políticas educativas dirigidas a vincular la formación inicial con la continua. El carecer de continuidad ambas formaciones puede impedir la construcción de un paradigma pedagógico coherente puesto que cada curso o taller que se imparte, se encuentra desligado del anterior y de la formación inicial.

En sexto y último lugar, es recomendable redimensionar, en la definición del currículo en general, el rol que juegan las disciplinas y corrientes psicológicas relativas al aprendizaje. Según Castorina (2009), éstas deben cooperar con la didáctica para evitar *aplicacionismos* psicológicos y disciplinares y se desconozca que la práctica de aula es, en última instancia,

un hecho político y social, no sólo intelectual, ni sólo disciplinar, sino la cooperación de estos saberes para lograr una transposición didáctica que atienda las diferencias de los individuos que, de acuerdo con Castorina, es un representante de sí mismo, de un colectivo social y de una memoria histórica.

El reconocimiento de la didáctica como disciplina científica, ya no como normativa o tecnología, permitirá analizar cómo se comunican los saberes en la escuela. Esta posibilidad abre un amplio campo de estudios y reflexiones en la República Dominicana y en América Latina en general. Será considerada en la continuación de la fase cualitativa de este estudio. Desde la transposición didáctica podrán realizarse observaciones en el aula de los mecanismos de transformación que realizan algunos casos de maestros y maestras del estudio en su práctica de aula.

El fracaso escolar y la estructura social

El argumento de que los bajos resultados educativos se deben a que es un proceso en el que toma tiempo provocar cambios en un país, es válido siempre que no soslaye el dato de la realidad que cuestiona la estructura social, la cual incluye al sistema educativo en sí. Los niños y las niñas están listos para aprender con calidad pero la estructura social todavía no lo está ¿Qué hacer? ¿Esperar a que esta se modifique y el sistema educativo prepare a los docentes, mientras nuevas cohortes de niños y niñas son expuestos a una alfabetización deficiente? Esto significaría que mientras tanto, sucesivas generaciones de niños y niñas que entran a la escuela, continuarán perdiendo la oportunidad de sus vidas para adquirir, en palabras de Lerner (2001), el derecho a la ciudadanía.

Es preciso reconocer que, en general, los resultados educativos son el producto de las leyes internas de regulación de la estructura social de cada país. En el caso particular de República Dominicana, tales leyes internas no permiten concluir que dichos resultados se deben únicamente al dominio que tengan los docentes del enfoque de la lengua. Los datos encontrados, revelan que existe una relación entre el índice de fracaso escolar y un bajo nivel de dominio del enfoque del currículo. De ninguna manera estos datos sugieren que lo uno cause lo otro.

Ante la importancia de considerar los diversos factores que inciden sobre los resultados educativos en alfabetización, habría que responder a las siguientes preguntas dirigidas a los diferentes actores del sistema educativo y de la estructura social dominicana ¿Qué pasaría con la calidad educativa si: a) con un docente en servicio perfil de docente que ya cuenta el país (aunque de bajo dominio del Enfoque constructivista de la lengua pero con una tendencia clara a privilegiar procesos de aprendizaje), b) con una decisión de los centros educativos de impartir cuatro horas diarias de docencia y de evitar la suspensión de días de clase, c) con medidas socioeconómicas que erradiquen el trabajo infantil, c) con un enriquecimiento de medios para las aulas y los centros que les permita a los niños y niñas, no sólo contar con el maestro o maestra como referente para aprender sino con recursos tecnológicos, impresos, audiovisuales articulados para determinadas actividades de aprendizajes, d) con un programa de formación continua para los docentes en servicio dirigida hacia incidir directamente en su enfoque de la alfabetización, e) con los aprendizajes esperados en cada grado escolar, claramente definidos y consensuados que clarifique los estándares de calidad necesarios para el país de manera que los directores de los centros con su equipo, puedan concentrar sus esfuerzos hacia esos aprendizajes, f) con aulas de 35

estudiantes o menos, g) con docentes de Primer Ciclo capaces de promover la comprensión lectora y expresión escrita en sus estudiantes para que puedan transitar exitosamente por la escuela, h) con personal cumpliendo las políticas educativas con una clara conciencia de las mismas, i) con un plan de formación continua donde se establezcan etapas para alcanzar un determinado perfil de docente respecto a la alfabetización y, paralelamente con plan de formación inicial de manera que los nuevos maestros y maestras cuenten con el perfil esperado, j) con unos medios de comunicación contribuyendo con la educación en valores, en vez de contribuir con una visión desoladora del mundo y de promover modelos grotescos y un culto a la violencia, k) con una voluntad nacional de todos los sectores, para actuar cooperativamente en vez de hacerlo de manera paralela, l) con generación de empleos que permita a la ciudadanía tener una vida digna de ser vivida? Si estas condiciones se crean de manera simultánea para todo el país, seguramente los desempeños de los niños y niñas en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora y expresión escrita, serán mucho mejores.

Las respuestas a estas preguntas conducen a separar de los actores involucrados, las leyes de autorregulación de una estructura social que ya no satisface las necesidades actuales. La fuerza de esas leyes reside en la ignorancia de las mismas, no en la voluntad individual ni tampoco en una coyuntura determinada.

Para finalizar, y utilizando algunas herramientas analíticas proporcionadas por la teoría de Piaget respecto a las estructuras como sistemas, se puede decir que no son los elementos que componen la estructura social que incluye al educativo lo que debe desaparecer, sino que es necesario que las leyes que regulan internamente estos elementos sean transformadas pues es evidente que la estructura social, tal y como está actualmente organizada en varios países latinoamericanos, es una gran maquinaria de producción de pobres, como ha señalado Torres (en Ferreiro, 2000). Según esta autora, es preciso enfrentar la poderosísima filosofía del “peor es nada” la cual puede servir para justificar la inequitativa organización interna de la estructura social que tiende a paliar las inequidades, en vez de enfrentar las leyes que las producen. Esta perspectiva sistémica evita que algún sector se sienta amenazado o por encima de otro ya que todos han estado formando parte de una lógica sistémica que los ha condicionado, pero no determinado como diría Freire, a contribuir con la estructura social. A diferencia de la noción paradigmática de Kuhn, desde Piaget, una nueva estructura no destruye a la anterior, sino que es el resultado de una reorganización de la estructura previa que lo incluye en una totalidad más amplia y, en este caso, cada vez más humana y más inclusiva.

REFERENCIAS

1. Altava V. y Gallardo I. M. , (2003), Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la formación de maestros. *Revista universitaria de formación de profesorado*, Universidad de Zaragoza, España, año/Vol. 17, No. 001, Pág. 135-150.
2. Álvarez Méndez, J. (1993), "La suerte del éxito y la razón del fracaso escolar". *Cuadernos Pedagógicos* 236, págs. 78-82.
3. Andraca, A.M. (2007). *Políticas educativas para la niñez trabajadora*. Chile: PRIMERO APRENDO/PREAL.
4. Añorve Rebollar, G. (2011), Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial, *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, Universidad de Costa Rica
5. Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynsk, D. (2003) *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?* Chile: Fundación Chile.
6. Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
7. Caruso, I. (1998), *Narcisismo y socialización*, México, Siglo XXI.
8. Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E. y Palafox, J. C. (2002), *Primer Estudio Internacional Comparativo*, República Dominicana, Secretaría de Estado de educación, SEE.
9. Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2007), *Enseñar lengua*. España: Grao.
10. Castillo, G. (2012), *Programa de formación inicial para docentes del Nivel Básico: análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica*. Santo Domingo: Editora Búho.
11. Castorina J. A. (2009), Aprendizaje y conocimiento escolar, *I Coloquio Internacional de Epistemología y Psicología Genética* en: you tube.
12. Castorina, J. y Carretero, M. (2012). "Cambio conceptual". En: Carretero, M. y Castorina, J. A. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II*. Argentina: Paidós. Pp.71-96.
13. Chevallard, I. (1998), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.
14. Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Fareso.
15. Cukierman, U., Rozenhauz, J. y Santángelo, H. (2009) *Tecnología Educativa. Recursos, modelo y metodologías*. Argentina: Prentice Hall.
16. de Lima, D. (2002) *Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la Educación Básica*. Santo Domingo. Secretaria de Estado de Educación/BID/ Banco Mundial.
17. de Lima, D. (2003). *La no repitencia en 1ro y 2do grados. Sus efectos. Cuadernos de Educación Básica para todos*. Secretaría de Estado de Educación/UNESCO/FLACSO: Santo Domingo.
18. de Lima, D. (2011) *Formación docente y alfabetización. Un estudio de casos*. Santo Domingo: CIEDHUMANO/PUCMM.
19. de Lima, D. (2012). *Factores que Influyen sobre los Planes Decenales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).En prensa.

20. Díaz Argüero, C. 1996. Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 1, No. 1, pp. 70-87.
21. Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw Hill.
22. Díez de Ulzurún, A. (2002). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Volumen II*. España: Editorial Grao.
23. EDUCA-Gallup-Dominicana (2008). *Encuesta sobre el cumplimiento del horario escolar*. Santo Domingo.
24. Ferreiro, E. (1986). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
25. Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. México: CINVESTAV.
26. Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
27. Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En: Carretero, M. y Castorina, J. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II*. Argentina: Paidós. Pp. 243-266.
28. Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J.A. (2004) y otros. *Sistema de Escritura, constructivismo y educación*. Argentina: Homo Sapiens.
29. Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura*. México: Siglo XXI.
30. Filgueira, H., Fuentes, A., Rodríguez, F. (2009). Repetición y brechas de equidad: análisis del caso de Uruguay. *Sinopsis Educativa, PREAL*, No. 17, Marzo.
31. Freire, P. (1998), *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI. Cuarta edición en español.
32. Gómez Mendoza, M. A. (2005) La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 1, julio-diciembre, pp. 83-115
33. González, S., Ayala, J. y Ferrand, M.L. (2005). *La Formación de profesores: principales enfoques y evaluación de un experiencia concreta*. Santo Domingo: Búho.
34. Goodman, K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. (1996), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, Pp. 13-28.
35. República de Guatemala, Ministerio de Educación, (2010). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. Acuerdo ministerial No. 1171-2010.
36. Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Jiménez, J. y otros. (2011). *Informe Técnico. Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: Herramientas para el desarrollo*. Center for International Development.
37. Hunt, B. (2004). *Estudio reflectivo de los Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (estudio observacional en el aula). Discusión y recomendaciones de temas clave*. Washington: Aguirre Internacional.
38. Kauffman A. M.y. Rodríguez, M. E 1997. *La escuela y los textos*. Argentina: Aula XXI-Santillana.
39. Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: McGrawHill.

40. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
41. Metas Educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final síntesis. Impreso en octubre de 2010. Madrid: OEI.
42. Menéndez, M. (2006) *¿Qué es una Gramática Textual?* Buenos Aires: Littera.
43. Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD, (2011). *Calendario Escolar 2012*. Santo Domingo.
44. Morán Oviedo P. (2004), La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula, *Perfiles educativos*, V. 26, No. 105-106, México.
45. OECD (2004) La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes (Resumen en español). Título original OECD (2004) TEACHERS MATTER: ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS – ISBN-92-64-018026. (Bajado el 21 de octubre del 2011). P. 10, <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
46. OCDE (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación*: República Dominicana.
47. Piaget, J. (1976). *El estructuralismo*, Barcelona: Oikos-Tau.
48. Piaget, J. (1978). *Investigaciones sobre la contradicción*, México: Siglo XXI.
49. Piaget, J. (1981). *Biología y conocimiento*, México: Siglo XXI.
50. Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.
51. Piaget, J. y García, R. (1973). *Las explicaciones causales*. Barcelona: Editorial Barral.
52. PNUD/INDH. (2008) *Desarrollo Humano, una cuestión de poder. Informe sobre desarrollo humano*. República Dominicana: PNUD.
53. http://www.pnud.org.do/sites/pnud.onu.org.do/files/INDH_2008.pdf
54. Pozo J.I., Scheuer N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P. (2006), Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. pp. 95-34.
55. República Dominicana, Constitución Política de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero. Publicada en la *Gaceta Oficial No. 10561*, del 26 de enero de 2010.
56. Rodríguez Garrido, (2007), *Acción de acompañamiento Académico. Modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual, metodológica y actitudinal*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. En dspace.ubu.es:8080/tesis/bits-tream/10259/.../Rodríguez_Garrido. Recuperado el 25 de octubre de 2012.
57. Scheker, A. (2011), Educational Reform and teacher's decision making relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools. Tesis para optar el grado de Doctor of Philosophy, School of Education de Department of educational Administration and Policy Studies, Albany University.
58. Secretaría de Estado de Educación. (2007), *Ordenanza 1'96*. Santo Domingo: (Segunda edición).

59. Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000), *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*. Santo Domingo: Innova 2000.
60. Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 2001, *Fundamentos del Currículum, Tomo I*. Santo Domingo: INNOVA 2000.
61. Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives.
62. Torres, R.M. (1999) Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas. La Formación de docentes. *Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Congreso Latinoamericano de la Lectura y Escritura*. Colombia: Fundalectura.
63. UNESCO (1998) *Oportunidades perdidas. Cuando la escuela no cumple su misión*. Secretaría del foro sobre educación para todos. París.
64. Valdez H., Treviño E. , Acevedo C.G., Castro M, Carrillo S., Costilla R., Bogoya D. y Prado C. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El aprendizaje de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Chile: UNESCO/LLECE.
65. Vilanova, S., García, B.y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, No. 2.

ANEXO 1

Principios del método de análisis estructuralista de Jean Piaget

Piaget concibe la estructura cognoscitiva como un sistema ya que:

...es un sistema de transformaciones que implica leyes como sistema...y que se conserva y enriquece por el juego mismo de sus transformaciones...una estructura comprende...los tres caracteres de totalidad, transformación y autorregulación¹.

Las estructuras se organizan por medio de leyes pues:

...dichas leyes, llamadas de composición no se reducen a asociaciones acumulativas, sino...que confieren al todo como tal, propiedades de conjunto distintas de las de sus elementos².

Una estructura ya conformada puede experimentar transformaciones que no necesariamente implica su desaparición pues cuando una estructura se transforma, es enriquecida pues puede constituirse en un elemento de una estructura mayor que la incluye ya que:

En este sentido la estructura se cierra en sí misma, pero este cierre no significa que la estructura considerada no pueda entrar, en calidad de subestructura, en una estructura más grande. Sólo que tal modificación de las fronteras generales no elimina a las primeras; no hay anexión, sino confederación, y las leyes de la subestructura no se alteran, sino que se conservan de manera que el cambio producido es un enriquecimiento³.

Una estructura tiende a conservarse, de ahí que un nuevo dato de la experiencia es suprimido cuando la estructura o el marco asimilador no puede dar cuenta de este nuevo dato. Estos aspectos de la realidad que no pueden ser interpretados por la estructura es a lo que Piaget llamó *lagunas* ⁴.

Esto nos explica, por qué Piaget disenta de los positivistas lógicos pues para él, no existe la percepción pura o neutralidad del científico, ya que la lectura de la realidad por el observador depende de un marco asimilador construido por el científico. Piaget considera que los mecanismos que caracterizan la adquisición de conocimiento en el niño son semejantes a los mecanismos del científico sin que ello suponga semejanzas en contenidos⁵. Estos mecanismos actúan como marco asimilador de la realidad en cada uno de nosotros, y nos permiten "ver" algunos aspectos de la realidad pero, simultáneamente, nos impide visualizar otros.

1 J. Piaget, *El estructuralismo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1976. Pág. 10,

2 *Ibid.*, Pág. 12.

3 *Ibid.*, Pág. 17.

4 J. Piaget, *El estructuralismo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1976.

5 J. Piaget y R. García. Las explicaciones causales. Barcelona, Editorial Barral, 1973.

El sistema se relaciona con la realidad en función de sus leyes internas. Sin embargo, es posible que en las interacciones del sistema que hemos construido con la realidad que nos rodea, algunos aspectos de esta última, no coincidan con los elementos construidos por el sistema, impidiendo la explicación de este nuevo dato o situación, no tomada en cuenta previamente por la estructura. A esta discrepancia, Piaget la llamó *contradicción*⁶.

De ahí que los sistemas constantemente están en un proceso de autorregulación ante nuevos datos de la realidad. Por esta razón Piaget considera que la fuente de la contradicción en una estructura no es una característica propia de la estructura, sino que le viene del exterior⁷.

6 J. Piaget, *Investigaciones sobre la contradicción*, México, Siglo XXI, 1978.

7 *Ibidem*.

ANEXO 2

Matriz comparativa de los enfoques de alfabetización

CONCEPCIONES	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	ENFOQUE DIRECTO
concepción de aprendizaje	En la teoría de Piaget, el conocimiento de la lengua escrita es un logro, no un dato inicial. Se llega a éste conocimiento no de manera lineal ni paso a paso, sino por medio de “grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son ‘erróneas’ con respecto al resultado final, pero constructivas en la medida en que permite acceder a él” (Ferreiro y Teberosky, 1999, pág. 34). El aprendizaje de la lengua escrita es un asunto de procesos cognoscitivos activos. Los niños aprenden de manera activa. No son receptores pasivos de la información acerca de la lengua escrita que les viene de fuera. Su proceso de alfabetización no empieza con el inicio de la escuela. A partir de sus interacciones directas o indirectas con ésta, construyen marcos o esquemas para interpretarla. Producto de su interacción con los textos en situaciones de comunicación, ya sea fuera o dentro de la escuela, esos esquemas o conceptualizaciones, se transforman hasta concebir la escritura como un sistema de representación de un lenguaje (Ferreiro 1998). Las conceptualizaciones del niño pueden ser identificadas en etapas (presilábica, silábico-alfabética, silábica y alfabética) y en cada una de estas, el niño muestra avances en su apropiación del sistema. Los autores que defienden este enfoque, no diferencian la lectura de la comprensión pues para ellos son inseparables (Teberosky, 2004). Los esfuerzos de los niños por comprender la escritura deben ser reconocidos y respetados por los maestros a fin de que puedan apoyarlos en su alfabetización inicial. Cada nivel de conceptualización aporta al niño recursos para interpretar (leer) el lenguaje escrito así como para escribirlo, de tal manera, los niños gradualmente se apropian del sistema de escritura. Aunque en los inicios, no necesariamente “lean” o “escriban” de manera convencional, en sus esfuerzos intervienen procesos que le permiten desarrollar su comprensión de la lengua escrita. La percepción de los niños no es independiente de los esquemas de interpretación de los individuos. Se sume que dicha percepción es importante pero desde una perspectiva activa, no pasiva de estímulo y respuesta. Esta concepción de aprendizaje subyace en la propuesta de K. y Y. Goodman sobre el Lenguaje Integral (1996), propone que el aprendizaje de la lengua escrita es tan natural como aprender a hablar: los niños y las niñas están rodeados de hablantes que usan la lengua para comunicarse. Del mismo modo pueden aprender a leer y escribir.	El paradigma “enseñanza directa” es una conceptualización acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita que toma como punto de partida los supuestos que subyacen en el método fónico de alfabetización y los resultados de una serie de investigaciones de la Psicología cognoscitiva. Desde dicha perspectiva, los subprocesos que contribuyen con el aprendizaje son básicamente perceptuales: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. Quienes defienden esta posición diferencian la lectura de la comprensión. Consideran que leer es diferente a comprender y que los subprocesos se desarrollan de forma lineal. El método de enseñanza que se deriva de esta posición, deberá partir de palabras. El esfuerzo inicial se orienta hacia conseguir la automatización de la codificación y decodificación (Teberosky, 2004). El aprendizaje de la lengua escrita no es un asunto de actividad cognoscitiva, sino de desarrollo perceptual ya que las acciones de los niños relacionadas con la percepción, son las valoradas por este enfoque. Desde esta perspectiva, el niño percibe la realidad de manera directa. Es decir, el niño percibe la realidad tal como ésta es sin que necesariamente posean esquemas de interpretación que influya en percibir unos aspectos de la realidad y no otros. De tal manera que las letras, los sonidos que representan, entre otros son percibidos directamente. Se trata de que memorice la relación letra sonido y automatice el reconocimiento de palabras a fin de que aprenda a leer. Para este enfoque, en la alfabetización inicial, lo importante no es que comprenda (lea) y se exprese (escriba) según sus avances, sino que relacione letra con sonido y automatice el reconocimiento de palabras, pues asumen que la lectura y la escritura es un asunto de la percepción (visual, auditiva y táctil) y que es necesario ejercitar la relación ojo-oído y ojo-mano. En este enfoque se privilegia la repetición como estrategia para el aprendizaje a través de lecciones de un libro, copias, planas y dictados sin vincular estas actividades a un contexto comunicativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una sumatoria de percepciones directas de la realidad. El sujeto cognoscente la “copia” pasivamente. (Ferreiro, 1998; Teberosky, 2003).

Concepción de sistema de escritura	La lengua escrita es un sistema de representación de la realidad, no es un mero código que representa la lengua oral. Es un sistema en sí mismo y posee sus propias reglas de interacción entre sus elementos. Comprender el sistema es el propósito del niño y activamente realiza esfuerzos para lograrlo. El propósito de la lectura es interpretar el sentido de un texto (Ferreiro, 1998). La unidad mínima con sentido son textos completos que son paulatinamente comprendidos por el niño. Las partes aisladas de un texto no son suficientes para comprenderlo. Por consiguiente, la lengua escrita y hablada es un sistema de significados, codificados por medio de letras, reglas gramaticales, entre otros, pero dependiente siempre de un contexto inmediato (situacional) o mediato (sociocultural) en el que se produce el texto oral o escrito (Menéndez, 2006). En este sentido las acciones relacionadas con la lengua escrita, son inseparables del contexto inmediato y mediato que rodea al aprendiz. La comprensión lectora y la expresión escrita como actividades del niño, son inseparables del texto y del contexto situacional y sociocultural. El sistema de escritura permite expresar diferentes intenciones comunicativas, tales como narrar, informar, instruir, influir, entre otros, que, en términos de la gramática textual, se utilizan los diferentes tipos de textos: narrativos, informativos, apelativos, instruccionales, entre otros. (Marín 1999; Lerner 2001; Díez Uzurrún, 2002)	Concibe la lengua escrita como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje hablado. La lengua escrita representa los sonidos de la lengua oral. No es un sistema con sus propias reglas de coordinación de sus elementos. Los autores que se corresponden con este enfoque, diferencian la lectura de la comprensión. (Teberosky, 2004). Se concibe la escritura como un código que transforma las unidades sonoras en unidades gráficas (letras). Según Ferreiro (1986), la práctica alfabetizadora que se deriva de concebir el sistema de escritura como se describe más arriba, se caracteriza por colocar en primer plano la discriminación visual y auditiva. Los programas de alfabetización se centran en la ejercitación de dicha discriminación sin preguntarse sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. La consecuencia es que el lenguaje queda reducido a una serie de sonidos disociando el significante del significado destruyendo así el signo lingüístico en aras de “facilitar” la alfabetización. El acto de leer, desde esta perspectiva, se reduce a una simple transcripción del que aprende de lo sonoro a un código visual (las letras impresas).
Práctica de aula	El gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela es el de “formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita” y esto supone que debe tomarse como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001, pág. 85). Los pares, adultos y maestros, son los mediadores entre este objeto cultural y los niños por medio de la actividad social en contextos comunicativos que se realicen con ésta. En la medida en que la lengua escrita representa la realidad y es en sí mismo un sistema, las actividades que se propicien en la escuela, deberán estar orientadas hacia interacciones con multiplicidad de textos en auténticas situaciones de comunicación. (CITAR) El acceso a la cultura escrita, es, según Teberosky (op. cit.), la función principal de la escuela. Los libros de alfabetización, creados por un adulto, con lecciones preestablecidas, desconocen la actividad intelectual de los niños para comprender el sistema. Ésta debe propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos: gráficos (ilustraciones), textuales (palabras, letras, signos, espacio entre las letras, títulos, formato, portador) y del contexto. La correspondencia entre letras y fonemas no es un punto de partida para explorar un texto, sino de llegada. Antes de entender esta correspondencia, los niños deben trabajar sobre las características gráficas de la distribución. Los niños poseen una gran capacidad para expresarse por escrito, primero con trazos, dibujos o signos parecidos a letras, desde antes de saber leer y escribir en forma convencional. Esta capacidad puede ampliarse hasta lograr la escritura y lectura convencional, por medio de oportunidades para explorar textos escritos y de situaciones donde puedan usar la escritura para expresar diferentes intenciones comunicativas (narrar, informar, influir, dar instrucciones, entre otros). Se puede afirmar que, desde este enfoque, la no repetencia es una oportunidad para que los procesos de construcción del sistema de escritura se desarrollen de acuerdo con las características de los niños. Desde el punto de vista pedagógico, existen diferencias individuales para los aprendizajes. En los primeros grados, tales diferencias deben ser respetadas y ofrecer la oportunidad de aprender de acuerdo con su propio ritmo.	El rol del alfabetizador es poner el énfasis sobre el desarrollo de la capacidad para reflexionar y referirse al lenguaje. No se trata de usarlo en situaciones de comunicación. Defiende la necesidad de realizar dos tipos de actividades para que los niños aprendan a leer y escribir: 1) actividades para promover el procesamiento fonológico: ayudarlo a identificar los fonemas de la lengua por un lado y enseñar la correspondencia fonográfica para que asocie cada fonema con el o los grafemas correspondientes. 2) actividades para desarrollar la automatización en el reconocimiento de palabras: es la habilidad de lectores expertos en procesar de manera automática la información gráfica para poder concentrarse en procesos de alto nivel como lo es la comprensión de lo leído. El método de enseñanza que se corresponde con este enfoque, deberá partir de la palabra como unidad (generalmente se escogen palabras cortas). Se debe poner énfasis en los primeros sonidos y en las primeras letras. Son pertinentes la realización de planas y copias para favorecer que el niño aprenda la relación fonema grafema y automatice el reconocimiento de palabras (Teberosky, op. cit.). Desde esta perspectiva, la repetición es una alternativa pedagógica para que los niños aprendan a leer. Por consiguiente, en principio, estarían en desacuerdo con la promoción automática en los primeros grados.

Implicaciones	En este trabajo se considera que es apropiado asumir este enfoque para la alfabetización, no sólo porque se corresponde con el concepto de sujeto declarado en el currículo vigente de la República Dominicana, sino porque es el más apropiado para niños y niñas desfavorecidos con pocas oportunidades previas a la escuela de interactuar con la cultura escrita. Se ha demostrado que los niños de sectores favorecidos llegan a la escuela con esquemas y concepciones que les permite aprender a leer con comprensión, independientemente de lo adecuada o inadecuada de la metodología, ya que se encuentran sumergidos en un ambiente letrado, los elementos para leer con comprensión. En cambio, los niños y niñas de sectores desfavorecidos, pese a sus limitaciones de contexto respecto a la escritura, no son ignorantes de esta sistema ni se encuentran en un nivel cero de conceptualización. La escuela es el lugar donde predominantemente podrán interactuar de manera inteligente con la cultura escrita. Si la escuela presenta la lengua escrita de manera fragmentada, el aprendizaje será más difícil para el niño comprenderla y se estará contribuyendo involuntariamente con la inequidad educativa, ya que los de sectores favorecidos, han tenido mayores oportunidades de relacionarse inteligentemente con la lengua escrita, antes de llegar a la escuela.	Este enfoque se caracteriza por considerar que la decodificación es necesaria para después acceder a los niveles de comprensión de lo leído (lectura mecánica para que después de manera casi automática se efectuaría la lectura comprensiva). No se relaciona con la propuesta curricular del MINERD. Aunque se apoya en teorías de aprendizaje y lingüísticas (aunque con raíces teóricas diferentes a la constructivista), posee la debilidad de que si el niño previamente a su llegada a la escuela, no ha estado expuesto a suficientes y adecuadas interacciones con la lengua escrita (expuestos a lecturas de cuentos por adultos desde pequeños, pertenecer a una familia y un medio con una amplia cultura escrita, se valore la escuela, entre otros), le será difícil comprender el sistema de escritura, ya que como señala Ferreiro para cuestionar los métodos tradicionales de alfabetización (1998), se distorsiona el signo lingüístico y se despoja a la escritura de su función de representar significados al aislar letras y sílabas y separar los signos gráficos de su significado en aras de “facilitar” los aprendizajes infantiles. En realidad, con esta estrategia pedagógica, se dificulta el proceso de aprendizaje por los niños por no tomar en cuenta su perspectiva.
-----------------------------	--	--

Referencias

1. Díez de Ulzurún, A. (2002). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Volumen II*. España: Editorial Grao.
2. Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
3. Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura*. México: Siglo XXI.
4. Goodman, K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. (1996), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI, Pp. 13-28.
5. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.
7. Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives.

ANEXO 3

Matriz con las especificaciones del instrumento para el cuestionario sobre paradigmas de alfabetización

OBJETIVO	DESCRIPTORES	INDICADORES	PREGUNTAS	ESCALAS
Determinar el enfoque de alfabetización predominante del docente y de los actores que acompañan su práctica en una muestra representativa de escuelas del Nivel Básico.	Enfoques de alfabetización: - constructivista - enseñanza directa	Concepto de aprendizaje (Aspectos para evaluar: concepto verbal (expresado) de aprendizaje; cómo concibe el error; proceso de lectoescritura: separables o inseparables;)	1- ¿Qué es el aprendizaje inicial de la lectoescritura? 6- Cuando un niño escribe “daño” en vez de “baño”. . . 9- Cuando un niño de 1º o 2º escribe “lmodmia” y quiso escribir “la mano de María” indica que . . . 12- ¿Qué relación tiene la lectura con la escritura? 15- ¿En qué momento empieza un niño su aprendizaje de la lectura y la escritura? 18- ¿Cuál es tu opinión acerca de la repetición de cursos? 21- Si un niño no logra comprender lo que lee significa:	Nominal
		Concepto de lengua escrita como objeto de conocimiento (Aspectos: cuál es su concepto de sistema; concepción de qué es leer este sistema; qué es escribir; qué es comprender)	3-¿Qué es el sistema de escritura que deben aprender los niños y niñas? 5-¿Cuándo piensas que debe enseñarse la gramática? 7-¿Qué es leer en los primeros grados? 10-¿Qué es escribir al inicio de la alfabetización? 13-Para que un niño pueda aprender a comprender lo que lee. . . 16-¿Qué papel juega la enseñanza de la gramática en los primeros grados? 19-¿Cuándo consideras que un niño ya ha comprendido lo que es la escritura? 23-¿Cómo te das cuenta si un niño ya ha descubierto qué es la lectura? 25-¿Qué es necesario hacer para que el niño aprenda la lectoescritura?	Nominal
		Rol del maestro/intervención (Aspectos: estrategias para los inicios de la alfabetización formal; concepción como mediador entre el niño y la intención comunicativa del texto, concepción de evaluación-qué evalúas: procesos o contenidos; repetición como estrategia pedagógica).	2-¿Para qué colocas cosas y textos en las paredes? 4-¿Cómo enseñarías a leer y escribir a niños que empiezan el primer grado? 8-¿Que se debería hacer para que los niños de primero comprendan la intención de narrar, informar, aconsejar, instruir, provocar risa, a través de los textos? 11-¿Cómo evaluarías el nivel de lectoescritura alcanzado por los estudiantes de 1º y 2º del Nivel Básico? 14-¿Como resultado de la evaluación, qué opinas sobre la promoción automática (promoción de 1º a 2º y de 2º a 3º de manera automática)? 17-¿Qué harías para alfabetizar en primer grado? 20-¿Para qué planificas las actividades de alfabetización? 22-¿Cuáles recursos utilizas para alfabetizar? 24-¿Cómo organizas a tu grupo para trabajar las actividades de alfabetización? 26-¿Qué tienes colocado en las paredes de tu aula?	Nominal

ANEXO 4

Etapas del diseño y validación de los instrumentos del estudio

ETAPAS	ACTIVIDAD DE VALIDACIÓN	FECHAS
1- Elaboración de ítems del primer cuestionario	- Elaboración de tabla de especificaciones del cuestionario - Elaboración de ítems para la etapa de validación de constructo y contenido. - Construcción del cuestionario con base en los indicadores. - Construcción de la primera versión del cuestionario de enfoques de alfabetización.	Octubre 2011-diciembre 2012
2- Validación de constructo y contenido de la primera versión del cuestionario de enfoques de alfabetización.	- Revisión del cuestionario por dos expertas nacionales en enfoques de alfabetización y dos expertos nacionales en elaboración de instrumentos de evaluación. - Aplicación del cuestionario con 39 estudiantes de la carrera de educación del ISFODOSU (15 del último semestre y 19 del primer semestre). - Análisis de Cronbach para evaluar la validez del cuestionario.	Enero de 2012
3- Elaboración de la segunda versión del cuestionario.	- Ajustes a los ítems de la primera versión del cuestionario con base a la validación de expertos y de estudiantes de la carrera de educación y de los resultados del análisis de Cronbach.	Enero-febrero 2012.
4- Elaboración del cuestionario de información general.	- Identificación de los criterios y variables de la selección de la muestra. - Definición de los ítems de información general para el estudio piloto, con opciones cerradas y abiertas.	
5- Estudio piloto.	- elección de las escuelas que no forman parte de las escuelas del estudio. - Elaboración de las orientaciones para la aplicación del instrumento. - Aplicación de los cuestionarios-piloto a una muestra de 84 docentes de 1º a 4º de la Regional 10 y 15 de Santo Domingo. Fueron convocados 100 docentes y asistieron 84.	15 de Febrero 2012
6- Procesamiento de los datos del estudio piloto.	- Aplicación del análisis de Cronbach a los ítems de la primera versión del cuestionario, codificación de respuestas, elaboración de una base de datos. - Ajustes a la redacción de los ítems, calibración y organización de las opciones de cada ítem. - Delimitación de opciones únicamente de preguntas cerradas para el cuestionario de información general y de Lectoescritura.	Febrero-marzo de 2012

ANEXO 5

Grupos y sedes por Regionales

	REGIONAL	DISTRITOS	GRUPOS	SEDES
01	Barahona	4	2	2
02	San Juan	6	6	4
03	Azua	3	3	2
04	San Cristóbal	4	4	4
05	San Pedro	6	6	5
06	La Vega	5	8	5
07	San Francisco	5	3	2
08	Santiago	6	11	5
09	Mao	2	3	2
10	Santo Domingo 10	6	12	4
11	Puerto Plata	2	1	1
12	Higüey	3	3	3
13	Monte Cristi	4	2	2
14	Nagua	3	1	1
15	Santo Domingo 15	5	15	5
16	Cotuí	5	7	4
17	Monte Plata	4	5	4
18	Neyba	1	1	1
Total		74	93	56

ANEXO 6

Prueba T Estadísticos de grupo

CENTROS DE ALTO Y BAJO NIVEL		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Bajo Índice de Fracaso	1,269	58.8622	16.42566	0.46110
	Alto Índice de Fracaso	851	54.0405	15.77713	0.54083
Valor porcentual directo	Bajo Índice de Fracaso	1,269	17.4577	12.61893	0.35424
	Alto Índice de Fracaso	851	20.8578	12.90391	0.44234
Valor porcentual distractor	Bajo Índice de Fracaso	1,269	23.0496	9.40682	0.26407
	Alto Índice de Fracaso	851	24.2475	8.76877	0.30059

Desviación estándar entre índice de fracaso y enfoque

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	2.533	0.112	6.731	2,118	0.000	4.8217	0.71638	3.41684	6.22660
	No se han asumido varianzas iguales			6.784	1,871.823	0.000	4.8217	0.71071	3.42785	6.21559
Valor porcentual directo	Se han asumido varianzas iguales	0.744	0.389	-6.026	2,118	0.000	-3.4001	0.56421	-4.50655	-2.29363
	No se han asumido varianzas iguales			-6.000	1,794.952	0.000	-3.4001	0.56670	-4.51155	-2.28864
Valor porcentual distractor	Se han asumido varianzas iguales	4.220	0.040	-2.953	2,118	0.003	-1.1978	0.40568	-1.99342	-0.40227
	No se han asumido varianzas iguales			-2.994	1,906.893	0.003	-1.1978	0.40011	-1.98254	-0.41315

ANEXO 7

Desviación estándar entre género del docente

Prueba T

Estadísticos de grupo

	IG_4. SEXO DEL/DE LA PARTICIPANTE	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	1.Femenino	1,960	57.3057	16.17217	0.36529
	2.Masculino	231	53.1302	16.65915	1.09609
Valor porcentual directo	1.Femenino	1,960	18.3772	12.66102	0.28598
	2.Masculino	231	22.7106	13.25063	0.87183
Valor porcentual distractor	1.Femenino	1,960	23.6499	9.23186	0.20853
	2.Masculino	231	23.2934	8.53370	0.56148

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	0.758	0.384	3.700	2,189	0.000	4.1755	1.12861	1.96226	6.38880
	No se han asumido varianzas iguales			3.614	283.518	0.000	4.1755	1.15536	1.90136	6.44970
Valor porcentual directo	Se han asumido varianzas iguales	2.349	0.125	-4.896	2,189	0.000	-4.3335	0.88516	-6.06930	-2.59763
	No se han asumido varianzas iguales			-4.723	281.777	0.000	-4.3335	0.91753	-6.13956	-2.52737
Valor porcentual distractor	Se han asumido varianzas iguales	1.392	0.238	0.559	2,189	0.576	0.3565	0.63728	-0.89319	1.60628
	No se han asumido varianzas iguales			0.595	297.160	0.552	0.3565	0.59895	-0.82217	1.53527

Informe (MAESTROS, 2,024)

Desviación estándar entre género del maestro de 1ro a 4to y enfoque

Media

IG_4. SEXO DEL/DE LA PARTICIPANTE	CONSTRUCTIVISTA	DIRECTO	DISTRACTOR
1.Femenino	56.62	18.82	23.92
2.Masculino	51.83	23.62	23.74
Total	56.1341	19.3011	23.9035

Estadísticos de grupo

IG_4. SEXO DEL/DE LA PARTICIPANTE		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	1.Femenino	1,820	56.6167	15.73341	0.36880
	2.Masculino	204	51.8288	15.80719	1.10672
Valor porcentual directo	1.Femenino	1,820	18.8166	12.56156	0.29445
	2.Masculino	204	23.6237	12.97117	0.90816
Valor porcentual distractor	1.Femenino	1,820	23.9222	9.02345	0.21151
	2.Masculino	204	23.7368	8.40310	0.58833

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	0.110	0.740	4.120	2,022	0.000	4.7878	1.16220	2.50860	7.06709
	No se han asumido varianzas iguales			4.104	250.243	0.000	4.7878	1.16655	2.49033	7.08536
Valor porcentual directo	Se han asumido varianzas iguales	1.316	0.251	-5.166	2,022	0.000	-4.8071	0.93055	-6.63204	-2.98218
	No se han asumido varianzas iguales			-5.035	247.617	0.000	-4.8071	0.95470	-6.68749	-2.92674
Valor porcentual distractor	Se han asumido varianzas iguales	1.203	0.273	0.280	2,022	0.779	0.1854	0.66178	-1.11241	1.48327
	No se han asumido varianzas iguales			0.297	258.384	0.767	0.1854	0.62520	-1.04571	1.41657
	No se han asumido varianzas iguales			0.595	297.160	0.552	0.3565	0.59895	-0.82217	1.53527

ANEXO 8

Desviación estándar de la comparación entre grado escolar y enfoque

Prueba T
Medias

Informe Valor porcentual constructivista

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?	MEDIA	N	DESV. TÍP.
NC / NA	62.7273	220	19.31835
Primero	59.2956	463	17.01763
Segundo	56.6061	478	15.44585
Tercero	54.6409	542	15.98677
Cuarto	53.8388	522	14.36235
Total	56.6430	2,225	16.32547

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Primero	463	59.2956	17.01763	0.79088
	Segundo	478	56.6061	15.44585	0.70648

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	5.189	0.023	2.540	939	0.011	2.6895	1.05884	0.61156	4.76747
	No se han asumido varianzas iguales			2.536	923.778	0.011	2.6895	1.06047	0.60831	4.77072

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Primero	463	59.2956	17.01763	0.79088
	Tercero	542	54.6409	15.98677	0.68669

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	2.539	0.111	4.466	1,003	0.000	4.6546	1.04226	2.60937	6.69990
	No se han asumido varianzas iguales			4.444	956.787	0.000	4.6546	1.04739	2.59918	6.71008

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Primero	463	59.2956	17.01763	0.79088
	Cuarto	522	53.8388	14.36235	0.62862

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	20.454	0.000	5.456	983	0.000	5.4568	1.00015	3.49411	7.41944
	No se han asumido varianzas iguales			5.401	908.581	0.000	5.4568	1.01027	3.47404	7.43952

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Segundo	478	56.6061	15.44585	0.70648
	Tercero	542	54.6409	15.98677	0.68669

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	0.563	0.453	1.990	1,018	0.047	1.9651	0.98735	0.02765	3.90259
	No se han asumido varianzas iguales			1.995	1,009.557	0.046	1.9651	0.98522	0.03181	3.89843

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Segundo	478	56.6061	15.44585	0.70648
	Cuarto	522	53.8388	14.36235	0.62862

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	5.265	0.022	2.936	998	0.003	2.7673	0.94264	0.91748	4.61705
	No se han asumido varianzas iguales			2.926	972.945	0.004	2.7673	0.94566	0.91149	4.62304

Estadísticos de grupo

Prueba T

IG_21. ¿EN CUÁL GRADO ENSEÑAS EN EL CENTRO QUE REPRESENTAS EN ESTE ESTUDIO?		N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
Valor porcentual constructivista	Tercero	542	54.6409	15.98677	0.68669
	Cuarto	522	53.8388	14.36235	0.62862

Prueba de muestras independientes

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valor porcentual constructivista	Se han asumido varianzas iguales	9.563	0.002	0.860	1,062	0.390	0.8021	0.93284	-1.02828	2.63257
	No se han asumido varianzas iguales			0.862	1,056.924	0.389	0.8021	0.93097	-1.02462	2.62891



IDEICE

Av. César Nicolás Penson No. 30.

Gazcue, Santo Domingo, D.N.

Tels.: +1 (809) 732-7152 || +1 (809) 688-9700 Ext. 8001

ideice@minerd.gob.do || www.ideice.gob.do