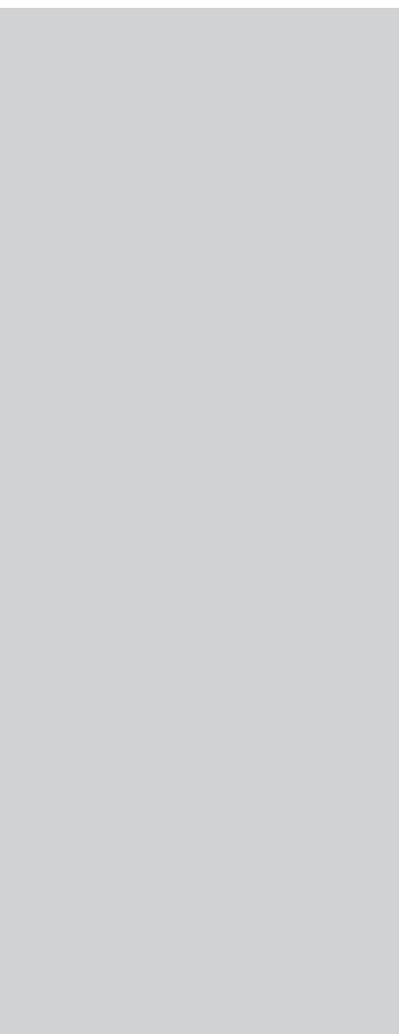
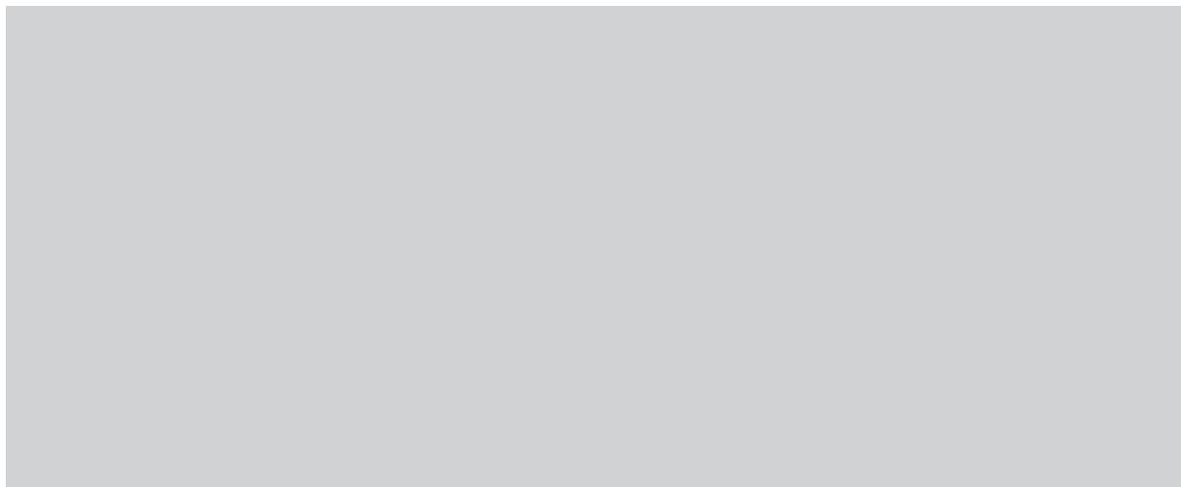




TEORÍA DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA ALFABETIZADORA EN LOS PRIMEROS GRADOS DE PRIMARIA



Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria



Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria

Lic. Andrés Navarro, Ministro de Educación

Carlos Lepiz, Secretario Ejecutivo de CECC/SICA

Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo de IDEICE

Investigadora

Dinorah de Lima Jiménez

Asistente de investigación

Jessica Fiallo

Consultora

María Puy Pérez Echeverría

Observación de la práctica y aplicación de pruebas

Maritza García

María Burgos

Jessica Fiallo

Consejo Editorial del IDEICE

Dinorah de Lima

Luis Camilo Matos de León

Dilcia Armesto Núñez

Massiel Cohén Camacho

Julián Álvarez Acosta

Coordinación de la creación de la base de datos

Jessica Fiallo

Miguel Frías

Procesamiento de la información

Miguel Frías

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Olivier Salcedo

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Septiembre 2018

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente

ISBN: 978-9945-499-41-4 (Digital)

ISBN: 978-9945-499-42-1 (Impreso)

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Andrés Navarro García
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Freddy Radhamés Rodríguez
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN EJECUTIVO	3
PREFACIO	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	7
1.1 TEORÍA, PRÁCTICA Y CURRÍCULO DOMINICANO	8
1.2 EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL	9
1.3 LOS RESULTADOS QUE MOTIVARON ESTE ESTUDIO	10
1.4 LAS CONCLUSIONES DE LA FASE CUANTITATIVA QUE DEBÍAN SER COMPROBADAS EN LA FASE CUALITATIVA	12
1.5 LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	15
2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS	15
2.1.1 El maestro como sujeto epistémico	15
2.1.2 Concepciones de los sujetos epistémicos	17
2.1.3 Dos aportes teóricos y su complementariedad	18
2.1.3.1 El enfoque evolutivo-educativo de la enseñanza y el aprendizaje	18
2.1.3.2 Las creencias implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje	19
2.1.3.3 El tránsito evolutivo a través de las teorías implícitas	21
2.1.3.4 Teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos	22
2.1.4 La naturaleza de la escritura y su incidencia sobre la alfabetización inicial	22
2.1.5 Diferencia entre oralidad y escritura	24
2.2 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS	26
2.2.1 Relación entre teoría de aprendizaje y práctica pedagógica	26
2.2.2 Metodologías empleadas para el estudio de las concepciones de los maestros acerca de la alfabetización	26
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	29
3.1 PARTICIPANTES	29
3.2 PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE LOS DATOS	29
3.3 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	30
3.4 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	33
3.5 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	33
3.6 PROCEDIMIENTO PARA LAS OBSERVACIONES	34
3.7 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	35

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CASO 1	37
4.1 PERFIL ALFABETIZADOR DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO.....	37
4.1.1 Primer acercamiento: el centro como entidad	37
4.1.2 Segundo acercamiento: el patrón de alfabetización del centro educativo en el primer ciclo de primaria	38
4.1.3 Tercer acercamiento: el centro educativo y la relación de la teoría con su práctica alfabetizadora	39
4.1.4 Cuarto acercamiento: relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento del centro	40
4.1.5 Perfil alfabetizador del centro educativo	42
4.2 PERFIL ALFABETIZADOR DE CADA MAESTRA DEL CENTRO	42
4.2.1 Quinto nivel de acercamiento: concepciones predominantes en cada maestra en particular	42
4.2.2 Sexto nivel acercamiento: particularidades conceptuales de cada maestra del Caso 1	44
4.3 FACTORES ASOCIADOS CON LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MAESTRAS DEL CASO 1.....	51
4.3.1 Autovaloración de la propia práctica alfabetizadora.....	51
4.3.2 Comprensión lectora de niños de 3ro y 4to	53
4.3.3 Discusión y conclusiones del Caso1	55
4.4 LOS DATOS Y LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	55
4.4.1 Sobre el perfil alfabetizador del centro y del maestro	58
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CASO 2	59
5.1 PERFIL ALFABETIZADOR DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO.....	59
5.1.1 Primer acercamiento: el centro como entidad	59
5.1.2 Segundo acercamiento: el patrón de alfabetización del centro educativo	61
5.1.3 Tercer acercamiento: el centro educativo y la relación de la teoría con su práctica alfabetizadora	62
5.1.4 Cuarto acercamiento: relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento escolar	64
5.1.5 Perfil alfabetizador del centro educativo	65
5.2 PERFIL ALFABETIZADOR DE CADA MAESTRA DEL CENTRO	65
5.2.1 Quinto acercamiento: concepciones predominantes en cada maestra en particular	65
5.2.2 Sexto acercamiento: particularidades conceptuales de cada maestra del Caso 2.....	67

5.3 FACTORES ASOCIADOS CON LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MAESTRAS DEL CASO 2.....	74
5.3.1 Autovaloración de la práctica alfabetizadora.....	74
5.3.2 Comprensión lectora de niños de 3ro y 4to.....	75
5.4 DISCUSIÓN DEL CASO 2	76
5.4.1 Los datos y las preguntas de investigación.....	77
CAPÍTULO VI: COMPARACIÓN DE LOS DOS CASOS ESTUDIADOS: DOS CENTROS EDUCATIVOS, DOS NECESIDADES FORMATIVAS DISTINTAS	81
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	85
7.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	85
7.2 CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE MAESTROS DEL PRIMER CICLO	88
7.3 RECOMENDACIONES AL MINERD	89
CAPÍTULO VIII: EPÍLOGO	93
CAPÍTULO IX: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
CAPÍTULO X: ANEXOS	99

AGRADECIMIENTOS

El origen de este estudio se encuentra en la reunión realizada en 2010 por la Central Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA). En este encuentro, bajo la dirección de María Elena Paniagua quien en ese momento la dirigía, se tomó la decisión de realizar un estudio sobre el fracaso escolar en los respectivos países que la integran. El MINERD solicitó al IDEICE, que realizara dicho estudio. Vista su importancia para la toma de decisiones educativas, el IDEICE invitó a Nurys González para que estudiara sobre el fracaso en Matemática y a quien suscribe esta investigación para que analizara los elementos que inciden sobre el fracaso escolar en la alfabetización inicial.

Cada estudio se pensó originalmente de manera independiente, sin embargo, en sucesivas reuniones, ambos equipos determinaron recurrir a una misma muestra representativa de 265 centros educativos cuyos docentes recibirían dos instrumentos que pretendían estudiar dos aspectos distintos relacionados con el fracaso escolar. Así, una prueba se diseñó para determinar el dominio de contenido matemático de los maestros y se aplicó también un cuestionario de dilemas a fin de identificar el grado en que los maestros dominaban el enfoque curricular sobre alfabetización inicial.

La gestación del proyecto fue enriquecida por el aporte del equipo de investigadores del IDEICE y la Dirección General de Currículo. Esta última designó a Giovanni Lachapell como contraparte de currículo para el estudio sobre dominio matemático y a Glenny Bórquez como contraparte del estudio sobre concepciones de alfabetización. La fase cuantitativa fue publicada por IDEICE y la CECC/SICA en 2013.

Una vez finalizada la fase cuantitativa, al año siguiente se procedió a obtener los datos de la fase cualitativa que se presenta en este informe. Para esta última, se determinó seleccionar dos tipos opuestos de centros educativos, de la muestra de centros de la primera fase. Uno fue seleccionado porque en la fase cuantitativa obtuvo los más altos desempeños tanto en dominio de contenido matemático como en concepción de alfabetización correspondiente con el currículo; el otro centro seleccionado fue el que obtuvo el resultado diametralmente opuesto, es decir, con más bajos desempeños en los dos instrumentos aplicados. En esta oportunidad se presentan los resultados de la fase cualitativa del estudio únicamente sobre concepciones docentes acerca de la alfabetización. La que corresponde a matemática será presentada posteriormente.

Durante los tres años que transcurrieron entre la obtención de los datos sobre alfabetización de esta fase cualitativa y esta publicación, se continuaron clarificando las ideas pues pretender conocer la perspectiva del maestro, representó un gran desafío, sobre todo porque había el interés de no juzgarlo sino comprender su lógica de tal manera que se pueda abrir más espacio de diálogo entre estos y la formación inicial y continua.

El tema se continuó discutiendo con colegas interesados en la alfabetización inicial. Entre ellos se encuentran Ansell Schecker quien hizo notables aportes sobre las tendencias de la práctica docentes en el país; Argentina Henríquez, quien para entonces era la Directora de la Regional Educativa 10 y Rita Ceballos, quienes hicieron valiosas reflexiones que cuestionaban el sólo enfocarse en el fracaso escolar. En este punto es importante extender el agradecimiento a María del Puy Pérez Echeverría, que, con sus orientaciones, nuevas referencias y comentarios expertos, hizo completar y mejorar sustancialmente el informe. A Maritza García y María Burgos, técnicas regional y distrital respectivamente, a Jessica Fiallo quienes con su experiencia y dominio del tema hicieron importantes aportes no solo para el diseño y aplicación de los instrumentos sino también para la codificación e interpretación de los resultados. Su precisión en

la búsqueda de coherencia en las interpretaciones de los datos, contribuyeron en gran medida con los aportes aquí alcanzados. A Miguel Frías cuyo acostumbrado trabajo meticulado con el análisis estadístico de los datos representó un gran soporte para el estudio.

También es importante expresar agradecimiento a la escuela Santa María de Didascalio de la ciudad de Santo Domingo, cuya directora, en ese entonces Tenayda Tavarez y el equipo docente del primer ciclo, contribuyeron generosamente con la validación de los instrumentos que fueron utilizados en el estudio. Se agradece también a Alexis Almánzar, chofer del IDEICE, quien condujo pacientemente el vehículo que hizo posible desplazarse a los centros seleccionados.

En este punto es importante señalar que las limitaciones o defectos de interpretación que aquí podrían encontrarse, son de la absoluta responsabilidad de la autora y no del IDEICE-CECC/SICA ni de las personas a quienes se les reconoce sus inestimables aportes.

Finalmente, agradecemos a las directoras, maestros y niños de los dos centros que participaron en la fase cualitativa de este estudio. Se agradece infinitamente su disposición desinteresada y el haber alterado su rutina diaria lo que hizo posible la realización de esta investigación.

RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio es la continuación de un estudio más amplio que incluye una fase cuantitativa publicada en 2012 y una fase cualitativa realizada en 2013. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario de selección múltiple a una muestra de 2, 244 docentes de 1ro a 4to grados del Nivel Primario para identificar cuáles concepciones predominaban acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En esta primera fase, se identificaron dichas concepciones a partir de un cuestionario de dilemas. En la segunda fase se procedió a observarlas a través de la práctica alfabetizadora de aula. Este informe corresponde a esta última fase cualitativa. Se seleccionaron los dos centros con resultados extremos (Caso 1 de la Regional de Barahona y Caso 2 de la Regional de La Vega) respecto la mayor y la menor proporción de concepciones relacionadas con el enfoque constructivista de alfabetización que propone el currículo dominicano. En esta fase cualitativa se realizaron observaciones directas a la práctica en el aula de 8 maestros (4 maestros de 1ro a 4to de cada centro seleccionado), con el propósito de identificar las concepciones de aprendizaje que subyacen en dicha práctica durante las actividades de alfabetización en el aula y compararlas con las concepciones que fueron identificadas anteriormente en el cuestionario.

Se diseñaron 8 instrumentos para la observación de la práctica de aula, entrevistas a maestros y director y se utilizó una prueba de comprensión lectora y Matemática para determinar los niveles de comprensión de los estudiantes de 3ro y 4to, de los dos centros seleccionados con el propósito de establecer relaciones entre las concepciones de aprendizaje predominantes en un centro educativo y la comprensión lectora al finalizar el primer ciclo de primaria.

Aunque se requieren estudios posteriores, los resultados parecen confirmar los hallazgos de Pozo y colaboradores acerca de dos aspectos de sus planteamientos: 1. el carácter evolutivo de los tipos de concepciones de aprendizaje que poseen los maestros y 2. Que existe una discrepancia entre aquello que el maestro sabe de la teoría y lo que hace en la práctica: lo que sabe representa su zona de desarrollo próximo pero su práctica revela su zona de desarrollo real. Dichos resultados parecen confirmar también los supuestos de Emilia Ferreiro de que la práctica alfabetizadora se relaciona con las concepciones del maestro acerca de cómo ellos creen que aprenden los niños y sus ideas acerca de cuál es la naturaleza de la escritura como objeto cultural. La relación consiste en que las concepciones de aprendizaje directa y en transición o interpretativa, parecen estar acompañadas de la creencia de que la lengua escrita es un código que representa sonidos.

En el estudio se identificaron tres perfiles de alfabetización: el código-directo (con énfasis en la descodificación), en tránsito y el perfil sistémico-constructivo (con énfasis en la comprensión); el segundo es más evolucionado que el primero y el más evolucionado de los tres es el sistémico-constructivo en lo que respecta a los fundamentos del currículo dominicano. Se categorizó el perfil alfabetizador del primer ciclo de los centros educativos, por un lado, y el perfil alfabetizador de cada maestro en particular. Se encontró que en el Caso 1, el perfil alfabetizador predominante fue el código-directo, que no se corresponde con el currículo dominicano. En dicho centro se encontró también una homogeneidad en el perfil de todos los maestros de 1ro a 4to de primaria lo que sugiere que durante los primeros cuatro años de escolaridad, los niños y niñas tienen pocas oportunidades de desarrollar la comprensión lectora. Por el contrario, el perfil alfabetizador del centro del Caso 2 fue En transición y se encontró mayor diversidad de perfiles en cada maestro en particular. El perfil de las maestras de 1ro y 2do fue En transición y el de 3ro y 4to el código-directo. Estos datos sugieren que en este centro los niños tienen algunas oportunidades de desarrollar la comprensión en 1ro y 2do que en 3ro y 4to.

PREFACIO

La problemática relacionada con un cambio en la práctica alfabetizadora por parte de los maestros que promuevan mejores aprendizajes en el estudiante del primer ciclo, no es exclusiva de República Dominicana. El hecho de que estudiosos de otros países latinoamericanos y europeos, presentan dificultades parecidas (como se verá en el cuerpo de este informe), conduce a pensar que no se trata de que el maestro dominicano es particularmente reacio a cambiar o que se conforma con lo poco o mucho que hace. Se trata más bien de la revelación de que es necesario conocer más acerca de cómo es que el ser humano adulto aprende y cambia sus paradigmas.

Como se observa, esta es una reflexión en la que la barrera entre lo epistemológico (cómo el maestro evoluciona de una concepción a otra) y lo psicológico (cuáles son las concepciones del maestro y cómo esta incide en su práctica alfabetizadora) se diluye. De ésta surgió el interés de los investigadores de este estudio, de profundizar sobre un elemento que se estaba dejando de lado en la realidad dominicana pero que están siendo estudiados por diversos autores en otros países: cómo es que el docente concibe la enseñanza-aprendizaje en general y la alfabetización en particular y cómo estas concepciones inciden en la práctica alfabetizadora del maestro dominicano del Primer ciclo de primaria.

Tal interés abrió un nuevo horizonte: tratar de conocer la perspectiva del maestro. No suponiéndola, sino observada con respeto, de una manera similar a como lo hizo Piaget para comprender (no evaluar) el pensamiento de los niños. Con esto no se está tratando de decir que las concepciones de los maestros debían estudiarse de manera similar que los niños, sino que debían ser estudiados en el sentido epistemológico en el que Piaget estudió a los niños: para comprender cómo el ser humano en general construye los conocimientos. Con este trabajo no se pretende proporcionar una respuesta acabada acerca de esta problemática, pero sí pretende, por lo menos, hacerla visible.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La República Dominicana reiteradamente muestra los más bajos desempeños de la región latinoamericana, en comprensión lectora, Matemática y ciencias (UNESCO, 2002, 2008, 2014). También muestra los más bajos desempeños en competencias ciudadanas en comparación con países latinoamericanos, europeos, asiáticos y africanos (ICCS, 2009).

Sin embargo, las paradojas relacionadas con este rezago en los aprendizajes, son impresionantes. El coeficiente de Gini se limita a proporcionar una idea de cómo está distribuida la riqueza en una sociedad independientemente del sistema que la rija (capitalismo, socialismo, feudalismo, etc.) o de los niveles de riqueza que posea (rica o pobre). En 2013, según este coeficiente, la República Dominicana, aunque muestra una distribución inequitativa de la riqueza, dicha inequidad es menor a la de otros países que participaron en el estudio del TERCE (2014) y que obtuvieron mejores resultados de aprendizaje. Considerar este coeficiente es importante ya que parece existir una especie de correspondencia biunívoca entre la distribución de la riqueza de un país y los resultados en los aprendizajes.

República Dominicana presenta una distribución de la riqueza relativamente mejor (coeficiente de 47,07) en comparación con otros países que también participaron en dicho estudio y que obtuvieron mejores resultados. Por ejemplo, Guatemala (48.66), Colombia (53.49) y Chile (50,45), obtuvieron mejor desempeño en el estudio del TERCE (UNESCO, 2014) pese a que la distribución de los ingresos es menos equitativa que en República Dominicana.¹²

Tales paradojas indican que el nivel educativo de un país está condicionado por diversos factores que se entrelazan de manera sumamente compleja no solo por factores socioeconómicos, aunque estos influyan. También indican que se requiere de un esfuerzo conjunto que visualice el fenómeno educativo desde diversos ángulos que puedan aportar conocimientos que aproximen a la realidad. Este estudio pretende abordar la problemática desde la perspectiva de la Psicología del aprendizaje concebido éste como un proceso dinámico, no lineal, en el que las personas re-construyen el conocimiento. En este caso, se trata de indagar cuáles son las concepciones del maestro que orientan sus decisiones pedagógicas cuando alfabetiza en el aula. Se interesa por enfocarse en el docente como sujeto que piensa, actúa y evoluciona de manera activa.

Tal interés en considerar al docente como sujeto pensante, es de particular importancia en esta etapa del devenir educativo de la República Dominicana ya que el docente y la formación de los mismos se encuentran bajo la lupa, pues la sociedad espera que la escuela resuelva más problemas sociales de los que está en capacidad de resolver (Tenti, 2015: 95). Se le asigna funciones que deberían ser asumidas como políticas de estado (dentro y fuera de la escuela) que responsabilice también otros sectores de la sociedad.

12. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=DO>

Para Ferreiro (1998), las causas del fracaso escolar se encuentran en la incapacidad de la escuela en enseñar a leer y escribir con comprensión en los primeros grados y, además, en la medida en que tal incapacidad está asociada a múltiples factores que, a veces, escapan del control de la misma. En este estudio se pretende aportar conocimientos que apoyen a los maestros, profesores universitarios, técnicos de distrito y directivos, a tomar distancia de su propia práctica y también de sus concepciones de enseñanza profundamente arraigadas y que condicionan el hacer educativo. Como ocurre con todos los sujetos activos y pensantes, sus concepciones influyen en su práctica y viceversa.

Pero como dice Freire en su obra *Pedagogía de la autonomía* (1998:20), los maestros (y los seres humanos en general), están **condicionados** por imposiciones históricas, sociales, económicas y culturales, de las cuales no necesariamente tienen conciencia. Pese a este condicionamiento, no están **determinados** a continuar con tales imposiciones sino a ampliarlas, superarlas y trascenderlas.

1.1 TEORÍA, PRÁCTICA Y CURRÍCULO DOMINICANO

Los fundamentos teóricos del currículo dominicano se encuentran en el constructivismo desde el año 1995. Aunque desde 2014 este currículo ha sido actualizado y enriquecido con el enfoque socio-crítico, el enfoque histórico-cultural y el enfoque por competencias, las raíces constructivistas continúan sustentando su diseño y se espera que también el desarrollo curricular en la escuela (SEE: 2000; MINERD:2014)¹³. Para llevarlo a cabo, se requiere un cambio de paradigma o, en palabras de Pozo y cols. una conquista cultural. Este currículo actualizado debe ser aprendido; supone una construcción conceptual por parte de los actores del sistema educativo que involucra a las instituciones formadoras de los docentes, tanto los que inician su formación como los que ya se encuentran impartiendo docencia en las aulas.

Resulta particularmente interesante, el análisis realizado por Haché y Montenegro (2013) de los fundamentos lingüísticos y psicolingüísticos que orientaron la propuesta curricular actualizada acerca de la enseñanza de la lengua en general y la alfabetización inicial en particular. Desde el enfoque textual, funcional y comunicativo del currículo, el punto de partida son los textos y sus intenciones comunicativas (narrar, informar, describir, entre otros). Es a partir del texto que se realizaría el análisis de sus unidades lingüísticas a fin de que el estudiante pueda comprender el sistema (desde el todo textual a las partes). Una vez leído un texto junto con la maestra durante la alfabetización inicial, se procede al análisis lingüístico del mismo identificando palabras, sílabas, títulos, etc., a fin de que los niños puedan comprender el sistema de escritura.

Durante muchos años, se ha invertido esfuerzos en diseñar recursos didácticos para maestros que le apoyaran para “aterrizar” en el aula el enfoque textual, funcional y comunicativo acerca de la lengua con base en una concepción constructivista del aprendizaje, no solo porque estos últimos fundamentan el currículo dominicano desde 1995 y ha sido actualizado en el currículo de 2014 del MINERD, sino también porque dicho enfoque representa una oportunidad para que especialmente los niños de sectores con poco capital cultural, tengan más oportunidades para acceder a la cultura escrita.

13. El currículo vigente en la República Dominicana cuando se realizó este estudio fue elaborado en 1995: Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000), *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*. Santo Domingo: Innova 2000. En la actualidad, el Ministerio de Educación de la República Dominicana ha actualizado dicho currículo. Esta supone cambios importantes para la definición de un currículo por competencias pero se mantiene igual con respecto al currículo de 1995, el mismo enfoque constructivista y sociocultural como el marco para asumir los aprendizajes. Para más detalle, véase República Dominicana, Ministerio de Educación (2014). *Diseño curricular nivel primario (1ro, 2do y 3ro)*. Santo Domingo; República Dominicana.

En general, estos intentos por apoyar al maestro para “aterrizar” dicho enfoque, han tenido algunos resultados. Sin embargo, no han sido los esperados ya que se partía del supuesto que era suficiente con proporcionar al maestro algunos andamios que, al desarrollarlos en la práctica, sus paradigmas se ampliarían. También se partía del supuesto que las universidades formadoras poseían las competencias para formar a los maestros para asumir este currículo. Con el paso de los años, ha sido evidente que estos intentos han tenido resultados pocos satisfactorios ya que los desempeños de los niños de República Dominicana están por debajo de la media regional latinoamericana.

1.2 EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

Antes de entrar en materia es conveniente reflexionar en torno a cómo se entiende en este trabajo el proceso de alfabetización. Generalmente, este término se utiliza para referirse a un período que empieza cuando los niños llegan por primera vez a la escuela y finaliza en los primeros grados. Sin embargo, esta es una visión simplista del proceso, ya que en realidad, la alfabetización empieza desde antes de llegar a la escuela y se extiende por toda la vida del individuo. Esta visión histórico-social del proceso de alfabetización, es el que se asume en el currículo dominicano.

Zamora, Taboada, Cicarelli y Rodríguez (2009) identifican cuatro momentos para la alfabetización. Un primer momento, llamado alfabetización temprana que empieza en el entorno familiar y comunitario. Incluye el Nivel Inicial y antes de asistir a la escuela primaria. En este momento, los niños no solo se relacionan con textos, sino que espontáneamente, se apropian de ciertas habilidades vinculadas con la lectura. Aunque nadie intencionalmente se proponga enseñarle, la absorben del medio y además sacan sus propias conclusiones acerca de qué es leer y escribir, para qué sirven los textos escritos, qué cosas se puede escribir, cuál postura tomar cuando se lee o escribe, entre otros aspectos.

El segundo momento es llamado alfabetización inicial. Inicia cuando el niño formalmente asiste a la escuela y se extiende durante todo el primer ciclo. En este momento, la alfabetización no parte de cero, sino de los conocimientos sobre la escritura que el niño ha aprendido de manera espontánea durante el primer momento de la alfabetización temprana. El alcance de estos conocimientos del niño al llegar a la escuela, depende de las oportunidades de interactuar con la lengua escrita que haya tenido en su entorno familiar y comunitario.

El tercer momento es la alfabetización avanzada, se extiende por el segundo ciclo hasta finalizar la educación media. Finalmente, el cuarto y último momento es la alfabetización académica que ocurre en los años universitarios, donde el individuo se apropia de un estilo y vocabulario propios del área científica que estudie.

La importancia de asumir estos momentos de la alfabetización es confirmada por los estudios de Braslavsky (2005)¹⁴ quien también concibe de manera evolutiva el proceso de alfabetización. Para esta autora, reconocer estos momentos, especialmente en los primeros grados, es determinante para apoyar a los niños de sectores marginados que no han experimentado de manera enriquecida, el primer momento de alfabetización emergente antes de llegar a la escuela.

Al visualizar la alfabetización como un proceso que se desarrolla en etapas, se asume que cada etapa es necesaria para la inserción del niño en la cultura escrita. No obstante, en la medida en que los niños de sectores desfavorecidos tienen una escasa relación con la cultura escrita en su entorno, la escuela debe suplir esa escasez desde que empieza el nivel inicial. Esto implica

14. Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

que, para garantizar la alfabetización temprana, en el nivel inicial debe crear oportunidades para que el niño “juegue” a leer y a escribir, les lean cuentos con frecuencia mientras el adulto muestra las palabras que va leyendo, les pregunte sobre el contenido, escriban (como ellos crean que se escribe), el adulto les proponga que inventen un texto (cuento, mensaje, poesía, adivinanza, etc.), mientras el adulto lo escribe, que en las paredes del aula se expongan los textos producidos por los niños de acuerdo con su nivel de escritura, se respete sus trazos y se entienda que no son “garabatos” sino un esfuerzo creativo del niño por representar ideas y sentimientos, puedan interpretar textos a partir de imágenes y otras suposiciones del niño (lectura no convencional), entre otros.

Si un niño llega al primer grado sin haber experimentado un preescolar rico en cultura escrita que propicie aprendizajes espontáneos (no dirigidos hacia el aprendizaje de determinada letra o sílaba, sino dirigido a participar en la cultura escrita según su nivel de progreso), es necesario que en primero se dedique un espacio para la alfabetización temprana que ese niño no ha experimentado por las limitaciones culturales de su entorno y por no haber estado en un preescolar enriquecido.

Desde esta perspectiva procesual en etapas de la alfabetización, es necesario que el alfabetizador en los primeros grados, tenga claro cómo es que naturalmente el niño concibe la escritura en diferentes etapas de su desarrollo, cómo es que ellos se apropian de ésta desde el punto de vista cognoscitivo, cuáles son las prácticas sociales de lengua escrita que rodea al niño para poder conectar el currículo con la vida de éste, cuál es la naturaleza de la escritura como contenido escolar según los estudios científicos (psicología, historia de la escritura, lingüística), debe entender que la comprensión lectora no es lo mismo que relacionar las letras con sonidos del habla (aunque este conocimiento es necesario no es suficiente para comprender), que la escritura involucra un proceso de pensar qué escribir, hacer un borrador, corregir, editar y publicar, que el niño tiene formas no convencionales de interpretar textos y escribirlos pero que son un punto de partida importante para que pueda apropiarse de la forma convencional de comprender y escribir. No necesariamente esta claridad no ha sido obtenida por los maestros ni tampoco ha sido promovida por sus formadores.

En este trabajo, se hará referencia a la alfabetización inicial como aquella que se realiza en los primeros grados de la primaria, reconociendo que el proceso de alfabetización ni empieza ni termina en estos primeros grados.

1.3 LOS RESULTADOS QUE MOTIVARON ESTE ESTUDIO

En el año 2012 el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) junto con la Central Educativa y Cultural Centroamericana y el Sistema de Integración Centro Americana (CECC/SICA), se propusieron realizar un estudio sobre la relación entre el enfoque de alfabetización que predomina en las escuelas y su relación con el éxito o el fracaso escolar. En la propuesta original se planteó materializar dicho estudio en dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa. La fase cualitativa se realizó después y a partir de los resultados e interrogantes surgidos de la primera fase cuantitativa.

Este interés del primer estudio por establecer la relación del fracaso escolar con el enfoque de alfabetización predominante en los maestros y maestras de 1ro a 4to grado, obedece a una preocupación presente en diversas investigaciones en las que se muestra el divorcio que existe entre la teoría estudiada en los años de formación pedagógica y la práctica en el aula (Pozo:2013). Los bajos desempeños de niñas y niños del país en pruebas de comprensión lectora parecen confirmar esta preocupación, pues, aunque los niños dominicanos mejoran su

desempeño en los resultados del 2006, en comparación con los obtenidos en 2013, continúan en el último lugar en relación con los demás países latinoamericanos que participaron en el estudio (UNESCO-TERCE: 2014).

La Fase cuantitativa, como se señaló más arriba, fue desarrollada en 2012 y culminó con la publicación del estudio *“Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores de éxito o fracaso escolar”* (de Lima y Bórquez: 2012). El propósito de esta primera fase fue generar informaciones sobre las concepciones sobre la alfabetización que predominan en los docentes y su relación con el éxito o fracaso escolar, en escuelas con alto y bajo índices de repitencia, sobreedad y abandono.

Para esa ocasión se diseñó un cuestionario de dilemas con 26 ítems relacionados con: 1) el concepto de aprendizaje, 2) el concepto de sistema de escritura y 3) las prácticas alfabetizadoras en el primer ciclo de primaria. Cada ítem contenía 3 opciones de respuesta que correspondían ya sea al enfoque constructivista, al directo o a un distractor. Este último no es un enfoque propiamente dicho sino una mezcla de nociones contradictorias de enseñanza-aprendizaje expresadas por diversos maestros en la validación del cuestionario¹⁵. Según la proporción de respuestas elegidas por el maestro que correspondieran a uno u otro enfoque, se identificaba el enfoque que predominaba en las concepciones del maestro.

Las categorías de análisis utilizadas en el estudio fueron diseñadas con base en la propuesta de E. Ferreiro (2010) acerca de los tres elementos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura: 1) las concepciones docentes de cómo aprenden los niños, 2) qué es el sistema de escritura para el maestro (si lo concibe como un código de transcripción de los sonidos del habla o si lo concibe como un sistema de representación de un lenguaje) y 3) las hipótesis que construyen los niños acerca del sistema de escritura.

Los docentes que participaron en esta fase cuantitativa pertenecen a los 265 centros educativos que se escogieron como muestra representativa del país. Respondieron el cuestionario 2, 244 docentes (Directores de centro, coordinadores docentes y todos los maestros de 1ro a 4to de los centros educativos seleccionados). Los resultados mostraron que, en el ámbito nacional, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los docentes, en su concepción sobre el aprendizaje de la lengua escrita y su relación con los índices de fracaso escolar (sobre-edad, abandono y repitencia) de los centros seleccionados. En la muestra nacional se encontró un predominio de respuestas de corte constructivista (56.62% la media nacional) y una menor proporción de docentes que tendieron a preferir las opciones correspondientes al Enfoque directo (18.97%, la media nacional). La opción En tránsito alcanzó una proporción más alta que el Enfoque directo (23.69%, media nacional).

A pesar del predominio de respuestas de corte constructivista, se analizó el nivel de dominio de los docentes en cada enfoque. De esta manera, se utilizó el criterio de porcentaje de respuestas que correspondían a uno u otro a fin de establecer el grado en que alguno de los participantes dominaba el enfoque. Así, para considerar que poseía un dominio alto, el docente debía elegir, por lo menos, el 98% de las opciones correspondientes a un enfoque determinado. Solo una maestra de zona rural presentó un dominio alto en el Enfoque constructivista quien eligió el 100% de las opciones constructivistas. Sin embargo, apenas el 14.76% de los participantes mostró un nivel medio de dominio y el 85.20% se ubica en el nivel más bajo

15. En el estudio se determinaron únicamente las categorías directa y constructiva a partir del trabajo de A. Teberosky, (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives. Cuando se hizo el estudio de 2012, las autoras no habían profundizado en el trabajo de Pozo y cols. donde argumentan que la teoría directa, interpretativa y constructiva son etapas de un proceso único. Para más detalle consúltese a J.I Pozo, N. Scheuer, M. P Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz, (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó. Primera edición, 2006).

de dominio, tanto en el enfoque Directo como en el Constructivista. Se concluyó que el bajo dominio en el enfoque constructivista indicaba que el docente poseía concepciones contradictorias donde se mezclaban nociones que pertenecían a uno u otro enfoque. Se consideró que estas contradicciones indicaban que la mayoría de los docentes no habían construido una estructura cognoscitiva en el sentido piagetiano acerca del aprendizaje de la lengua escrita (Piaget: 1976)¹⁶.

En el intento de determinar la relación entre las concepciones de los docentes y los índices de fracaso escolar, se encontró una pequeña relación, aunque estadísticamente significativa, entre enfoque (directo, constructivista o distractor) y los índices de fracaso escolar. Así, los centros que, en promedio, mostraron mayor preferencia por respuestas de corte constructivista en el cuestionario, se relacionaban con un bajo índice de repitencia, sobre-edad y abandono, mientras que los centros donde se encontró una menor proporción de este tipo de respuestas mostraron un índice alto de fracaso.

1.4 LAS CONCLUSIONES DE LA FASE CUANTITATIVA QUE DEBÍAN SER COMPROBADAS EN LA FASE CUALITATIVA

Uno de los aportes teóricos proporcionados por la primera fase del estudio y que debía ser confirmado en la fase cualitativa, consistió en la identificación de tres etapas evolutivas en las concepciones de los maestros. Estas etapas fueron las siguientes:

- **Primera etapa:** en esta etapa se ubicaron los docentes que en el cuestionario de dilemas mostraron un bajo porcentaje de respuestas correspondientes al enfoque constructivista que optaron por el 74% o menos de dichas opciones. Se supone que al reflejar bajo dominio en el enfoque constructivista, su práctica alfabetizadora no se correspondería con el constructivismo y, por lo mismo, no estarían en condiciones de concretar el enfoque propuesto por el currículo dominicano. Se asumió que debió alcanzar por lo menos el 98% para considerar que de alguna manera su práctica alfabetizadora estaba influida por determinado enfoque. Ante la presencia de una y otras concepciones (además de la constructivista), podía inferirse que habría contradicciones entre lo mucho o poco que sabe sobre el constructivismo y lo que efectivamente hace en el aula. En esta etapa se encontraba el 87.07% de los maestros y maestras de 1ro a 4to grados y el 63.13% de los acompañantes. Se asumió como conclusión, que los maestros en esta etapa de aproximación al enfoque, no se daban cuenta de estas contradicciones entre sus concepciones acerca de la alfabetización y su práctica alfabetizadora.
- **Segunda etapa:** se ubicaron los docentes que optaron entre el 75% y el 97% de las opciones constructivistas del cuestionario, considerados con nivel medio de dominio. Se asumió en el estudio que estos docentes presentarían también contradicciones entre lo que sabe y hace, aunque probablemente con conciencia de dichas contradicciones. En esta etapa se encuentra el 12.88% de los maestros 36.87% de los acompañantes en general. Tanto los docentes que se encuentran en la primera y segunda etapa, poseen conocimientos declarativos del enfoque pero no necesariamente los aplican en el aula.
- **Tercera etapa:** incluye a los docentes que optaron por el 98% o más de opciones constructivistas en el cuestionario. Se encontró que solo una maestra (0.04%) quedó en esta categoría, pues eligió el 100% de las opciones constructivistas.

16. Para Piaget, una estructura cognitiva está constituida por elementos coordinados entre sí. En este caso, la presencia de nociones yuxtapuestas acerca del aprendizaje y de las características del sistema de escritura, sin mostrar ciertos niveles de coordinación entre estas nociones indica la ausencia de una estructura. Para más detalle sobre el método estructuralista de la escuela piagetiana, consúltese Piaget, J. (1976). *El estructuralismo*, Barcelona: Oikos-Tau; _____ (1978). *Investigaciones sobre la contradicción*, México: Siglo XXI; _____ (1981). *Biología y conocimiento*, México: Siglo XXI.

Esta alta proporción en dicho enfoque, se interpretó en el estudio como un indicador de que la maestra dominaba el enfoque y, posiblemente, en ella se encontraría una coherencia entre las concepciones identificadas en el cuestionario y su práctica alfabetizadora en el aula. Ninguno de los acompañantes alcanzó el nivel alto de dominio en el enfoque constructivista. En el siguiente cuadro se detallan las características de las respuestas de cada una de estas etapas. Es importante que estas etapas sean tomadas en cuenta pues, como se verá más adelante, fueron puestas a prueba en las observaciones de la fase cualitativa.

Cuadro 1
Etapas de aproximación al enfoque constructivista de alfabetización en República Dominicana

ETAPAS DE APROPIACIÓN DEL ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS DEL ESTUDIO EN CADA ETAPA	PROPORCIÓN DE DOCENTES EN ESTA ETAPA
<u>Primera etapa:</u> contradicciones entre lo que sabe y lo que hace en el aula sin conciencia de dichas contradicciones.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel bajo de dominio en el enfoque constructivista. Reconocen el discurso del enfoque del currículo pero en su práctica predomina el enfoque Directo. Contribuye escasamente con las competencias comunicativas de la lectura y la escritura y se centra en conocimientos de letras y sílabas. Satisfechos con su enfoque tradicional sin percibir contradicciones. No repitencia: repetirán el mismo método que no funcionó con un niño en el año anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> 87.07% de los maestros y maestras de 1° a 4°. 63.13% de los acompañantes.
<u>Segunda etapa:</u> contradicciones entre lo que sabe y hace aunque probablemente con conciencia de dichas contradicciones.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel medio de dominio en el enfoque constructivista. Reconocen el discurso del enfoque del currículo pero en su práctica presenta contradicciones con éste. Realiza actividades con textos. No repitencia: todavía no cuentan con las herramientas para cambiar de estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> 12.88% de los maestros. 36.87% de los acompañantes en general.
<u>Tercera etapa:</u> coherencia entre lo que sabe y hace.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel Alto de Dominio en el enfoque constructivista. Posee un enfoque estructurado y coherente. Sus intervenciones son orientadas por las respuestas de los niños. Es un docente que ve en cada niño y experiencia un reto y una oportunidad para mejorar y enriquecer su intervención pedagógica. No repitencia: atienden las necesidades educativas de los niños y realiza variaciones de estrategias. Está atento a la coherencia: autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> 0.04% de los maestros (una maestra). 0% de los acompañantes que alcanzaron el nivel alto de dominio en el enfoque constructivista.

Fuente: de Lima, D. y Bórquez, G. (2012). *Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE): Santo Domingo. Pp. 99-104.

A partir de estas conclusiones de la fase cuantitativa, se consideró que para lograr una aproximación más objetiva a las concepciones docentes y su relación con las prácticas alfabetizadoras de los maestros y maestras del Primer Ciclo del Nivel Básico, era preciso, mediante un análisis más profundo, comprobar en la escuela qué relación existe entre los resultados encontrados en el cuestionario y la práctica alfabetizadora en la realidad de las aulas de los centros educativos.

1.5 LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación original para la fase cualitativa se limitaba a comprobar la relación de las concepciones identificadas en el cuestionario de dilemas con lo que ocurría en el aula. Sin embargo, se derivaron otras preguntas ya que se consideró pertinente comprobar un supuesto presente en el cuestionario, de que existía una relación entre concepción de aprendizaje y concepción de lengua escrita. En el cuestionario se codificó como respuesta constructiva, directa o en tránsito, respuestas relacionadas tanto con concepciones de aprendizaje como con concepciones acerca de qué es la lengua escrita, si un código de transcripción de la lengua hablada (se codificó como concepción directa de lengua escrita), un sistema de representación de un lenguaje (se codificó como concepción constructiva de lengua escrita) y como algo intermedio entre ambas concepciones (se codificó como en tránsito).

Para este propósito, se plantearon tres preguntas orientadoras para la fase cualitativa del estudio:

¿Qué relación existe entre las concepciones del maestro reflejadas en un cuestionario y su práctica alfabetizadora observada en el aula?

¿Existe relación entre las concepciones de aprendizaje del maestro, y las concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento que propone el currículo y dichas concepciones observadas a través de su práctica alfabetizadora?

¿Cuál es la relación entre el patrón de alfabetización de los maestros del primer ciclo de primaria del centro educativo sobre la comprensión lectora de los estudiantes al llegar a 3ro y 4to?

Para responder estas preguntas se precisó recurrir a diversos elementos teóricos y metodológicos expuestos en el siguiente apartado.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1.1 El maestro como sujeto epistémico

En este apartado se pretende mostrar el valor heurístico de la epistemología genética desarrollada por Jean Piaget cuando se trata de lograr una aproximación al proceso de transformación conceptual por parte del maestro cuando se enfrenta a un nuevo paradigma pedagógico. Tal aproximación es de particular importancia para la formación y capacitación de los maestros.

Para hacer esta demostración, es preciso hacer explícito qué se entiende por sujeto epistémico desde el punto de vista de la epistemología genética. Esta última asume que el conocimiento se construye, es decir, no es una copia pasiva de la realidad, sino que el sujeto (el maestro en este caso), no percibe las cosas en su estado puro, sino que las interpreta a partir de relaciones que él observa en el objeto de conocimiento. Tales relaciones no están en el objeto o la realidad, sino que son atribuidas por el individuo. En este sentido es que el constructivismo habla de sujeto epistémico, refiriéndose a un sujeto cualquiera que construye conocimientos: adulto, niño o científico. Todos interpretan la realidad que le rodea de acuerdo con esos marcos asimiladores. (Piaget y García, 1973).

No obstante, la realidad u objeto de conocimiento posee características propias que son independientes del sujeto que se relaciona con éstos. Dichas características no son observadas desde el principio por un mismo individuo, puesto que, el sujeto posee marcos asimiladores que lo conducen a observar algunos aspectos de la realidad, pero no le permite observar otros aspectos de la misma.

Sin embargo, esta realidad posee un comportamiento que es independiente del sujeto y que no siempre coinciden con los marcos asimiladores del sujeto, lo cual puede provocar contradicciones entre un nuevo dato de la realidad y el sistema explicativo del sujeto. Dichas contradicciones se manifiestan por un estado de desequilibrio cuyo resultado puede conducir a una *equilibración maximizadora* (Piaget, 1978).

El término equilibración no debe ser confundido con el término equilibrio de la Física, pues este último, supone un estado de estabilidad absoluta. Por el contrario, en la construcción del conocimiento, la equilibración implica un proceso activo y continuo en donde el equilibrio nunca es absoluto. Un nuevo sistema explicativo construido por el sujeto, constantemente se enfrenta a nuevos observables que pueden provocar alguna alteración en dicho sistema.

El comportamiento de un sistema explicativo ante un nuevo dato de la realidad puede ser uno de los dos siguientes: 1) de acuerdo con las leyes de autorregulación el nuevo dato es acomodado al sistema explicativo existente y dicho sistema permanece igual o 2) el nuevo dato provoca un estado de crisis en la estructura, lo cual puede conducir al paso de una nueva estructura mayor que incluye a la anterior como un elemento constituyente. La primera deja de ser una estructura y pasa a ser un elemento de otra estructura mayor que la incluye.

De ahí se explica cómo las estructuras cognoscitivas construidas por el sujeto están constantemente en un proceso de autorregulación ante los nuevos observables. Es esta la razón por la que Piaget considera que la fuente de la contradicción de una estructura no es una característica de la misma, sino que le viene del exterior (Piaget, 1978).

Estos principios epistemológicos que explican la construcción del conocimiento por cualquier individuo permiten aseverar que cuando algún aspecto de la realidad no coincide con los elementos explicativos construidos por el individuo y le impiden explicar ese nuevo dato, el esquema entra en contradicción. Tal contradicción entre la realidad y el esquema explicativo del sujeto, no necesariamente conduce a alguna acción determinada por este último.

La respuesta del individuo ante esta contradicción puede ser de tres tipos: a) anular esta contradicción sin tomar conciencia de ésta, b) tomar conciencia de su incapacidad para dar cuenta de este nuevo hecho y experimentar un estado de crisis e incertidumbre y c) resolver la crisis mediante la coordinación de varias estructuras en una mayor que las incluya.

Mediante este marco explicativo de la epistemología genética es que en este trabajo se visualiza al maestro como sujeto epistémico. Es decir, un sujeto activo que posee marcos explicativos de la realidad pedagógica que le rodea y dichos marcos son los que median su actividad docente para propiciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como sujeto epistémico, el maestro posee esquemas explicativos acerca de cómo aprenden los niños y cuál es la naturaleza de la lengua escrita como objeto de conocimiento escolar.

En la medida en que estos esquemas explicativos del maestro no necesariamente coinciden con los que subyacen en la propuesta curricular, es importante conocer cuáles son esos marcos explicativos que subyacen en esta última a fin de poder contrastarlos con aquellos que poseen los maestros del primer ciclo.

En conclusión, desde el punto de vista de la epistemología genética, puede afirmarse que la transformación de las estructuras cognoscitivas o paradigmas pedagógicos o enfoques curriculares que poseen los sujetos epistémicos: maestros, diseñadores curriculares, profesores universitarios que forman maestros, técnicos distritales y regionales y la comunidad en general, dependen de los estados relativos de equilibrios y desequilibrios que caracteriza a todo proceso de construcción de conocimientos.

Si se visualiza al maestro como sujeto epistémico, es posible afirmar que éste posee concepciones construidas a través de su vida (esquemas explicativos o paradigmas), acerca de cómo aprenden a leer y escribir los niños y niñas. Se puede afirmar que también posee concepciones acerca de qué es la lengua escrita como objeto de conocimiento escolar. En el siguiente apartado se exponen cuáles son estos marcos explicativos posibles que han sido identificados por la Psicología del aprendizaje y la psicolingüística.

2.1.2. Concepciones de los sujetos epistémicos

En este apartado se realizará una articulación de dos aportes teóricos que desde la perspectiva de este estudio se complementan entre sí. El primer aporte lo proporciona la perspectiva evolutivo-educativa de Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría y Mateos (2009). La segunda, es el análisis de Emilia Ferreiro acerca de la escritura como sistema de representación de un lenguaje (2010).

Con respecto a las contribuciones de Pozo y cols., se consideran las referidas a las diferentes creencias implícitas acerca del aprendizaje que, en general, orientan la práctica de enseñanza de los maestros y maestras¹⁷. De Ferreiro se consideran sus aportes, relativos a cómo las características del contenido a enseñar (en este caso, las características o naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento escolar), incide sobre el proceso de alfabetización.

En este informe se asume que tanto la perspectiva de Pozo y cols. como la de Ferreiro son específicas de cada uno de ellos. Además, estos autores desarrollaron sus estudios en momentos y contextos teóricos distintos. Sin embargo, comparten el interés sobre la forma en que las concepciones docentes influyen en su práctica pedagógica y, además, ambos se enmarcan en una perspectiva constructivista. Pozo y cols. no analizan la incidencia de la naturaleza del objeto escritura sobre los aprendizajes debido a que se planteaban preguntas diferentes a las de Ferreiro, pero con un mismo componente constructivo. A pesar de estas coincidencias, ambas poseen notables diferencias. Una de estas diferencias, entre otras, reside en que Pozo y cols. realizan una especie de meta-análisis de las teorías de aprendizaje y sitúan el constructivismo como una etapa dentro de un continuo evolutivo-educativo en que se relacionan dichas teorías. Para dichas perspectivas, conocer es algo más que una mera copia de la realidad ya que en la construcción de los conocimientos intervienen procesos de re- asimilación y acomodación de esquemas mentales que influyen en la percepción que tiene el sujeto de dicha realidad.

Ferreiro (1986), en cambio, no plantean su reflexión en términos de un continuo evolutivo entre los paradigmas directo y constructivo acerca de la alfabetización. La preocupación de la obra de Ferreiro que se ha considerado en este estudio, se centra en su interés, como ella misma lo explica (Ferreiro, 2010: 13), por tratar de demostrar cómo la naturaleza del objeto de conocimiento junto con las concepciones de los maestros y de los estudiantes, interviene en el aprendizaje de la lectura y escritura. A pesar de tales diferencias entre ambas perspectivas, en sus respectivos ámbitos de análisis coinciden en la idea de que el conocimiento siempre se construye.

A continuación, se expondrá en primer lugar los planteamientos de Pozo y cols. ya que de su trabajo se considerará principalmente su caracterización de las etapas evolutivas de las concepciones de aprendizaje de los maestros y su relación con las teorías de aprendizaje en general. Esta perspectiva evolutiva de Pozo y cols. proporciona un marco más amplio que incluye y contextualiza (desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje) las concepciones acerca del sistema de escritura de los maestros.

No obstante, como se verá más adelante en el estudio, sí se introducen algunos elementos analíticos de estos Pozo y cols. para interpretar los datos y diseñar los instrumentos para obtenerlos.

17. Aunque estos autores analizan las concepciones de los docentes acerca de contenidos escolares, no se encontró en sus publicaciones, trabajos en que analizaran la naturaleza sistémica de la escritura humana como lo hace Ferreiro.

2.1.3 Dos aportes teóricos y su complementariedad

Realizar un ejercicio teórico de mostrar la complementariedad entre dos perspectivas que se plantearon preguntas distintas para desarrollar, una, sobre concepciones de aprendizaje (Pozo y cols,) otra, sobre concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento (Ferreiro), requiere exponer brevemente (sin pretensiones de una profundización epistemológica), los planteamientos de ambas perspectivas por separado con el propósito de entender el sentido en que se asume tal complementariedad. Esto, sin embargo, no nos permite agotar la riqueza teórica de las mismas, ni mucho menos abarcar el campo de posibilidades de investigación que ambas proporcionan.

2.1.3.1 El enfoque evolutivo-educativo de la enseñanza y el aprendizaje

Como se señaló en la sección anterior, para Pozo y cols. las concepciones y teorías de los maestros y maestras acerca de cómo aprenden los niños y niñas, experimentan un cambio evolutivo importante. Esta perspectiva fortalece la idea de que los maestros y maestras pueden ser visualizados como sujetos cognoscentes desde la perspectiva estructuralista de Piaget (1976). Como tales, los maestros han adquirido y desarrollado ideas y concepciones acerca de cómo aprenden los estudiantes y, por consiguiente, de cómo conviene enseñarles para que puedan desarrollar sus competencias. Estas ideas y concepciones inciden tanto en su práctica pedagógica cotidiana como en su vida profesional y social.

Aunque generalmente los currículos de las instituciones formadoras declaran que los estudiantes de la carrera de educación son sujetos activos, paradójicamente son tratados durante su formación como si esta actividad cognoscitiva prácticamente no existiera. El estudio realizado por Castillo (2012), en el que analiza las propuestas formativas para la carrera de educación de cuatro universidades dominicanas. La autora mostró incoherencias importantes entre un marco conceptual en principio por competencias y unos énfasis de dichas ofertas sobre informaciones, datos y algunos conceptos pero con escasos conocimientos sobre procedimientos y estrategias pedagógicas¹⁸.

Tales incoherencias en la formación, reside en la evidencia acumulada a través de diversos estudios realizados en diferentes países, donde se muestra que los docentes ya formados, a lo sumo, logran conocimientos declarativos acerca de cómo se realiza el aprendizaje y cuáles condiciones debe proporcionar la escuela al niño para que aprenda pero sin lograr que estos conocimientos se traduzcan en una práctica pedagógica concreta (Véase, por ejemplo los trabajos realizados en República Dominicana por Castillo, 2011 y de Lima, 2011; en México por Añorve, 2012).

El desfase entre lo que logran saber los maestros acerca del aprendizaje y la enseñanza y lo que en los hechos realizan en el aula, indica que la formación no ha propiciado una transformación real de las ideas y concepciones previas. En conclusión, las concepciones de los maestros se quedan prácticamente iguales a las que tenían al inicio de la formación. El trabajo de Flores (2012), expone serias críticas a las tendencias de las universidades dominicanas desde los años noventa, de “bajar” los estándares académicos de la carrera de educación con el propósito de titular docentes sin haber desarrollado sus competencias pedagógicas.

7. En la actualidad, las instituciones de educación superior que forman maestros en República Dominicana, están actualizando sus ofertas formativas.

Pozo y cols. profundizan en cuáles son esas concepciones docentes acerca del aprendizaje mediante lo que ellos señalan como un *enfoque evolutivo-educativo amplio* que analiza, contrasta y articula resultados obtenidos a través de diversas investigaciones realizadas por el equipo de investigadores (Pozo y cols. 2009: 119). Estas concepciones son consideradas por los autores como teorías explícitas que serán presentadas en párrafos subsiguientes.

Las implicaciones de este análisis sobre la formación de los maestros son de especial importancia ya que Pozo (2013:15), propone que existe un desfase entre lo que el maestro aprende durante sus años de formación (lo que sabe) y su práctica docente (lo que hace). Para él, las teorías asimiladas en su formación se constituyen en la zona de desarrollo próximo de su práctica (lo que sabe). La práctica en sí (lo que hace), menos evolucionada que las concepciones, se establece como la zona de desarrollo real. La idea de formación de maestros sustentada por este autor, no necesariamente consiste en que los maestros abandonen sus concepciones intuitivas acerca del aprendizaje, sino que las reconstruya, las reelabore y se transformen en concepciones más complejas y más apoyadas en la evidencia científica. Su postura sobre la formación de maestros es particularmente interesante ya que eèl propone que dicha formación no puede continuar siendo en espacio de transmisión de saberes y verdades acabadas, sino que debe constituirse en un ámbito académico donde se ayude a que el maestro reflexione sobre cómo ellos en realidad creen que se debe enseñar para que puedan, desde sus conocimientos intuitivos, ampliar esas concepciones.

Este enfoque evolutivo-educativo es una alternativa para estudiar al docente como sujeto pensante en proceso de construcción de sus concepciones pedagógicas. Ellos identificaron cuatro etapas evolutivas en las concepciones intuitivas de los docentes acerca del aprendizaje que ellos denominaron como creencias y teorías implícitas.

2.1.3.2 Las creencias implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje

En términos generales Pozo y cols. establecen diferencias entre las teorías implícitas (coordinación de creencias arraigadas) y las teorías explícitas (sistemas de conocimientos científicos). Las teorías implícitas se originan a través de la experiencia personal y la educación informal (se aprende, aunque no haya alguien intencionalmente enseñando), pero sobre todo se aprende de manera no consciente. Son dependientes del contexto, su función es tener éxito y se activan de manera inconsciente, es automática. Las creencias implícitas son difíciles de cambiar y de abandonar, precisamente por su carácter involuntario e inconsciente. En principio, el rol de la formación reside en proporcionar a los estudiantes de educación, oportunidades de aprendizaje que les permitan acomodar (en el sentido piagetiano del término) estas creencias implícitas por medio de evidencias científicas acerca del aprendizaje y la enseñanza.

Por el contrario, el origen de las representaciones explícitas (modelo mental) de los seres humanos se aprende de manera consciente, incluye una reflexión y comunicación de la experiencia vivida, y por instrucción o educación formal (alguien intencionalmente enseña y alguien intencionalmente aprende). Su naturaleza es verbal (declarativa) su función es comprender, su naturaleza es simbólica (no física, concreta) y se controla conscientemente, es deliberada. Cambia por medio de procesos asociativos y reestructuraciones, son más fáciles de cambiar de forma explícita y deliberada y más fáciles de abandonar o sustituir por otras en comparación con las creencias implícitas.

Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza son intuitivas y se estructuran por ciertos principios. Transformarlas implica cambiar esos principios o supuestos que operan en cada uno de forma no consciente.

Para estudiar y proponer las teorías implícitas, los autores se basaron en la idea de que el aprendizaje es un sistema de relaciones con tres componentes: las **condiciones** del contexto sociocultural y otros aspectos del aprendiz, los **procesos** o acciones manifiestas y mentales que el aprendiz realiza para aprender y los **resultados** relacionados con qué se aprende o se pretende aprender (Pozo y cols. 2009:119).

Para comprender estas teorías, que de manera intuitiva poseen todos los humanos (niños y jóvenes), es útil exponer las características de dichas teorías denominadas por los autores como teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y teoría posmoderna.

TEORÍA DIRECTA ACERCA DEL APRENDIZAJE

Para Pozo y cols. (2009), la teoría directa de aprendizaje es la más básica de las teorías implícitas. Desde esta teoría implícita, el maestro y la maestra asumen que el aprendizaje es una copia de lo que dice un libro o el profesor; si se dan ciertas condiciones externas, independientemente de la perspectiva del que aprende, el aprendizaje se realiza. Podría decirse que todo depende del estudiante o de ciertas condiciones externas. Si no aprende, es falla del alumno. Si aprende, es éxito del maestro. La perspectiva directa es usualmente considerada como una concepción tradicional y rutinaria del aprendizaje. Para los autores, esta teoría conduce al que la posee, a centrarse en los resultados sin considerar las condiciones ni tampoco con los procesos involucrados.

LA TEORÍA INTERPRETATIVA

La siguiente etapa de teorías implícitas es la teoría interpretativa. La diferencia entre la teoría directa y la interpretativa es que el maestro asume que existen ciertas mediaciones y procesos entre el contenido que se enseña y los procesos mentales del que aprende. Desde esta perspectiva, el aprendiz experimenta unos procesos mentales que hay que considerar para que el aprendizaje se realice. Sin embargo, de la misma manera que la teoría directa, con la interpretativa se continúa asumiendo que el aprendizaje es una copia de la realidad pero que existen procesos que dificultan o facilitan dicha copia. Desde esta perspectiva conceptual del maestro, concibe, que la enseñanza debe orientarse hacia propiciar esos procesos que permitirán que ocurra la copia de la realidad.

Según los autores, aunque la teoría interpretativa puede ser más sofisticada y compleja que la teoría directa, es muy cercana a ésta desde el punto de vista epistemológico. Es decir, de cómo se concibe que se da la adquisición del conocimiento. Con respecto a los tres componentes del aprendizaje, ellos sostienen que la teoría interpretativa, a diferencia de la directa, conecta las condiciones, los procesos y los resultados, pero de una manera lineal y acumulativa.

LA TEORÍA CONSTRUCTIVA

La siguiente etapa es la teoría constructiva. Los principios epistemológicos de esta teoría son diametralmente diferentes a los que corresponden a las dos teorías anteriores de la secuencia evolutiva. Para acceder a esta teoría, los docentes requerirían de una reflexión explícita de sus propias concepciones y prácticas pedagógicas (Pozo y cols., 2009:125). De acuerdo con esta teoría, el maestro asume que el aprendizaje supone procesos mentales en que el aprendiz reconstruye sus propias representaciones acerca del mundo que le rodea y también este último autorregula su propio proceso de aprender. Para Pozo y cols., no es suficiente pensar

que los procesos o conocimientos previos influyen sobre los aprendizajes para considerar que una teoría de aprendizaje-enseñanza sea constructiva ya que la teoría interpretativa, también toma en cuenta dichos procesos o conocimientos previos. Sin embargo, para el constructivismo (a diferencia de la teoría interpretativa), esos procesos previos son el resultado de una construcción, no de una mera evocación memorística.

Con respecto a los tres componentes del aprendizaje, quien posee la teoría constructiva asume que el aprendizaje implica procesos mentales de re-construcción de las representaciones del aprendiz acerca del mundo físico, mental y sociocultural. La relación entre los tres componentes es dinámica (no lineal como ocurre con la teoría interpretativa) y los resultados están conectados indisolublemente con los procesos.

Al formular estos componentes del aprendizaje como un sistema compuesto por tres elementos: condiciones, procesos y resultados, los autores dirigen la atención hacia la médula misma del enfoque constructivo y socio-histórico: los aprendizajes son inseparables de la actividad del contexto sociocultural y de la interacción con otras personas.

La falta de diferenciación entre la teoría interpretativa y la constructiva, es lo que explica, según los autores, el éxito teórico del constructivismo y con su fracaso práctico cuando se traslada al aula de clase. Los docentes "asimilan" el discurso constructivista a sus propios esquemas interpretativos, pero sin la acomodación necesaria de los mismos.

LA TEORÍA POSMODERNA

La última etapa a la que se ha llegado en el proceso es denominada por Pozo y cols. como la teoría posmoderna. Estos investigadores consideran que algunos autores la entienden como una versión del constructivismo ya que comparte con éste la idea de que el conocimiento no es un espejo de la realidad sino una construcción. Se diferencian en que, para la visión posmoderna, el conocimiento estaría siempre situado y solo esta situación es el criterio de construcción y validez del mismo. La visión posmoderna consideraría que no hay posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento.

En la medida en que esta etapa todavía no ha sido suficientemente estudiada por los autores, en este estudio se tomarán las tres primeras como referencia para la definición de las categorías de análisis que se encuentran descritas en la sección *Metodología* en este informe.

2.1.3.3 El tránsito evolutivo a través de las teorías implícitas

Según estos autores, dado el sustrato epistemológico de estas teorías implícitas, el paso de una a otra involucra procesos diferenciados. Así, para evolucionar de la teoría directa a la interpretativa es suficiente que el docente se exponga a experiencias de enseñanza-aprendizaje en situaciones relativamente complicadas; el paso de la interpretativa a la constructiva es mucho más difícil ya que el docente necesita exponerse a situaciones reflexivas y complejas que lo apoyen a lograr un cambio conceptual.

Si esto es así, cabe reflexionar sobre la manera en que tradicionalmente se forman a los docentes en las universidades ya que dicha formación, debería propiciar un cambio de paradigma en el docente que le permita superar sus teorías intuitivas, tanto acerca de cómo aprenden a leer y escribir los niños y las niñas, como sus supuestos acerca de cuáles son las características de la lengua escrita que debe ser enseñada por éste. Si se parte del principio de que uno de los aspectos que inciden en la práctica del docente es su concepción de aprendizaje y el dominio del

contenido que enseña, es lógico pensar que, si los docentes se titulan sin haber ampliado sus conocimientos intuitivos acerca del aprendizaje como resultado de su formación, podría decirse que la institución formadora no ha cumplido con su misión.

2.1.3.4 Teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos

Estas teorías sobre el aprendizaje subyacen en los modelos de enseñanza, ya sea de manera consciente o de manera intuitiva. Pozo y cols. contraponen dos modelos: 1. Los modelos tradicionales: asumen que la adquisición de nuevos conocimientos supone la acumulación de saberes y por tanto se traduce en estrategias de enseñanza memorístico y repetitivo; dicho modelo tradicional está relacionado con la teoría directa o la interpretativa (aunque reconocen que esta última es más evolucionada que la primera, pero las sostiene el mismo sustrato epistemológico), 2. El modelo constructivo: para Pozo y cols., el componente principal de este modelo es de “cambio conceptual”; asume que los conocimientos se construyen y se requiere propiciar procesos de aprendizaje que permitan “acomodar” los conocimientos y concepciones previas. Lo más difícil es comprender que la meta esencial de quien pretende enseñar (tanto formadores de educación superior como maestros de primaria y secundaria), no es propiciar un conocimiento verdadero sino comprender que el conocimiento siempre es una construcción y por tanto una perspectiva (Martín, 2014:219).

Para estos autores, las concepciones Directa de aprendizaje, se corresponden con versiones ingenuas de la teoría asociacionista y conductista en Psicología, es anterior y menos evolucionada que la interpretativa, que se corresponde también con versiones ingenuas de teorías psicológicas, pero en este caso con la teoría de procesamiento de la información. Asimismo, dentro de las teorías psicológicas de aprendizaje, la teoría constructiva es más evolucionada que la interpretativa. La teoría constructiva en la Psicología tiene como representantes más resalantes: el constructivismo de Piaget y la teoría sociocultural de Vygotsky.

En este punto es importante resaltar que este trabajo no se aboca a analizar las creencias implícitas tal y como conceptualmente las consideran estos autores, sino que se aboca a estudiar concepciones en general (intuitivas, conscientes o no conscientes) sin establecer si son implícitas o explícitas de acuerdo con el uso que estos autores asignan a estos términos.

2.1.4 La naturaleza de la escritura y su incidencia sobre la alfabetización inicial

Ferreiro es una de las representantes más importante de la perspectiva constructivista acerca del aprendizaje y el proceso de alfabetización. Su prolífica producción ha enriquecido durante los últimos años la actividad educativa y académica de la mayoría de los países latinoamericanos en lo referido a la alfabetización inicial. Sin embargo, particularmente dos de sus obras pioneras en su campo son las que van a ser resaltadas en esta sección.

La primera de estas investigaciones, que marcó un hito en la historia de la psicolingüística, es la realizada junto con Teberosky titulada “*Los sistemas de escritura del niño*” (Ferreiro y Teberosky, 1999), que fue publicada originalmente en 1979. En esta ocasión, las autoras se centran en la perspectiva del sujeto que aprende, en este caso el niño y la niña de primaria. Los descubrimientos acerca de las concepciones de los pequeños resultaron reveladores sobre la lengua escrita y cómo dichas concepciones, desconocidas hasta ese momento, influían en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no eran tomadas en cuenta por la escuela.

Años después, Ferreiro publicó en 1997 once de sus trabajos escritos entre 1983 y 1993 (la edición revisada en este trabajo es de 2010). Particularmente, dos de estos, han sido fundamentales para la definición del marco teórico de este estudio (tanto en su fase cuantitativa como en la cualitativa que aquí se expone). En el primero, *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización* (Ferreiro, 2010: 13-28), completa el panorama que ella junto con Teberosky, empezaron a desvelar en la obra citada de 1979 donde descubren las concepciones de los niños. En esta obra de 2010, Ferreiro cuestiona la tendencia a estudiar el proceso de alfabetización considerando únicamente dos polos de este proceso: el que enseña y el que aprende. Ella demuestra que existe un tercer elemento que interviene, de manera decisiva en el proceso: la naturaleza del sistema alfabético de la escritura como contenido escolar.

En dicho trabajo ella establece una tajante distinción entre dos maneras de pensar acerca del lenguaje escrito que tienen profundas implicaciones pedagógicas para el proceso de alfabetización inicial. La primera de estas concepciones es la que concibe el sistema de escritura como un mero código que permite la transcripción por escrito de los sonidos de la lengua hablada. La acción alfabetizadora que se deriva de esta concepción, pone en primer plano la memorización y la discriminación perceptual de letras y sus sonidos. Desde esta concepción, se supone que, si el estudiante ya domina la relación sonoro-gráfica, no tendrá dificultad para aprender a leer. Sin embargo, en las escuelas del planeta desfilan miles de niños capaces de relacionar letras o sílabas con sonidos y, sin embargo, son incapaces de comprender los textos escritos que traduce a lo oral. Para el sentido común la lengua escrita parece ser un código de transcripción, pero, como se verá más adelante, Olson (1998) junto con Ferreiro refutan esta idea generalizada acerca de la escritura.

Desde esta concepción de escritura, la lengua escrita está predeterminada por los sonidos de la lengua hablada. Lógicamente, es posible suponer que el maestro que posea esta perspectiva, desconoce los elementos y relaciones que sí posee el sistema alfabético de escritura que lo diferencia de la lengua hablada y que son determinantes para su comprensión por parte del estudiante.

La segunda concepción de la escritura es la que la concibe como un sistema de representación de un lenguaje muy distinta a la anterior. Asume que el aprendizaje es un fenómeno conceptual donde el problema pedagógico central es apoyar a que el niño comprenda la naturaleza de este sistema de representación. La autora, soporta esta afirmación argumentando que aunque el niño pueda realizar todas las discriminaciones perceptivas de la relación letra-sonido, esto no es suficiente para comprender por ejemplo, por qué algunos elementos del lenguaje oral no son representados (la entonación, por ejemplo), ni por qué se privilegian los sonidos que representan las palabras en vez de su significado (como ocurre cuando en la enseñanza se privilegia la relación letra-sonido) entre otros aspectos de la naturaleza de la escritura.

Los métodos tradicionales, según Ferreiro, no contribuyen con la comprensión de los niños del sistema ya que imponen una secuencia de lecciones predeterminadas por un autor en vez de tomar en cuenta las conceptualizaciones de los niños acerca de la escritura (Ferreiro, 2010:21).

Desde la perspectiva de Ferreiro, la concepción de escritura del maestro tiene profundas consecuencias didácticas. Si el maestro concibe la lengua escrita como un sistema de representación de un lenguaje, con sus propias leyes y relaciones, colocará el énfasis pedagógico en promover que los niños tengan oportunidades de interactuar con diversidad de textos en situaciones auténticas de comunicación, de tal manera que puedan darse cuenta de estas relaciones del sistema. Concederá oportunidades para la reflexión por parte de los niños y la verificación de sus hipótesis acerca de la escritura. En este caso, la relación letra-sonido no será un punto de partida, sino de llegada para lograr dicha comprensión. La concepción de que la escritura es

un sistema de representación de un lenguaje va de la mano con la concepción de aprendizaje que Pozo y cols. denominan Constructiva ya que esta última asigna mucha importancia a los procesos del que aprende y su actividad social y cognitiva.

En resumen, para Ferreiro, las implicaciones pedagógicas de ambas perspectivas son determinantes para la alfabetización inicial de los niños. Si el maestro concibe que la lengua es un código de transcripción de sonidos, el maestro creará que el aprendizaje de este código es un asunto perceptual de manera que sus acciones alfabetizadoras estarán orientadas a que los niños aprendan una mera técnica de transcripción. En cambio, si el maestro concibe la lengua escrita como un sistema de representación, sabrá que el aprendizaje de la lectura y la escritura es una apropiación de un objeto de conocimiento. Es decir, es un aprendizaje conceptual en vez de una copia fiel de la realidad (Ferreiro, 2010:16-17).

Si lo asume como un código de transcripción, dichas acciones estarán orientadas hacia “enseñar” la mecánica de la relación letra-sonido, de ahí que pondrá énfasis en la memorización de esta relación. Se centrará en actividades relacionadas con la percepción directa tales como la ejercitación, el aprestamiento, la automatización de estos conocimientos, etc. En este caso la memorización letra-sonido, será el punto de partida del proceso de alfabetización. Desde este contraste, entre ambas concepciones de escritura, es válido suponer que las concepciones de aprendizaje denominadas por Pozo y cols. como teoría directa y teoría interpretativa, podría ir acompañada de una concepción de que la escritura es un código de transcripción ya que dicha concepción de escritura en el maestro, puede conducirlo a centrarse en los resultados.

Si el maestro concibe que la escritura representa la lengua oral y que el niño la aprende de manera directa (por memorización y repetición), queda incapacitado para realizar una transposición didáctica adecuada que tome en cuenta las condiciones, los procesos y los resultados y posiblemente distorsione la escritura con la idea de “facilitar” su aprendizaje. Tal deformación ocurre cuando el alfabetizador dirige la atención del niño a sílabas simples o fonemas sin tomar en cuenta el aspecto central de la lectura: interpretar el sentido de lo leído.

2.1.5 Diferencia entre oralidad y escritura

Considerar los elementos que diferencia la lengua oral de la escrita puede permitir una aproximación mayor a discernir la importancia de que el maestro de alfabetización inicial comprenda tales diferencias entre lo oral y lo escrito para su práctica alfabetizadora.

La lengua escrita es visual y espacial, se visualiza en un portador (papel, CD, monitor, etc.), en cambio la lengua oral es auditiva y no ocupa un espacio físico visible. Esta diferencia, entre otras, es importante considerarla ya que una de las características más relevantes de la lengua escrita es cómo la distribución de las palabras en un portador de texto, es un elemento importante para su producción y comprensión (títulos, espacios entre palabras y párrafos, signos de puntuación, entre otros). Si el maestro desconoce estas particularidades del sistema de escritura y no las toma en cuenta, posiblemente lo distorsione con la idea de que está “enseñando” un mero código de transcripción, sujeto a las características de la lengua oral, en vez de promover actividades que propicien la comprensión de un sistema de representación.

Un elemento que puede apoyar a la toma de conciencia de cómo la lengua oral y la escrita son dos sistemas diferentes (aunque interrelacionados), es el efecto que ha tenido la lengua escrita sobre el pensamiento humano. Al respecto, Olson (1998), sostiene que la invención de la escritura provocó que el lenguaje se transformara en un objeto de reflexión: “El conocimiento adquirido para aprender a leer y escribir, puede aplicarse al hablar y escuchar, habiendo aprendido a descomponer en letras las palabras escritas...” (Olson, 1998 a: 341).

La forma en que la escritura transforma el pensamiento se manifiesta, por ejemplo, en que el conocimiento del alfabeto (lengua escrita) aporta la conciencia de la existencia de los fonemas (presentes en la lengua oral). Según el autor, las personas no familiarizadas con el alfabeto, no perciben los fonemas. Una vez aprendida la escritura y una vez que ha sido asimilada como modelo, es difícil concebir cómo perciben la lengua aquellos que no están familiarizados con el modelo mental que proporciona el conocimiento de la lengua escrita (Olson, 1998:290).

Además, el autor resalta claramente que el lenguaje representa el mundo, pero la escritura permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de éste: "Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje." (1998 a: 351).

La diferenciación que el maestro establezca entre la escritura y el lenguaje hablado, es de singular importancia para comprender la alfabetización inicial desde el currículo dominicano vigente dadas las consecuencias que dicha diferenciación puede tener sobre su práctica alfabetizadora. Según Olson para utilizar el lenguaje hablado se requieren habilidades relacionadas con la *conciencia lingüística*. En cambio, para leer y escribir se requieren *habilidades metalingüísticas* porque la escritura convierte el lenguaje en un objeto de reflexión. No obstante, establece que la conciencia del lenguaje no es algo privativo de la cultura escrita (Olson, 1998:352). Lo que queda claro de esta distinción del autor, es que tanto el lenguaje hablado (oralidad) como la cultura escrita son dos sistemas de representación diferentes. Mientras el primero es un sistema de representación del mundo, el segundo es un sistema de representación de ese lenguaje que representa el mundo.

Olson establece qué es un error que los maestros, padres, madres y comunidad en general, consideren que aprender a leer es una habilidad que puede entrenarse, en vez de concebirlo como un gran logro intelectual que, como dice Olson, ha resultado de una compleja revolución antropológica.

En conclusión, lo que importa resaltar en este punto es que, para Ferreiro, **la concepción de lengua escrita**, se relaciona con una práctica alfabetizadora determinada (enseñar un código vs. enseñar un sistema de representación). Esto significa que, para los fines de este estudio, la relación entre: 1) concepción de escritura por parte del maestro, 2) su práctica alfabetizadora y 3) su concepción de aprendizaje del maestro están sólidamente interconectadas. La una no puede ser comprendida sin considerar las dos restantes. Con estas precisiones realizadas, los planteamientos de Ferreiro y Pozo y cols. pueden ser considerados como herramientas analíticas para la realización de este estudio pues permiten tomar en cuenta las concepciones del maestro no solo acerca del aprendizaje de la lengua escrita sino también sus concepciones acerca de qué es la escritura (si es un código de transcripción o un sistema de representación).

Hasta este punto, el análisis realizado demuestra que las concepciones del maestro acerca de cómo aprenden los niños y acerca de cuál es la naturaleza del contenido que debe enseñar, conduce a considerar cómo se relaciona la teoría (ya sea intuitiva o científica) con la práctica de enseñanza. En el siguiente apartado se revisa la literatura referida al matrimonio o divorcio entre ambas.

2.2 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

2.2.1 Relación entre teoría de aprendizaje y práctica pedagógica

En la literatura revisada, se han identificado diversos ámbitos para analizar la teoría y la práctica. En términos generales, el ámbito de la teoría (concepciones y creencias) del docente, se interpreta a través de cuestionarios de dilemas y entrevistas. Véanse por ejemplo los estudios de: Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateo, Martín y de la Cruz (2009), Añorve Rebollar (2011), de Lima y Bórquez (2012), Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría (2014).

En el ámbito de la enseñanza, la relación entre la teoría (los saberes) y la práctica (los *haceres*), ha sido considerada como una relación dudosa según diversos autores (Clará y Mauri: 2014; Coll: 2014; Castelló:2014; Pérez Gómez: 2014; de la Cruz: 2014). Todas coinciden en mostrar que la relación entre ambas no es obvia y su estudio representa un desafío epistemológico y metodológico, pero con implicaciones didácticas asumiendo que la didáctica son las transformaciones que hace el maestro a un contenido escolar para hacerlo comprensible al estudiante (Chevallard: 1998). Posiblemente este triple desafío es una evidencia de que hay que escuchar la recomendación de Castorina (2009) de que la labor de investigación de la Psicología debe enfocarse sobre las interacciones didácticas en el aula. Si según este autor, la función de la Psicología es investigar cómo un niño adquiere conocimientos que antes no poseía, (que, en el caso de este estudio, sería indagar cómo aprende a leer y escribir) con problemas que son presentados en una situación didáctica particular, las implicaciones metodológicas derivan entonces hacia las situaciones didácticas en el aula que delatan las concepciones del maestro acerca del aprendizaje y acerca de la lengua escrita que lo conducen a realizar determinadas transformaciones didácticas durante la alfabetización.

Esta discusión adquiere importancia ante la necesidad de concretar el currículo escolar: el maestro debe ser formado para que sea capaz de hacer coherente su práctica con las concepciones de aprendizaje y de lengua escrita que sustentan dicho currículo.

2.2.2 Metodologías empleadas para el estudio de las concepciones de los maestros acerca de la alfabetización

Diversos autores han estudiado desde diferentes perspectivas las concepciones de los docentes. Las que serán citadas reflejan una concepción de sujeto activo, que construye e interactúa con el medio y cambia a partir de la interacción de sus ideas y concepciones con la realidad.

Por ejemplo, Pozo y cols. utilizan cuestionarios de dilemas a fin de inferir las teorías implícitas de los maestros y maestras. En este caso, los autores extraen sus conclusiones a partir de las elecciones que hacen los docentes a los dilemas presentados en el cuestionario y a observaciones a la práctica.

Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría (2014: 216), crearon tres categorías para clasificar los perfiles de los maestros respecto a sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. Estos perfiles fueron el **Interdirecto**, para los docentes en los que predominan respuestas directas y muy pocas respuestas constructivas. El perfil **interconstructivo**, son aquellos docentes cuyas respuestas son esencialmente constructivas e interpretativas y con muy pocas directas y el perfil **constructivo** aquellos cuyas respuestas son principalmente constructivas, aunque también con algunas interpretativas.

Ellos definieron las categorías según del predominio porcentual de las concepciones del maestro relacionadas con las teorías implícitas directa, interpretativa y constructiva. Estos autores se basaron en un análisis k-cluster y otros recursos estadísticos para establecer su tipología. No obstante, en este estudio, como se aboca a analizar individuos por separado, el criterio será determinado por el porcentaje de concepciones correspondientes a cada tipo de concepciones (de aprendizaje y de escritura), en vez de un análisis estadístico (k-means cluster analysis) como lo hicieron los autores (Martín, Pozo, Mateos, Martín, Pérez Echeverría: 2014).

En cambio, Ferreiro (1998), infiere las concepciones de los docentes acerca de cómo aprenden los niños y las niñas a leer y escribir, mediante la observación de la práctica alfabetizadora en el aula. A través de dicha observación muestra cuál es la idea del docente acerca de qué es el sistema de escritura, si un código de transcripción de la lengua oral o un sistema de representación de un lenguaje.

Hunt (2003) por su parte, también utiliza instrumentos para observar la práctica alfabetizadora a fin de inferir el dominio del maestro del enfoque constructivista, así como entrevistas y otras observaciones del entorno con el propósito de obtener información complementaria.

En su propuesta de investigación, Hunt se apoya en una metodología desarrollada por Kraft y Hunt (citado en Hunt, 2003) que asume el crecimiento de las concepciones del docente desde una perspectiva evolutiva, al igual que Pozo y cols., con la diferencia de que estos autores, analizan estas concepciones desde las teorías directa, interpretativa y constructiva. En cambio, Hunt se concentra en cómo gradualmente los maestros experimentan un proceso de cuatro etapas de aproximación a la perspectiva constructivista, donde se refleja el grado de coherencia entre lo que sabe el maestro acerca del constructivismo y lo que hace en el aula. La primera etapa es **Sin forma y sin sustancia** (enseña según como le enseñaron). La segunda es **con forma, pero sin sustancia** (empiezan a hablar la nueva terminología del constructivismo y pueden probar algunas ideas, pero el docente aún mantiene el control de la enseñanza con pocas variaciones). La tercera, con **forma y sustancia mejorada** (los maestros han alcanzado un nivel más elaborado acerca del aprendizaje de la escritura por los niños y empiezan a crear nuevos materiales y a desarrollar nuevos enfoques para los conceptos que enseñan). En esta última etapa se logra la coherencia entre el conocimiento teórico y la práctica.

Finalmente, la cuarta etapa es **con forma y con sustancia**. Los docentes nunca están satisfechos con lo que hacen y trabajan cooperativamente con sus colegas para mejorar. En esta última etapa los alumnos juegan un papel principal. Los maestros no solo saben lo que hacen, sino que suelen preguntarse por qué y cómo mejorar. Poseen un conocimiento profundo de la lectoescritura y cómo aprenden los niños. Para Hunt, cada etapa representa un apuntalamiento para el desarrollo de las subsiguientes. En esta perspectiva evolutiva, coincide con Pozo y cols.

Scheker (2011), mediante el uso de un cuestionario analizó la implementación del currículo de lengua de 1995 de República Dominicana por maestros de 4to y 6to grados de primaria. El cuestionario fue aplicado en una muestra representativa de 200 centros educativos y participaron 1,349 maestros. El cuestionario presentaba ítems de opción múltiple y los maestros debían escoger la opción que correspondiera a su punto de vista. A partir de las respuestas al dicho cuestionario, la autora identificó tres patrones de implementación: 1. Pedagogía constructivista incipiente (Incipient constructivist pedagogy), 2. Pedagogía integrada (Integrated pedagogy) y 3. Pedagogía tradicional con ajustes (Traditional pedagogy with fine tuning). Según la autora, ninguna de estas pedagogías son consistentes con el enfoque curricular.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Este es un estudio de casos no experimental (Buendía, Colás y Hernández, 1997) con una variante reflexiva para acceder a la subjetividad de los maestros involucrados en el estudio acerca de la alfabetización. El foco de atención fue la práctica alfabetizadora del maestro del primer ciclo de primaria durante los primeros 4 años de escolaridad. Se seleccionaron dos de los 265 centros que participaron en la fase cuantitativa del estudio. Los criterios de selección utilizados fueron en función de las puntuaciones obtenidas por los centros en el cuestionario de dilemas. Se eligió el centro con la más baja proporción en concepciones *constructivistas* de alfabetización y más alta en el *directo* que en este informe se identifica como el **Caso 1**. El otro centro elegido se identifica como el **Caso 2** y es el centro con la más alta proporción en concepciones de corte constructivista de alfabetización y la más baja en concepciones de corte *directo*.

En la medida en que las concepciones de aprendizaje no necesariamente son conscientes por parte del docente, y que existe una distancia entre lo que el maestro dice que hace y lo que realmente hace, en este trabajo se consideró necesario utilizar una metodología diferente al cuestionario de opciones múltiples utilizado en la fase cuantitativa de este estudio¹⁹. A partir de esta práctica y de la reflexión del maestro sobre la misma, se asume que la práctica y la reflexión sobre la práctica permite inferir las concepciones de aprendizaje y de lengua escrita que subyace en dicha práctica.

3.1 PARTICIPANTES

Participaron un total de 8 maestros y maestras de 1ro a 4to grados de primaria (4 de cada centro educativo). En el **Caso 1** todas las maestras de 1ro a 4to grados, fueron mujeres. En el Caso 2 fueron maestras de 1ro a 3ro y un varón, el maestro de 4to grado. En cada caso, representan el 100% de los maestros del primer ciclo. También participaron las respectivas directoras de cada centro y un total de 84 niños de 3ro y 4to (37 niños en el caso 1 y 47 niños en el caso 2) a quienes se les aplicó una prueba de comprensión lectora.

3.2 PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Los datos que serán analizados en la sección de resultados fueron obtenidos por medio de la observación de las actividades alfabetizadoras desarrolladas por las maestras y maestros de 1ro a 4to grado en cada caso. Dado que el **foco de atención es la práctica de aula**, se requirieron ciertas informaciones adicionales que complementarían la observación de la misma de tal manera que las inferencias acerca de las concepciones que subyacen en la práctica observada fueran confirmadas por dichas informaciones adicionales.

19. Por medio del cuestionario se pudo identificar que los maestros de 1ro a 4to de República Dominicana, poseen conocimientos declarativos acerca del constructivismo, pero no dominan este enfoque. En términos de Hunt, podría decirse que poseen la forma del constructivismo, pero sin la sustancia necesaria como para que se concrete en su práctica alfabetizadora.

3.3 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Para la obtención de información de las concepciones de los maestros acerca de la alfabetización inicial, se diseñaron cuatro instrumentos. Aunque en la propuesta original del mismo no se consideró evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de los casos elegidos, durante las observaciones de los maestros, el equipo sintió que la información estaría incompleta si no se estudiaba la capacidad alfabetizadora del centro educativo a través del desempeño de los niños y niñas en una prueba de comprensión lectora aplicada a los niños de 3ro y 4to de cada centro.

Por esta razón se decidió utilizar la prueba de evaluación diagnóstica de 3ro y 4to que utiliza el MINERD. También se aplicó una prueba para explorar la comprensión lectora de niños de 1ro y 2do del Nivel Básico. Sin embargo, se desestimó incluir el análisis de dicha prueba dado que no estaba estandarizada como la de 3ro y 4to. A continuación, se describen los instrumentos utilizados para las observaciones de los maestros y maestras. Las observadoras fueron seleccionadas por su vasta experiencia en el enfoque comunicativo y por competencias para la alfabetización.

A. INSTRUMENTOS PARA EXPLORAR EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CENTRO EDUCATIVO (VER ANEXO 1)

1. Ficha de observación del plantel escolar y la comunidad a la que pertenecen los centros educativos (Instrumento 1. Ver anexo 1): Esta ficha fue diseñada para explorar algunos aspectos sociales, culturales y económicos del centro educativo y de la comunidad a la que pertenece. La información fue obtenida mediante la observación del centro y la comunidad por las investigadoras y por medio de preguntas al director del centro educativo. Se trata de un acercamiento a las oportunidades de los niños para interactuar con la cultura letrada tanto dentro como fuera de la escuela. Incluye ítems para observar: 1) las condiciones generales de la planta física del centro (material de las paredes, piso y techo, condiciones de higiene, ventilación, iluminación, instalaciones sanitarias, agua potable,. 2) distribución de espacios y horarios (cantidad de aulas, horarios por tanda, características de las butacas para niños, condiciones del patio,. 3) características de la comunidad (espacios de deporte y recreación, condiciones de las calles, presencia de cultura escrita, cantidad de escuelas, acceso a la escuela, características socioeconómicas de los habitantes, patrones de crianza, entre otros.
2. Guía de preguntas para la Entrevista para los Directores de centros educativos (Instrumento 2. Ver anexo 2): Consistió en una secuencia de preguntas que debían ser formuladas por el entrevistador al Director del centro. El entrevistador registraba manualmente las respuestas del Director. La información proporcionada por el Director fue útil para tener una idea general de la cultura del centro educativo: horario de docencia, tiempo invertido a la docencia, acompañamientos, frecuencia en que se realizan grupos pedagógicos en el centro y recursos y materiales que utilizan en el centro para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la Matemática en los primeros grados. Incluye además una pregunta sobre la opinión del Director acerca del enfoque comunicativo de la lengua (Ver anexo 1). Si el entrevistador lo consideraba conveniente, podía ampliar las preguntas a partir de las respuestas del director o crear otras para contextualizar el contexto sociocultural de la escuela y la comunidad con respecto a la cultura escrita.

B. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EXPLORAR LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS DE 1RO A 4TO A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DE AULA (VER ANEXO 2)

3. Guía de preguntas para la Entrevista para los maestros antes de la observación de la clase (Instrumento 3. Ver anexo 3): Este instrumento se elaboró para promover un encuentro con el maestro antes de la observación. Incluye preguntas sobre la planificación prevista para la clase que será observada (en qué consiste la planificación, elementos en los que se basó para la misma, materiales que piensa utilizar, objetivos de la clase, con quiénes la realiza, tiempo que requiere para la planificación, formato o esquema utilizado). Se utilizó principalmente para establecer si había correspondencia entre lo que el docente había planificado y lo que ocurrido el día de la observación. En la sección de resultados solo se tomó en cuenta para determinar si cada maestra mostraba coincidencia entre lo dicho en este instrumento y lo ocurrido en el aula al día siguiente de la entrevista.
4. Ficha de observación de la clase (Instrumento 4. Ver anexo 4): Este instrumento fue diseñado para inferir las concepciones del maestro o maestra a partir de la observación de su práctica alfabetizadora en el aula. El instrumento incluye 4 criterios para observar las concepciones de aprendizaje y 7 para observar las concepciones de lengua escrita del docente. A su vez, cada criterio incluye tres o cuatro opciones que debía ser elegida por el observador según lo ocurrido durante la clase. A continuación, se ejemplifica uno de los criterios para identificar la concepción de aprendizaje del docente.

(ÍTEM 7) SECUENCIA DE APRENDIZAJE

___ Las actividades para la alfabetización se realizan en un contexto comunicativo auténtico y se toma en cuenta el todo textual y la comprensión lectora para luego proceder al análisis de unidades lingüísticas (sílabas, vocales, fonética, estructura textual, tipología, etc.).

___ Las actividades para la alfabetización se realizan en contextos con elementos contextuales comunicativos pero aislando habilidades que deben ser desarrolladas por los niños (por un lado la sílaba, letra o palabra, por otro lado la fonética, por otro, la relación letra-sonido) y se observa una ausencia de actividades para la comprensión lectora y/o la expresión escrita, (aunque el observador vea que hay actividades de planas, dictados o copias, no se consideran expresión escrita propiamente dicho).

___ Las actividades para la alfabetización se realizan fuera de un contexto comunicativo y aislando habilidades que deben ser desarrolladas por los niños (por un lado, la sílaba, letra o palabra, por otro lado, la fonética, por otro, la relación letra sonido) y ausencia de actividades para la comprensión lectora y/o la expresión escrita, (aunque el observador vea que hay actividades de planas, dictados o copias, no se consideran expresión escrita propiamente dicho).

COMENTARIOS:

Cada opción representa una concepción de aprendizaje (constructiva, en tránsito y directa). Además, el observador podía incluir algunos comentarios que pudieran ser útiles para posteriormente interpretar las concepciones subyacentes a estas actividades.

En este caso, la primera opción corresponde a un enfoque constructivo, la segunda a un enfoque en tránsito y la tercera al directo. Se interpretaba la concepción subyacente del maestro a partir de la opción marcada por el observador. Este instrumento solo podía ser utilizado por personal altamente especializado en el tema de la alfabetización bajo el enfoque funcional y comunicativo del currículo.

En el siguiente ejemplo se presenta uno de los criterios con sus indicadores para identificar las concepciones subyacentes del docente acerca del sistema de escritura.

EN LOS CUADERNOS (seleccione 3 cuadernos al azar. (Llene los siguientes ítems con cada cuaderno por separado. El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna se relaciona con lo observado, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

1. CONTENIDO
<input type="checkbox"/> El contenido del cuaderno revisado muestra que en la mayoría de las páginas se trata de producciones originales creadas por los niños.
<input type="checkbox"/> El contenido del cuaderno revisado muestra evidencia de que a veces, se trata de tareas de copia y planas, aunque se observan algunas producciones originales creadas por los niños.
<input type="checkbox"/> En casi todas las páginas del cuaderno, se observa principalmente tareas con planas, copias y dictados. No hay evidencia de creación de textos originales por parte de los niños.
COMENTARIOS:

Cada una de estas opciones refleja concepciones distintas por parte del docente acerca de la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento. La primera opción se relaciona con la idea de que la escritura es un sistema de representación de un lenguaje (ESRL), la segunda opción indica concepciones yuxtapuestas acerca de la lengua escrita (Intermedio) y la tercera opción sugiere que el docente concibe la lengua escrita como un código de transcripción de la lengua hablada (ECTLH).

5. Guía de preguntas para la Entrevista a los maestros después de la observación (Instrumento 5. Ver anexo 5): Se trata de una secuencia de preguntas para motivar la reflexión del docente en torno a la clase observada. La concepción de aprendizaje o de lengua escrita del docente se infería a partir de sus respuestas. Este instrumento contiene nueve (9) preguntas relacionadas con concepciones de aprendizaje (preguntas 1 y de la 8 a la 15) y 7 preguntas relacionadas con las concepciones acerca del sistema de escritura (preguntas 2 a 7). Más adelante se explica el procedimiento utilizado por los investigadores para la codificación de estos datos.

C. INSTRUMENTOS PARA EXPLORAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 3RO Y 4TO DE PRIMARIA.

6. Prueba de evaluación diagnóstica de la comprensión lectora de 3ro y 4to del MINERD (Instrumento 6): Esta prueba consiste en 6 cuadernillos con 24 preguntas de selección múltiple, relacionadas con tres textos diferentes. Las preguntas de comprensión son de diferentes niveles de complejidad (literal, inferencial y crítica). Cada niño recibía un cuadernillo y se destinaba como máximo 2 horas para que los niños respondieran. Los niños no debían salir del aula hasta que todos hubiesen terminado. Por razones metodológicas, no se incluyeron anexos de este instrumento.

Aunque la prueba se aplica también a 3ro, su contenido está elaborado con base en los contenidos de lengua de 4to grado del currículo dominicano de 1995 (SEE: 1995). Esto supone que poseen un nivel de dificultad adicional para los niños y niñas de 3ro. Este dato es importante tenerlo presente porque, como se verá más adelante, la comparación entre los niños de 3ro y 4to mostró resultados inesperados.

3.4 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La validación de los instrumentos utilizados para la observación de la práctica alfabetizadora y para la entrevista del contexto a los Directores de los centros educativos, se realizó en una escuela pública de Santo Domingo. Hubo una primera versión de los cuatro instrumentos que fue elaborada con preguntas abiertas. Fue validado con la Directora del centro educativo y con cuatro maestras de 1ro a 4to. A raíz de esta experiencia, se diseñaron los instrumentos que se utilizaron durante la observación.

3.5 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El foco de atención de las observaciones es la práctica alfabetizadora de los maestros. Se desarrollaron las categorías de análisis a partir de algunos de los principios y conceptos teóricos acerca del aprendizaje proporcionados por: 1) Pozo y cols. en términos de creencias y teorías implícitas, 2) los principios acerca de la lengua escrita como sistema y la alfabetización como proceso, proporcionadas por Ferreiro y 3) la propuesta de Hunt, quien considera el contexto del centro educativo como factor que se relaciona con la práctica de los docentes. Aunque no se utilizaron los instrumentos desarrollados por Hunt, su trabajo influyó en la consideración de los aspectos colaterales a la práctica que debían ser observados (el contexto comunitario y escolar).

Para establecer un perfil del maestro de acuerdo con sus concepciones de alfabetización inicial, se creó una tipología de concepciones que tomara en cuenta las concepciones de aprendizaje y las concepciones de escritura. Dicha tipología fue inspirada en el trabajo de Martín y colaboradores (2014:216) mencionada en los antecedentes metodológicos de este estudio.

Las categorías evolutivas que finalmente se diseñaron para identificar el perfil alfabetizador del maestro consideraban las dos concepciones: aprendizaje y escritura. En este estudio se asume que la primera es menos evolucionada que la segunda y que las concepciones más evolucionadas en función de la coherencia entre teoría constructivista y práctica alfabetizadora es la tercera categoría, la sistémico-constructivo.

Perfil código-directo: cuando existe una coherencia conceptual respecto a que el aprendizaje es una copia de la realidad y la escritura es un código de transcripción del lenguaje hablado. En este perfil, se ubica al maestro que presenta un muy alto porcentaje de concepciones directa de aprendizaje de concepciones de que la escritura es un código de transcripción.

Perfil en transición: cuando el maestro posee nociones yuxtapuestas y paradigmáticamente contradictorias acerca de qué es el aprendizaje y qué es la escritura. En este perfil se ubica el maestro que presenta indistintamente concepciones de aprendizaje directa, interpretativa y constructiva y concepciones de escritura ya sea como código o como sistema de representación.

Perfil sistémico-constructivo: cuando existe una coherencia conceptual por parte del maestro respecto a que el aprendizaje es un proceso de construcción y la escritura es un sistema de representación de un lenguaje. En esta categoría son considerados las maestras con un alto porcentaje de concepciones constructivas de aprendizaje y concepciones de que la escritura es un sistema de representación de un lenguaje.

Aunque el foco de las observadoras fue la práctica alfabetizadora de los maestros, también se registraron elementos del aula relacionados con la cultura escrita (cuadernos y ambiente letrado). La Unidad de análisis consistió en la *secuencia de actividades* que realiza el docente durante su práctica alfabetizadora para que a partir de la reflexión que realicen los maestros

acerca de estas actividades, pueda identificar tanto sus concepciones acerca del aprendizaje de la lectoescritura como la concepción de lengua escrita como objeto de conocimiento. Las categorías para diseñar los instrumentos y clasificar la información obtenida fueron dos:

1. *Concepciones acerca del aprendizaje* de la lectoescritura con tres subcategorías: a) Directa, b) en tránsito y c) constructiva. Para definir estas subcategorías se consideraron algunos de los elementos de Pozo y cols. acerca de dos de las creencias implícitas caracterizadas por ellos: las directas y la constructiva. No se asumió la categoría interpretativa de dichos autores, sino que se tomó como referencia la categoría **en tránsito** considerada en la fase cuantitativa de este estudio. Recuérdese que esta última se relacionaba con nociones imprecisas en las que indistintamente se involucraban nociones contradictorias de aprendizaje desde el punto de vista epistemológico.
2. *Concepciones acerca de cuál es la naturaleza de la escritura* como objeto de conocimiento con tres subcategorías inspiradas en los trabajos de Ferreiro y Olson: a) Escritura como sistema de representación de un lenguaje (ESRL), b) Escritura como código de transcripción de la lengua hablada (ECTLH) y c) Concepciones ambivalentes entre concebirla como sistema de representación o como un código de transcripción, esta subcategoría se denominó INTERMEDIO.

La importancia de realizar esta separación de concepciones con fines analíticos se debió a que una de las preguntas del estudio consistió en confirmar los supuestos teóricos de Ferreiro acerca de la incidencia de la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento sobre el proceso de alfabetización, que fue considerado en la sección del marco teórico de este estudio.

3.6 PROCEDIMIENTO PARA LAS OBSERVACIONES

A través de la Regional Educativa y el distrito correspondiente, se estableció un contacto telefónico preliminar con cada Directora del Centro Educativo. Se concertaba un encuentro en donde debían estar presentes tanto el Director como los maestros y maestras de 1ro a 4to. Participaron cuatro investigadoras.

Las observaciones fueron realizadas entre los meses de abril y mayo de 2013. En cada centro se invirtieron cuatro días para la realización de las observaciones del estudio. El primer día de introducción, los investigadores se reunieron primero con el Director del Centro y luego, con todo el personal acordado, se presentaban y explicaban los motivos del estudio. De inmediato se hacía la entrevista al Director del Centro Educativo (Instrumento 2) y después la entrevista previa a los maestros (Instrumento 3).

En el segundo y tercer día se realizaron las observaciones dentro del aula con la Guía de observación del aula (Instrumento 4). Inmediatamente después de la observación de la clase, se realizó la entrevista reflexiva con el Instrumento 5. Cada día se observaron dos grados con dos observadoras en cada grado. En el cuarto día se aplicaron las pruebas a los niños y niñas. Dos investigadoras aplicaron las pruebas a los niños de 1ro y 2do (Instrumento 5) y otras dos a los de 3ro y 4to (Instrumento 6). Los niños de 1ro y 2do fueron agrupados en una misma aula y los de 3ro y 4to en otra aula del centro educativo.

Al finalizar cada sesión de observación, los investigadores se reunían para deliberar sobre dichas observaciones y afinar el instrumento. Como resultado de esta deliberación, se eliminaron algunos ítems del Instrumento 4 por considerarlos repetitivos o porque no aportaban

claridad a los datos. Para fines de codificación de los datos de cada centro educativo, solo se consideraron los ítems en los que los observadores no tuvieran dudas acerca de su igualdad metodológica en ambos centros educativos.

3.7 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las observaciones realizadas a través del instrumento 4 (observación de la clase) y el instrumento 5 (entrevista reflexiva sobre la clase observada con cada maestro), se codificaron los registros de cada docente por separado. Recuérdese que cada instrumento contenía algunos reactivos relacionados con las concepciones de aprendizaje del maestro y otros relacionados con sus concepciones de lengua escrita. La codificación se realizó de la manera siguiente:

- Con respecto a los criterios del instrumento, relacionados con las concepciones de aprendizaje del docente, cada codificador asignó un 3 si consideraba que lo registrado en el instrumento, indicaba una concepción de aprendizaje constructiva, un 2 si correspondía a una concepción en tránsito, un 1 si correspondía a una concepción directa y un 0 si no podía identificar la concepción por cualquier motivo; esta categoría se denominó NO APLICA.

CÓDIGO	CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
3	Constructivista
2	Tránsito
1	Directo
0	No aplica (aquellas observaciones que por alguna razón no pudo ser clasificada).

Posteriormente se calculó el porcentaje de cada uno de estos códigos en cada docente observado.

- Con respecto a los criterios relacionados con las concepciones del docente acerca de la lengua escrita, cada codificador por separado asignó un 3 si consideraba que lo registrado se correspondía con una concepción de que la lengua escrita es un sistema que representa un lenguaje, un 2 si correspondía una concepción de que la lengua es un mero código que representa la lengua hablada, un 1 si se correspondía con una concepción intermedia entre ambos enfoques y un 0 si no podía codificar el dato registrado.

CÓDIGO	CONCEPCIONES DE LENGUA ESCRITA
3	Escritura como sistema de representación de un lenguaje (ESRL)
2	INTERMEDIO
1	Escritura como código de transcripción de la lengua hablada (ECTLH)
0	No aplica (aquellas observaciones que por alguna razón no pudo ser clasificada).

Una vez realizada esta codificación, ambos observadores analizaron conjuntamente los resultados de la misma. En los casos en que había coincidencias en la asignación de un código a cada dato, se aceptaba como válido. En los casos en que no hubo coincidencias, ambos investigadores analizaban las causas de una asignación determinada y re-consideraban su registro hasta lograr el consenso. Una vez acordados los datos codificados, se extrajeron los porcentajes por docente y por centro educativo.

Con respecto al análisis de los datos de la prueba de comprensión lectora aplicada a los niños y niñas de 3ro y 4to, se contabilizaron las respuestas correctas según el instrumento de la Dirección General de Evaluación.

Antes de abordar los resultados, es conveniente recordar las preguntas de investigación de este estudio:

¿Qué relación existe entre la teoría (concepciones del maestro de aprendizaje y de lengua escrita) encontradas en el cuestionario de la fase cuantitativa y la práctica alfabetizadora en el aula?

¿Existe relación entre el enfoque de alfabetización del currículo, las concepciones de aprendizaje del maestro y sus concepciones acerca de qué es la lengua escrita?

¿Cuál es la relación entre el patrón de alfabetización de los maestros del primer ciclo de primaria del centro educativo sobre la comprensión lectora de los estudiantes al llegar a 3ro y 4to?

A continuación, se presentan los resultados del Caso 1 y del Caso 2 por separado. El análisis será realizado acudiendo cinco acercamientos a la realidad del centro educativo. Los primeros tres acercamientos se realizarán sobre el centro como una entidad. Los dos acercamientos restantes se realizarán sobre la práctica alfabetizadora de cada maestra en particular.

Antes de entrar en el análisis de cada caso, es necesario advertir que los resultados hacen referencia a una especie de fotografía instantánea que se hizo sobre el aula. En las instantáneas se captan algunos elementos de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje que permiten una aproximación a la comprensión de la relación de las concepciones de los maestros con su práctica alfabetizadora (el objetivo de este estudio), pero no permite observar otros aspectos que confluyen en el tiempo y en el espacio en que se desarrolla la práctica pedagógica.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CASO 1

4.1 PERFIL ALFABETIZADOR DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO

En los primeros cuatro acercamientos que se expondrán a continuación, se visualizan aspectos generales del centro, visto éste como entidad que apoya a los niños y niñas a insertarse en la cultura escrita. Desde esta perspectiva, el centro será tratado como si fuera una microcultura constituida por la interrelación de varios elementos: las características socioculturales del centro y la comunidad que le rodea (primer acercamiento), el patrón de alfabetización del centro educativo durante el primer ciclo y el cuarto grado de primaria (segundo acercamiento), las concepciones de aprendizaje que predominan en el centro en el primer ciclo de primaria (tercer acercamiento), y la comparación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de escritura predominantes en el centro.

4.1.1 Primer acercamiento: el centro como entidad

En este primer acercamiento se analizarán los datos relacionados con las observaciones de la comunidad que rodea el centro educativo y las características del centro educativo en sí.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA COMUNIDAD EN QUE SE ENCUENTRA EL CENTRO EDUCATIVO

Esta comunidad rural se encuentra ubicada en la Regional Educativa de Barahona al suroeste de la República Dominicana. Recuérdese que las informaciones de la comunidad en que se encuentra el centro educativo, fueron obtenidas por medio del Instrumento 1 a través de observaciones en la misma y de preguntas a la Directora del Centro Educativo²⁰.

El espacio comunitario. La comunidad que rodea el centro educativo del Caso 1 es de pocas viviendas con calles asfaltadas. Según la directora del centro, la población es de aproximadamente 2,000 personas incluyendo a niños y niñas. Posee un espacio para practicar deportes y un pequeño parque con ausencia de juegos (columpios, por ejemplo) para niños y niñas. Entre los tipos de comercios que se observaron en la comunidad se encuentran varios colmados y bancas. Según declaraciones de la directora, la comunidad cuenta con una escuela del Nivel Básico y un Liceo para el Nivel Medio

Las familias: Según la directora del centro educativo, el nivel de escolaridad promedio de los padres de la comunidad es el Nivel Básico. Según ella, muy pocos padres saben leer y escribir. La directora considera que la mayoría de los padres y madres están en condiciones para orientar las tareas de sus hijos e hijas. La actividad laboral de los hombres es principalmente la agricultura y las mujeres generalmente son amas de casa.

20. El instrumento de observación de la comunidad fue utilizado un mes después de haberse realizado la observación de la práctica de aula y el uso de los demás instrumentos diseñados para el estudio.

Elementos de cultura escrita en la comunidad: La comunidad carece de biblioteca pública. Las calles están rotuladas, pero las casas no están numeradas. Se observaron algunos afiches de promoción de productos de venta en colmados. No se observaron periódicos ni puestos de ventas de periódicos. Tampoco se observaron librerías o puestos de ventas de libros. Los libros de la escuela los aporta el Ministerio de Educación. Según la directora del centro, no es frecuente ver a adultos leyendo cuentos u otros textos a los niños y niñas.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

El Caso 1 es un centro educativo del sector oficial y de bajo índice de fracaso según la clasificación realizada en la fase cuantitativa a partir de la base de datos del MINERD. Está ubicado en una zona rural de la Regional de Barahona en República Dominicana. Imparte docencia en dos tandas. El Primer Ciclo por la mañana y el Segundo Ciclo por la tarde. Todos los pupitres son de un mismo tamaño independientemente del grado escolar. Algunos de éstos están en malas condiciones. El patio es amplio y con árboles, aunque no se observaron espacios para juegos ni deportes. Tampoco se observan elementos de paisajismo con plantas. La escuela está situada en un lugar de fácil acceso y cercana a una carretera principal de Barahona. Según informaron la Directora y los maestros, no habían recibido ninguna intervención pedagógica en los últimos años y las visitas de monitoreo han sido muy espaciadas por parte de los técnicos y técnicas del distrito.

Planta física: El centro es una construcción con tres bloques de aulas de un solo piso cada bloque. En total tiene siete (7) aulas y espacio para la dirección. El material de las paredes es de block cubierto con cemento. El techo también es de cemento y el piso está cubierto con mosaicos.

Cultura escrita del centro: No se observó espacio para la biblioteca. El centro posee un centro de informática con 10 computadoras sin acceso a Internet donde se encuentra un armario de metal cerrado con llave. Contiene libros de cuentos para niños y artículos de oficina (papeles, lápices, entre otros). Los libros estaban en muy buen estado lo que indica que posiblemente no son utilizados con frecuencia por el estudiantado. Las computadoras son usadas para dar clases de informática a los estudiantes. No se observó algún mural ni tampoco letreros o avisos en las paredes de los pasillos.

De acuerdo con estas observaciones, las oportunidades de los niños y niñas de esta comunidad para interactuar con textos, son reducidas. Su inserción a la cultura escrita, depende prácticamente de la escuela.

4.1.2 Segundo acercamiento: el patrón de alfabetización del centro educativo en el primer ciclo de primaria

El segundo acercamiento se realiza sobre el patrón de alfabetización de este centro educativo durante la alfabetización inicial (1ro a 3er grados de primaria) y el inicio de la alfabetización avanzada (4to grado de primaria). Dicho patrón fue identificado a partir de la comparación de cada clase observada por medio de la Ficha de observación de la clase (instrumento 4). Se establecieron los aspectos comunes en las estrategias de alfabetización.

PATRÓN DE ALFABETIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El patrón de alfabetización de este centro educativo durante los primeros cuatro años de escolaridad de unos niños y niñas que pertenecen a una comunidad con escasas oportunidades de relacionarse con la cultura escrita, se desarrolla de la siguiente manera:

- 1. Rutina diaria.** Los niños entran al aula, se sientan. Las maestras de 1ro a 4to rezan con ellos y luego escriben en la pizarra la fecha y el tema de la clase. Los niños pasivamente observan y van actuando según la maestra va solicitando sus respuestas. Deben levantar la mano para hablar y no se permite interacción entre ellos. Algunas maestras colocan los asientos de manera semicircular frente a la pizarra, otras en fila.
- 2. Metodología de las maestras para la alfabetización.** Todas las maestras utilizan el método silábico para alfabetizar. Lo desarrollan de la manera siguiente: la maestra de alfabetización centra sus actividades en promover la memorización de los aspectos formales de la lengua escrita (letras y sílabas y sus sonidos en los primeros dos grados; oraciones y su sintaxis en 3ro y 4to). Realizan pocas actividades en torno a niveles de comprensión de textos (literal, inferencial y crítica) y las funciones de los textos de informar, narrar, instruir, influir, entre otros. En el aula, se observó que la maestra también utilizaba libros de lectura con el método silábico.
- 3. Procesos de aprendizaje en los niños y niñas.** El desarrollo de la clase se reduce a introducir, por parte de la maestra, un elemento formal de la lengua escrita (sílabas y palabras compuestas por esta sílaba; elementos gramaticales de las oraciones), decir las palabras de manera oral, o las escribe en la pizarra, luego los niños, por turnos “leen” estas palabras sueltas u oraciones y después las copian en sus cuadernos. Como se verá más adelante, en las clases observadas en los cuatro grados, no se presentaron textos propiamente dicho, es decir, narraciones, informaciones, instrucciones, etc. Solo palabras sueltas u oraciones (en el caso de 4to) sin conexión semántica entre estas.
- 4. Cultura escrita del aula.** La cultura escrita en el aula está pobremente representada. Las paredes del aula exponen un escaso ambiente letrado. Hay ausencia de producciones de los niños. Los letreros se limitan a los días de la semana y meses del año, escritos sobre cartulina y elaborados por las maestras. No se observaron calendarios auténticos relacionados con las prácticas escolares con la lengua escrita.
- 5. Cuaderno de los niños y las niñas.** En los tres cuadernos seleccionados al azar en cada grado, se observan predominantemente actividades en el aula y tareas para la casa de copias, planas y dictados. Tienen en común que, en los cuatro grados, no se observaron evidencias de creación de textos por los niños, tales como cuentos, poesías, mensajes, entre otros.

Este patrón alfabetizador del centro educativo observado en las aulas de las cuatro maestras, no se observaron evidencias de que la escuela proporcione a los niños y niñas los soportes que necesitan para apropiarse de las prácticas culturales con la lengua escrita ni durante las clases ni en otras evidencias que indicaran que en otros momentos esto se hacía. En este patrón, no se está considerando las características socioculturales de estos niños con respecto a las escasas oportunidades de participar en prácticas sociales con la lengua escrita tanto en su comunidad como en su país.

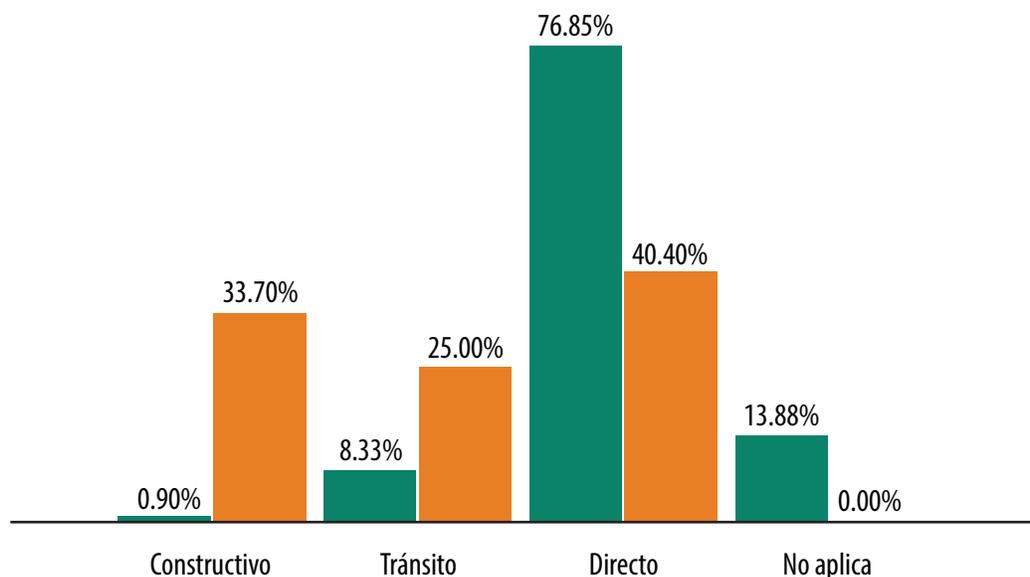
4.1.3 Tercer acercamiento: el centro educativo y la relación de la teoría con su práctica alfabetizadora

En este tercer acercamiento se comparan los resultados de este centro del Caso 1 en el cuestionario de dilemas aplicado en 2012 con sus resultados de la observación de la práctica alfabetizadora de las maestras de 1ro a 4to obtenidos en 2013.

COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE LA FASE CUANTITATIVA Y DE LA FASE CUALITATIVA DEL ESTUDIO

En el **Gráfico 1** se comparan las concepciones de los maestros, identificadas en el cuestionario y las concepciones reflejadas en su práctica observada en el aula. Estos resultados muestran que hay una cierta coincidencia en que la concepción predominante es la directa, tanto en el cuestionario (40.40%) como en la práctica (76.85%) aunque en esta última la proporción es mucho mayor ya que casi se duplica entre una y otra ocasión.

Gráfico 1
Contraste entre las concepciones reflejadas en el cuestionario en contraste con las concepciones reflejadas en la práctica de aula



Asimismo, los datos revelan otras diferencias interesantes entre los datos obtenidos en el cuestionario y la observación de la práctica de aula. A pesar de que en ambos casos predominan las concepciones directas, las proporciones se distribuyen de manera diferente entre la práctica de aula (directas 76.85%, en tránsito 8.33% y constructiva 0.90%) en comparación con las conceptualizaciones evidenciadas en el cuestionario (40.40% las directas, 33.70% constructiva y 25% en tránsito). Obsérvese que en el cuestionario (en la teoría), las concepciones constructivas alcanzan el 33.7% mientras que en la práctica se reduce a 0.90%. Asimismo, la concepción en tránsito, alcanza el 25% en la teoría (cuestionario) pero se reduce a 8.33% en la práctica de aula.

4.1.4 Cuarto acercamiento: relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento del centro

En el acercamiento anterior se realizó una comparación entre la teoría y la práctica en general. Por el momento, se dejarán de lado los resultados del cuestionario para profundizar en las características de dicha práctica mediante el análisis cualitativo por separado. Así, en el cuarto acercamiento se visualiza al centro educativo como entidad, se aborda la relación entre concepciones de aprendizaje, por un lado y de lengua escrita por el otro que subyacen en la práctica alfabetizadora de este centro durante los primeros años de escolaridad.

CONCEPTUALIZACIONES DE APRENDIZAJE Y DE LENGUA ESCRITA QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA ALFABETIZADORA DEL CASO 1

Recuérdese que una de las intenciones de este estudio fue comprobar si existe relación entre las concepciones de aprendizaje del maestro (constructiva, directa o en tránsito), por un lado, y sus concepciones acerca de la escritura como objeto de conocimiento escolar (escritura como sistema de representación de un lenguaje (ESRL), Escritura como Código de Transcripción de la Lengua Hablada (ECTLH), ambas concepciones yuxtapuestas (INTERMEDIO), por el otro. En el Gráfico 2 y el Gráfico 3 se comparan el grado de coincidencia de ambos tipos de concepciones.

Gráfico 2
Concepciones sobre el aprendizaje observadas en la práctica de aula

Conceptualizaciones sobre el aprendizaje caso 1

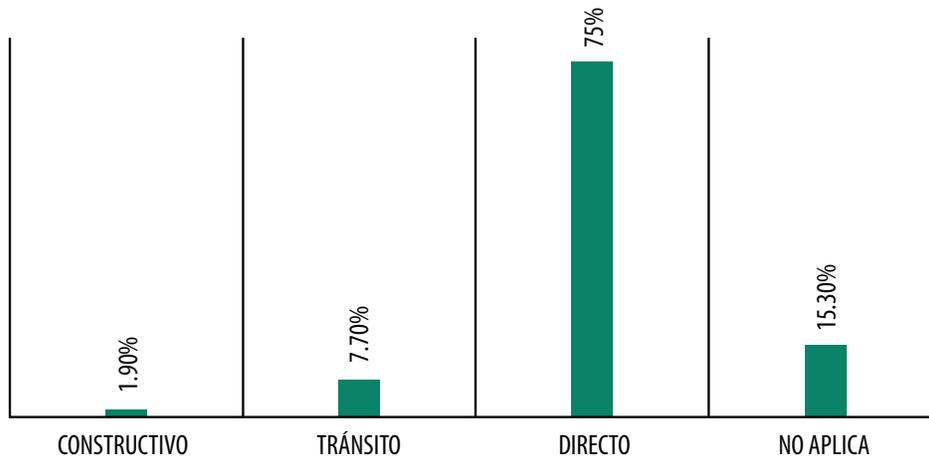
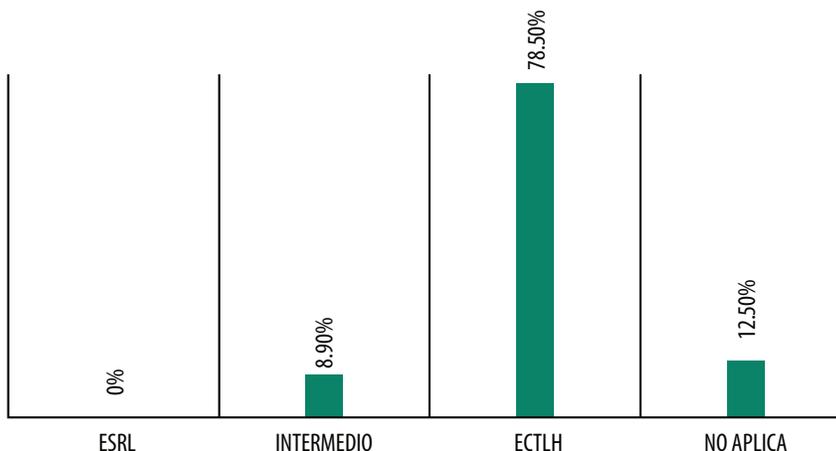


Gráfico 3
Concepciones de lengua escrita de los docentes del Caso 1

Conceptualizaciones sobre la lengua escrita caso 1



Aparentemente, según estos datos, existe una relación casi biunívoca entre ambas concepciones. Mientras en el gráfico 2 la frecuencia de concepción de aprendizaje más baja es la constructiva (1.90%), en el gráfico 3 la frecuencia más baja es la que concibe que la lengua escrita es un sistema de representación de un lenguaje (0.90%). Asimismo, en el Gráfico 2 le sigue en frecuencia la concepción de aprendizaje en Tránsito (7.70%) y en el Gráfico 3 la siguiente es la concepción INTERMEDIO relacionada con la lengua escrita. Igualmente, la frecuencia más alta de concepción de aprendizaje en el Gráfico 2 es la directa con 75% y en el Gráfico 3 es la concepción de lengua escrita como código que representa los sonidos de la lengua hablada con 78.50%. En ambos gráficos hubo una proporción importante de observaciones que no pudieron ser clasificadas, con 15.30% y 12.50% de NO APLICA respectivamente. Estos datos parecen confirmar el supuesto de que a una determinada concepción de aprendizaje le corresponde una determinada concepción de escritura.

4.1.5 Perfil alfabetizador del centro educativo

Los resultados de este centro educativo visualizado como entidad, indica que tanto por lo observado en el patrón de alfabetización del primer ciclo como el predominio de concepciones de aprendizaje directa y de concepción de lengua escrita como un código de transcripción, sugieren que su perfil alfabetizador es el código-directo.

4.2 PERFIL ALFABETIZADOR DE CADA MAESTRA DEL CENTRO

En los cuatro acercamientos anteriores se estableció que las características alfabetizadoras de este centro educativo como una unidad cuya labor se extiende por 4 años escolares. Se estableció que, en el primer ciclo de primaria e inicio del segundo, el perfil del centro se corresponde con un perfil código-directo acerca de la alfabetización. En los siguientes, quinto y sexto acercamientos a la realidad del centro, el análisis se centrará en el perfil de cada maestra en particular para determinar en cuáles años escolares se ubica el peso de las concepciones sobre la alfabetización.

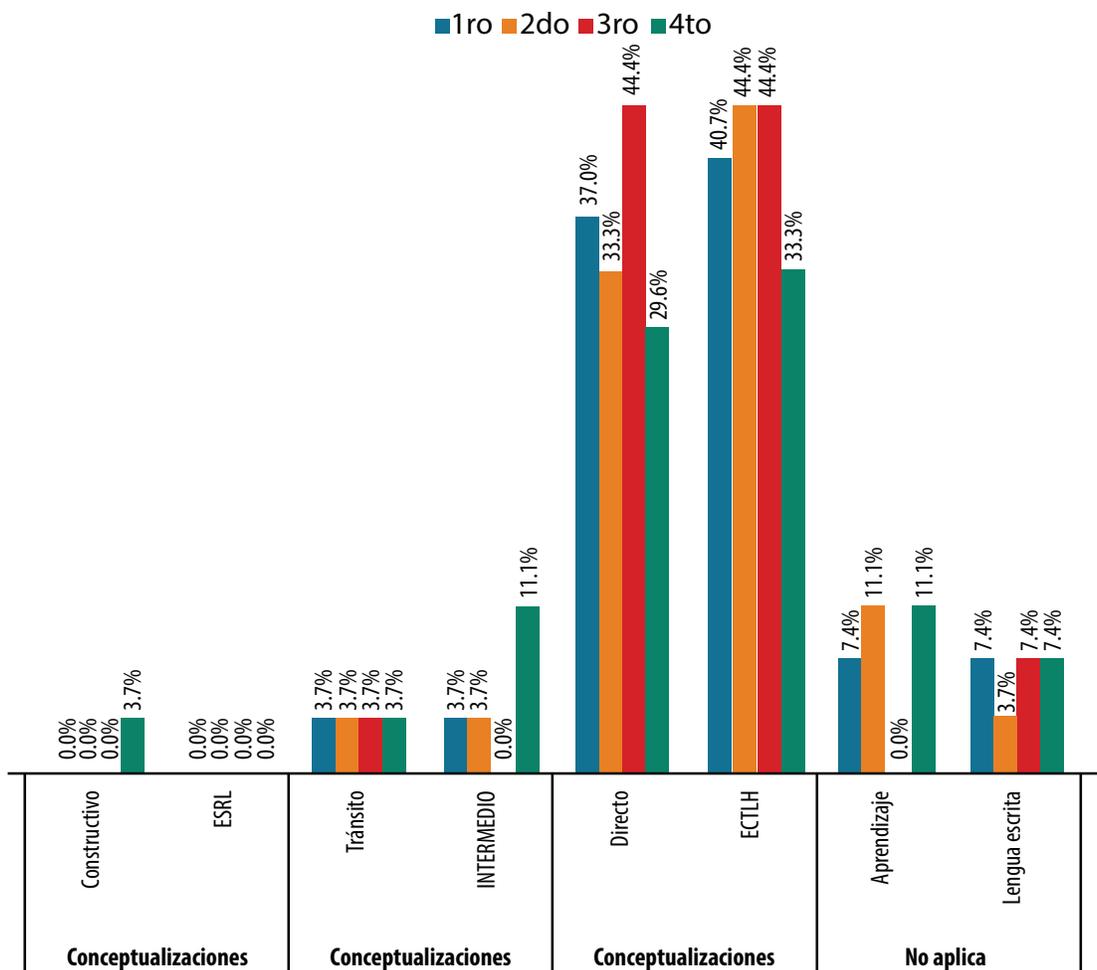
4.2.1 Quinto nivel de acercamiento: concepciones predominantes en cada maestra en particular

Hasta este momento, el análisis se había concentrado en el centro educativo como un todo. En este quinto nivel de acercamiento se conocerán las concepciones predominantes en cada maestra del centro educativo.

CONCEPTUALIZACIONES DE LAS MAESTRAS SEGÚN EL GRADO ESCOLAR

En el **Gráfico 4** permite visualizar las tendencias de las concepciones de las maestras según el grado escolar. Aunque en todas ellas predomina la concepción directa de aprendizaje, acompañada de un predominio de la concepción de la lengua escrita como un código de transcripción, en la comparación de las concepciones reflejadas en cada grado escolar por separado, aparecen interesantes diferencias.

Gráfico 4
Conceptualizaciones de los docentes sobre aprendizaje y lengua escrita, según grado escolar



En este Gráfico 4 se observa, que solo la maestra de 4to realizó escasas actividades en su práctica que reflejan una concepción constructiva del aprendizaje (apenas un 0.07%), pero ninguna de ellas mostró elementos que permitieran ubicar una concepción de lengua como sistema de representación de un lenguaje.

Con respecto a la relación entre concepción de aprendizaje en tránsito y concepción de lengua escrita como INTERMEDIO, se confirma una relación entre ambos tipos de concepciones en términos de la proporción que presentan,. Solo la maestra de 4to muestra acciones en la escuela que indican una concepción intermedia entre concebir indistintamente la escritura como código o como sistema de representación.

Según estos datos, la relación entre la concepción directa de aprendizaje y la concepción de la lengua escrita como un código de transcripción, es mucho más clara, dada la alta frecuencia en que ambas concepciones se evidenciaron en los cuatro grados observados. No obstante, hay ligeras diferencias en la proporción de ambos tipos de conceptualizaciones (de aprendizaje directo y de lengua escrita como código de transcripción). Aunque este perfil es el que predomina en todos los grados, hay ligeras diferencias entre éstos. En la concepción de aprendizaje directo, es la maestra de 3ro que presenta la proporción más alta (44.4%), seguida por la maestra de 1ro (37.0%), luego la de 2do (33.3%) y, en último lugar la maestra de 4to (29.6%). En cambio, la tendencia entre las maestras no se muestra de la misma manera con respecto a las concepciones acerca de la lengua escrita como un código de transcripción de los sonidos

de la lengua hablada. Así, son las maestras de 2do y 3ro que presentan la proporción más alta en esta categoría (44.4% respectivamente), seguido por la maestra de 1ro (40.7%) y, en menor proporción la maestra de 4to (33.3%). Es notorio que las diferencias entre ellas no residen en cuanto a su concepción de sistema de escritura, sino en las respuestas que no pudieron ser clasificadas y recayeron en la categoría No aplica.

Para ilustrar al lector con un análisis más fino de la relación entre estas concepciones, es conveniente un sexto acercamiento a la práctica de aula que permita comprender mejor la realidad estudiada y que dé ejemplos de cómo se codificaron los datos.

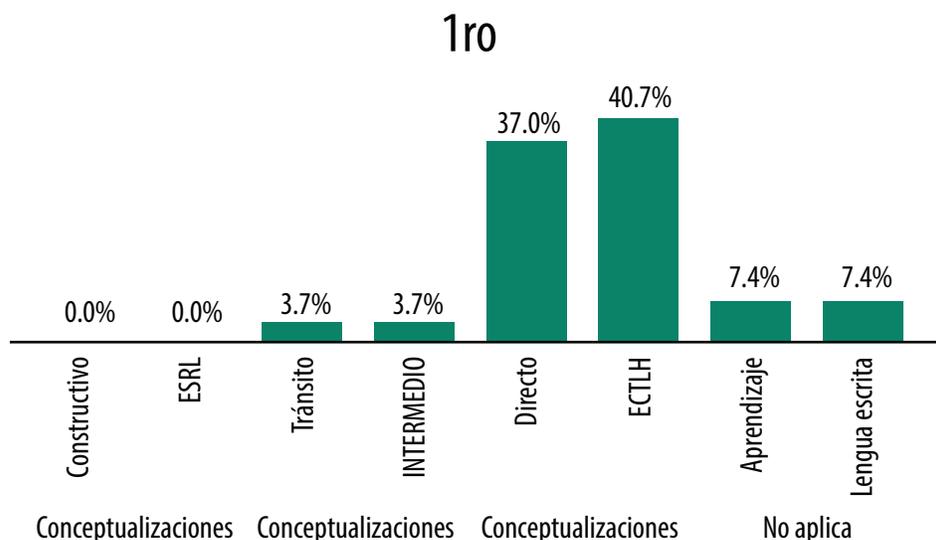
4.2.2 Sexto nivel acercamiento: particularidades conceptuales de cada maestra del Caso 1

En este nivel de acercamiento a la realidad estudiada, se expondrán los resultados de una manera que permita al lector conocer los elementos en que se basaron las investigadoras de este informe para identificar las concepciones de las maestras registradas por medio del instrumento 4 de observación de la clase y el instrumento 5 de entrevista reflexiva.

MAESTRA DE 1ER GRADO

Esta maestra muestra un perfil **código-directo** porque en ella predominan concepciones directas de aprendizaje y de que la lengua escrita es un código de transcripción. Véase cómo a través de su práctica, se observa una notable coherencia conceptual respecto a que el aprendizaje es una copia de la realidad, con 37.0% en concepciones directas y que la escritura es un código de transcripción del lenguaje hablado con 40.7%.

Gráfico 5
Concepciones de la maestra de 1er grado



La forma en que este predominio de concepciones se manifiesta en su práctica se evidencia en cómo ella desarrolló la clase observada en torno a la sílaba *lla*. Escribió en la pizarra las siguientes palabras. Ella escribió números en cada caso:

1. Llave
2. Silla
3. Lluvia
4. Gallina
5. Gallo
6. Pollito
7. Bombillo
8. Anillo
9. Galleta
10. Llama

En la medida en que, para ella, la lengua escrita se reduce a representar sonidos del habla, se destaca el hecho de cómo todas estas palabras son sustantivos y sin conexión semántica entre sí pues, no son parte de una lista de compras ni de otro texto similar. Solo comparten el dígrafo *ll* y la comprensión queda relegada a un segundo plano. Además, cada término fue escrito por la maestra en la pizarra mientras a coro, los niños le dictaban palabras que ellos consideraban que contenían dicha sílaba y la maestra los corregía cuando ella entendía que no era correcta. El dictado de los niños indica conciencia fonológica por parte de ellos ya que, en la mayoría de los casos, las palabras expresadas se correspondían con dicha sílaba.

La respuesta de la maestra en la entrevista con el instrumento 5, realizada después de la observación en el aula, confirma lo observado durante la clase de que, para ella la lengua escrita representa los sonidos de la lengua hablada y por lo tanto es un código de transcripción.

- **Entrevistadora:** Desde su punto de vista ¿Qué aprendieron los niños con esta clase?
- **Maestra de 1ro:** *“Muchas palabras con su significado, qué es una llave, para qué sirve, leyeron las palabras que dijeron que empiezan con “ll” “Utilicé las palabras con “ll” para que las conozcan.”*

Esta concepción acerca de la lengua escrita, como dice Ferreiro, dirige su práctica alfabetizadora hacia la enseñanza de la relación de las letras con los fonemas y asigna poca importancia al significado de las palabras. Si la lengua escrita representa sentidos como indica Menéndez (2006) y la unidad mínima del sentido es el texto con coherencia y cohesión entre palabras, oraciones y párrafos, esta maestra presenta una lista de palabras inconexas que solo tienen en común el sonido que se representa con el dígrafo *ll*. Esta ausencia de oportunidades para desarrollar la comprensión de la lengua escrita, está acompañada en su práctica con una ausencia de oportunidades para que los niños produzcan textos, pues, al finalizar el dictado de palabras, ellos se limitaron a copiar en sus cuadernos las palabras inconexas escritas por la maestra en la pizarra.

En esta clase, la copia no se utiliza con un fin comunicativo de acuerdo con las prácticas sociales con la escritura (recordar, registrar una información importante, entre otros), para ella se trata más bien de dibujar letras y, esta actividad, fue la única relacionada con la escritura que fue observada durante la clase. No hubo evidencia tanto en la práctica observada, los cuadernos de

los niños como tampoco en la entrevista, de que esta maestra conciba la comprensión y la producción escrita como elementos importantes para la alfabetización inicial, como lo establece el currículo dominicano.

Cuando se le preguntó a la maestra de primero qué es para ella leer y escribir, su respuesta fue la siguiente:

- **Maestra de 1ro:** Los niños y niñas adquieren conocimientos, aprenden. Leer es despertar sus actitudes y destrezas, conocer. Escribir son destrezas motoras.

Es evidente que ella trató de relacionar la palabra con el significado. Sin embargo, esta relación se redujo a preguntar qué es, por ejemplo, una llave, con desconexión del contexto textual en que esta palabra se encontraba escrita. Nótese que su concepción de leer se aleja mucho de una concepción de que leer es interpretar, re-construir un texto escrito por alguien. Para ella es despertar actitudes y destrezas, en vez de dominio de un sistema de representación por parte de los niños para comprender y expresarse. Igualmente, su concepción de qué es escribir se limita a “destrezas motoras” ausente de procesos, perspectivas e intenciones comunicativas del que está aprendiendo a escribir, en este caso, el niño.

Su idea de qué es un texto del entorno para esta maestra, también refleja una concepción de lengua escrita muy alejada de un enfoque comunicativo de la lengua y de las prácticas sociales de escritura de la realidad sociocultural que rodea a los niños de este centro educativo. Como ilustración, considérese la siguiente respuesta.

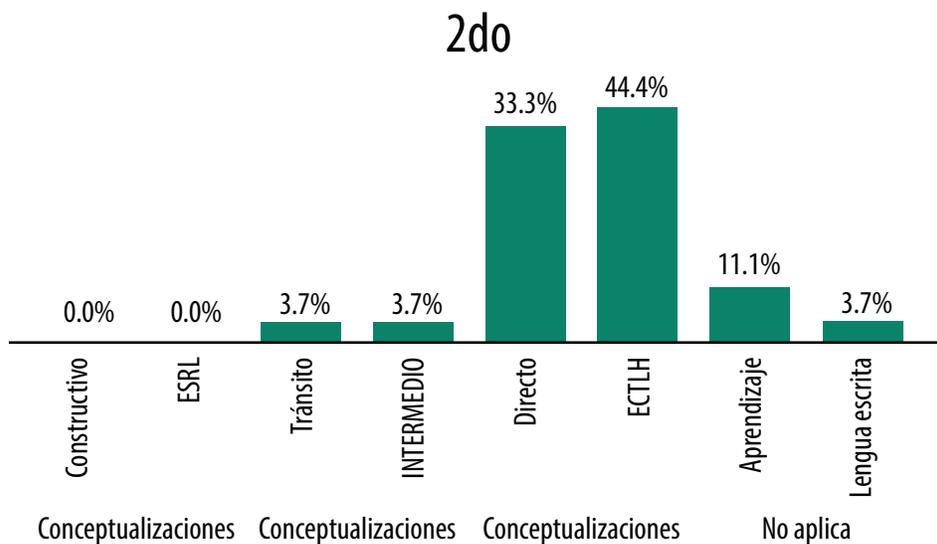
- **Entrevistadora:** Observé que el texto que utilizó no es un texto del entorno ¿Por qué usó esa lista?
- **Maestra de primero:** *Si la utilizo. Hoy no lo hice, pero lo he hecho. He dado el tema de las plantas, hemos ido por el entorno.*

En la codificación de estos datos, ambas respuestas fueron incluidas en la categoría ECTLH (Escritura como un código de transcripción de la lengua hablada).

MAESTRA DE 2DO GRADO

Esta maestra de 2do grado muestra en su práctica un perfil alfabetizador **código-directo** como se puede observar en el Gráfico 6. En la práctica observada se estableció un predominio de concepciones de que el aprendizaje es una copia de la realidad, y, por tanto, muestra un modelo pedagógico tradicional con 33.3% y un predominio de concepciones de que la escritura es un código de transcripción con 44.4%.

Gráfico 6
Concepciones de la maestra de 2do grado



Esta maestra empezó la clase rezando una oración y luego introdujo el tema de la misma diciendo: - *Como ustedes saben, vamos a trabajar las palabras inversas.* (sic)

No se observó que ella se asegurara de que los niños y niñas comprendieran esta introducción pues no esperó respuesta. Aunque dijo *palabras inversas*, quiso decir sílabas inversas. Empezó de inmediato a escribir en la pizarra la fecha y el título de la clase. Durante la entrevista, se le preguntó por qué empezó la clase con las sílabas inversas. Adviértase cómo su respuesta se orientó hacia la necesidad de “recordarles” las “palabras complejas”. Para la maestra, las sílabas inversas son más complejas que las simples; desde su perspectiva requieren de la repetición y ejercitación de las mismas. Dada la concepción directa de aprendizaje de la maestra, lo importante es “automatizar” la identificación de las sílabas inversas y su relación con el sonido que representan.

- **Entrevistadora:** ¿Por qué empezaste la sesión de clase con las silabas inversas?
- **Maestra de 2do:** *Empecé con las sílabas inversas porque ya estamos en la fase final y hay que seguir recordándoles las palabras más complejas.*

Del lado izquierdo del pizarrón (recuerdo y leo) la maestra escribió palabras aparentemente trabajadas previamente como recordatorio de otras sílabas. En el lado derecho (Leo y aprendo con las inversas de ma, me, mi, mo, mu), ella iba escribiendo conforme los niños le dictaban palabras.

Tabla 2
Palabras escritas por la maestra en el pizarrón de sílabas inversas de la letra m con vocal

RECUERDO Y LEO		LEO Y APRENDO CON LAS INVERSAS DE MA, ME, MI, MO, MU.
Montaña	Vaso	Campana
Avena	Suma	Compañero
Aviso	Panadero	Hombro
Vida	Parada	Hembra
vaso	Dama	Empanada
	dinero	

La maestra parece no tener clara la diferencia entre sílaba y palabra y el centro debería diseñar un plan formativo que permita fortalecer sus conocimientos de la lengua apoyados en la lingüística. Esto se hace evidente en la siguiente tabla, donde se encuentran las palabras que esta maestra escribió en la pizarra para trabajar las sílabas inversas de la m con vocal. En consonancia con el patrón de alfabetización del centro, ella introdujo el tema de sílabas inversa y los niños, a coro, dictaban desde sus asientos las palabras que ellos consideraban que supuestamente contenían sílabas inversas. Cuando ella entendía que alguna de esas palabras coreadas por los niños, contenía la sílaba inversa, la escribía en la pizarra. Repárese en la manera que ella escribió “campana” y “Tambora” para ejemplificar la sílaba inversa de ma (am) y la palabra “compañero” para ejemplificar la sílaba inversa de mo (om). En ninguno de estos casos, se trataba de una sílaba inversa ya que las sílabas eran cam, tam y com, respectivamente.

La idea expresada por ella de participación de los niños, también revela sus concepciones de que el aprendizaje es algo pasivo y que se realiza de manera directa.

- **Entrevistadora:** ¿Siente que hubo participación de los niños en la clase? Explíquese.

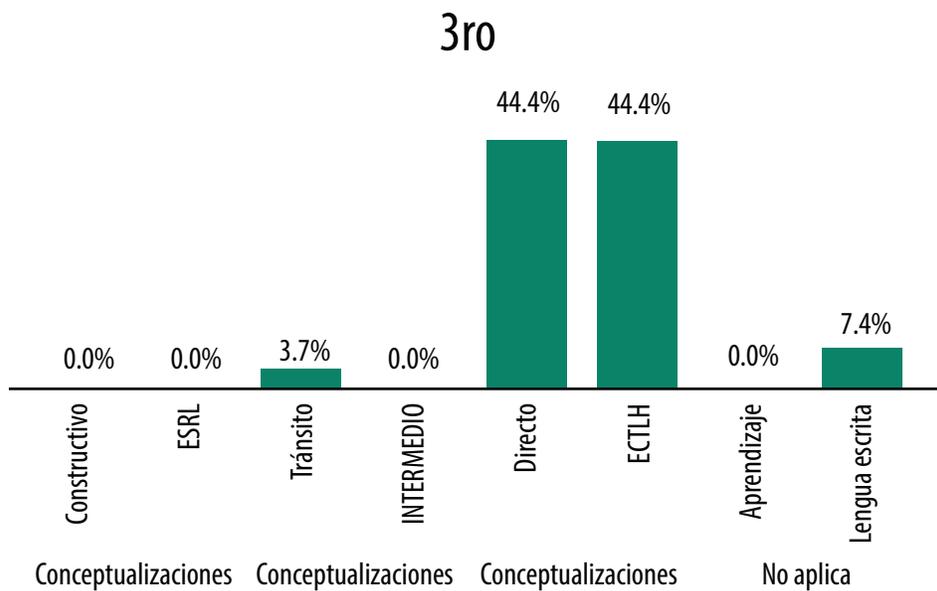
- **Maestra de 2do grado:** *“Si hubo participación, porque escribieron y leyeron.”*

Es decir, hubo participación porque los niños hicieron lo que ella consideraba que tenían que hacer de acuerdo con el modelo de enseñanza tradicional de la lengua escrita: leer es repetir y escribir es copiar de la pizarra. Ambas respuestas fueron codificadas como correspondientes a una concepción directa de aprendizaje.

MAESTRA 3ER GRADO

Como en los dos casos anteriores, en el Gráfico 7 de la observación de la práctica alfabetizadora de la maestra de 3ro, se observa un predominio de concepciones de aprendizaje directa (44.4%) acompañada de la noción de que la escritura es un código de transcripción de la lengua hablada (44.4%). El perfil de esta maestra es también **código-directo**.

Gráfico 7
Concepciones de la maestra de 3er grado



En la siguiente afirmación durante la entrevista, se presenta un ejemplo de cómo para ella el aprendizaje es directo.

- **Entrevistadora:** ¿Siente que hubo participación de los niños en la clase? Explíquese.

- **Maestra de 3ro:** *“Si, porque leyeron la pizarra, porque fueron a llenar a la pizarra, fue interactivo.”*

Aunque hay visos de participación de los niños, la misma se encuadra en la concepción directa de aprendizaje. Esto trae como consecuencia que ocurra un aprendizaje pasivo ya que la participación que ella promueve es una participación es principalmente perceptual, no conceptual (también). Los niños no toman la iniciativa ni asumen el control de su propio proceso de aprendizaje. Son entes pasivos esperando ser llenados con la información que ella le aporta mediante la repetición y la memorización. Para el análisis de los datos, esta respuesta fue categorizada como reveladora de una concepción directa de aprendizaje.

Con respecto a su concepción acerca de qué es para ella la lengua escrita, se revela en las siguientes respuestas durante la entrevista:

- **Entrevistadora:** ¿Qué es leer y escribir para ti?

- **Maestra de 3ro:** *Leer es tener conocimiento de las letras. Escribir es deletrear la palabra teniendo conocimiento de la misma.*

- **Entrevistadora:** Desde tu perspectiva ¿Cuál es la mejor manera de alfabetizar a los niños?

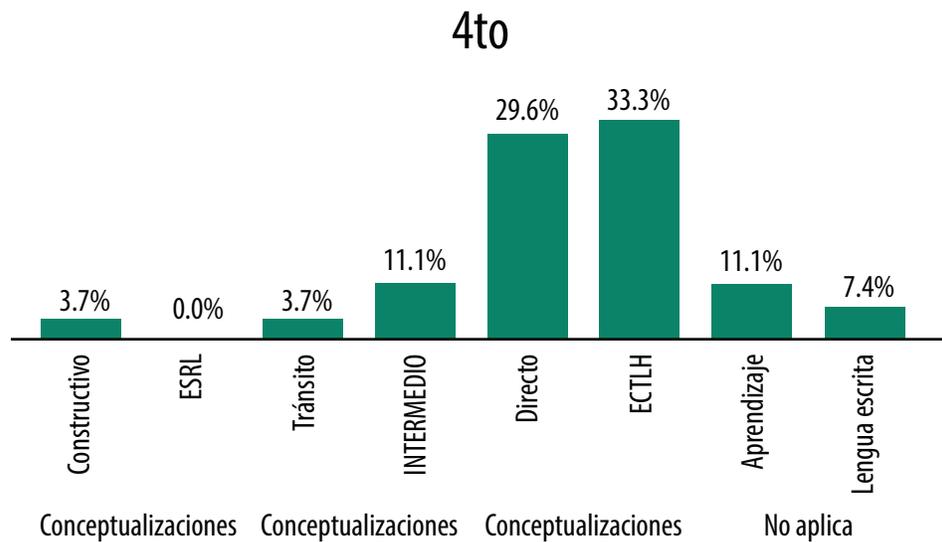
- **Maestra de 3ro:** *Iniciando con las vocales y luego con el alfabeto.*

A partir de estas respuestas, es posible considerar que la concepción de lengua escrita que posee la maestra de 3ro, se reduce a un mero código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada ya que leer se reduce a conocer las letras y escribir es deletrear. Por eso es lógico que considere que la mejor manera para alfabetizar sea empezando por las vocales, sin asignar importancia al significado en situaciones comunicativas.

MAESTRA DE 4TO GRADO

Como ya se señaló previamente, aunque la maestra de 4to grado fue la que mostró en su práctica, algunas concepciones de aprendizaje y de lengua escrita que fueron codificadas como constructiva e intermedio respectivamente, en ella también predominaron la concepción directa de aprendizaje (29.6%) y de la lengua escrita como un código de transcripción (33.3%). No obstante, al igual que las maestras de 1ro a 3ro, la maestra de 4to muestra el **perfil alfabetizador código-directo** en el que se traduce en una práctica centrada en la forma (en vez del sentido) y en la memorización (en vez de la actividad conceptual).

Gráfico 8
Concepciones de maestra de 4to grado



En el siguiente ejemplo, se aprecia no solo el predominio de concepciones directas de aprendizaje, sino también la necesidad de que ella amplíe sus conocimientos, de tal manera que le permita considerar la perspectiva del niño al introducir el tema de la clase y continuarlo. En la secuencia de actividades, sobresale que el inicio no se relaciona conceptualmente con las actividades subsiguientes. Posiblemente ella no se da cuenta de que, con estas secuencias de actividades, los niños se exponen a situaciones fragmentadas que complejizan el proceso de aprendizaje para ellos.

En efecto, la maestra de 4to inició la clase hablando de las conmemoraciones del mes de mayo. Luego introdujo el tema "repasando" lo ya dado en clase, como se observa en las siguientes respuestas proporcionadas por ella durante la entrevista reflexiva:

- **Entrevistadora:** ¿Por qué durante la clase usaste oraciones que escribiste en la pizarra?

- **Maestra de 4to grado:** Como es 4to y está sometido a exámenes, para fijar conocimientos y sean capaces de estudiar en la casa. Afianzar conocimientos.

...

- **Entrevistadora:** ¿Por qué empezaste la clase hablando de las conmemoraciones del mes de mayo?

- **Maestra de 4to grado:** *Estamos en el mes de mayo. Los exámenes son el 27. Para refrescarle y entrar al tema que vamos a tratar.*

Ambas respuestas fueron codificadas como indicadoras de una concepción directa de aprendizaje. Sobre todo, porque el tema de la clase versó sobre “las oraciones esdrújulas” (sic) pero las oraciones escritas en la pizarra, no estaban relacionadas con el tema tratado al principio ni tampoco fueron extraídas de algún texto sobre dicho tema como lo habría hecho un maestro con una metodología basada en una concepción constructiva del aprendizaje. La actividad de la maestra se centró en hacer preguntas sobre definiciones: “¿Qué es oración?” “¿Cuáles son las partes de la oración?”. Estas acciones durante la observación de la clase, fueron tipificadas como reveladoras de una concepción de escritura como código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada (ECTLH).

Otro dato que confirman que la concepción predominante de aprendizaje de esta maestra es la directa, se encuentra en su tendencia a privilegiar la repetición como estrategia de aprendizaje de los niños y niñas: planas y copias principalmente. En los cuadernos no se observaron evidencias de producción escrita por los niños de diferentes tipos de textos. Los procesos del niño involucrados en estas actividades eran principalmente de memorización, en vez de promover la reflexión sobre sus propias producciones.

Asimismo, en dichos cuadernos se observó que este tema de las “oraciones esdrújulas” había sido tratado con anterioridad. Posiblemente este tema fue escogido por ella ya que sabía que iba a ser observada. En caso de que esta suposición sea cierta, el haber elegido esta actividad no descalifica la observación ya que su decisión también revela sus concepciones de cuál es una buena clase y esto es un elemento adicional que puede ser útil para apoyar las inferencias de sus concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje.

4.3 FACTORES ASOCIADOS CON LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MAESTRAS DEL CASO 1

Dado el interés por conocer otros factores que pudieran estar relacionados con las concepciones de las maestras acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en este estudio se consideraron dos factores: 1) la autovaloración del maestro de su propia práctica como indicador de su capacidad de autonomía y autocrítica, es decir, de una conciencia de las propias fortalezas y debilidades, 2) la comprensión lectora de los niños y niñas de 1ro a 4to de este centro educativo que proporcionara una idea de cuáles son los efectos sobre los aprendizajes del patrón de alfabetización que, en conjunto se desarrolla a través de los primeros cuatro años de escolaridad de los niños y niñas.

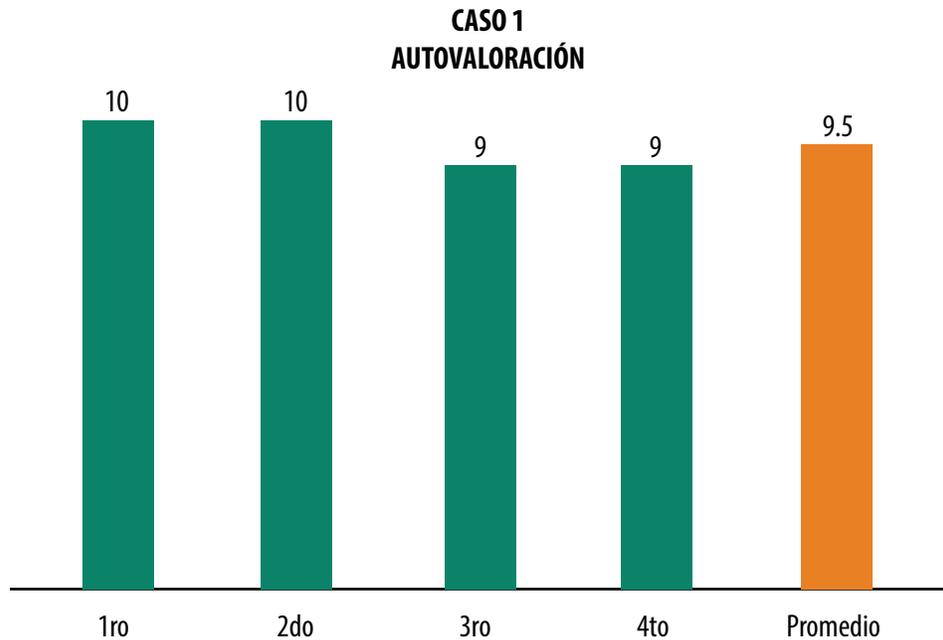
4.3.1 Autovaloración de la propia práctica alfabetizadora

La pregunta, incluida en la entrevista realizada a cada maestra después de la observación, para explorar su autovaloración, fue la siguiente:

- **Entrevistadora:** Partiendo de que el 10 es el maestro ideal y el 1 es el maestro deficiente, ubíquese en algún escalón según su autoconcepto, ¿por qué?”

En principio, esta valoración podía reflejar el grado de autonomía del maestro. Mientras más alta sea la autovaloración, se puede asumir como menos autónomo y autocrítico de su trabajo. Recuérdese que según Hunt (2004), una de las características del docente autónomo es que nunca está satisfecho con su trabajo. Es de suponerse entonces que en una escala de 1 al 10, la valoración de un docente que ha alcanzado la autonomía sería relativamente baja. En el **Gráfico 9** se expone la autovaloración que cada maestra asignó a su labor como docente. En general es notable que dicha autovaloración alcanzara proporciones altas ya que en una escala del 1 al 10 el promedio de las maestras del centro es de 9.5%.

Gráfico 9
Autovaloración de su propia práctica alfabetizadora de maestros y maestras del Caso 1



Estos puntajes pueden deberse a varias razones. Una de éstas es que posiblemente las maestras creen que una alta valoración indica una alta autoestima. Habría que profundizar en un futuro los fundamentos implícitos que las llevaron a considerar estos números.

Ante la pregunta de por qué se ubicaba en esa valoración, las respuestas fueron las siguientes:

Maestra de 1ro: *10... porque vengo a trabajar, desde que entré estoy en 1ro (14 años aquí), me gusta **bregar** con los niños.*

Maestra de 2do: *10 porque siempre he tenido vocación con mis niños.*

Maestra de 3ro: *9... porque pienso que me faltan algunos conocimientos, y estrategias, porque a pesar del tiempo que tengo, quiero aprender más.*

Maestra de 4to: *9... porque soy capaz de transmitir.*

El concepto de docente ideal también indica sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Entrevistadora: Describa al docente ideal.

Maestra de 1ro: *Que tiene estrategias, participativo, amable, cariñoso, flexible.*

Maestra de 2do: *el que trabaja bien, cumple con el horario de la escuela y de su tarea.*

Maestra de 3ro: *sabe aplicar sus conocimientos, multiplicador de saberes, dinámico, emprendedor, abierto, democrático, sin temor, con deseos de superación.*

Maestra de 4to: *Aquel que es capaz de transmitir conocimientos, capaz de hacer cosas, impartir clases.*

Todas coinciden al considerar que el docente deficiente es aquel que carece de las características que ellas consideran ideales. Ninguna de ellas consideró que el docente ideal, además de estas cualidades, es el que logra que los niños y las niñas aprendan con equidad de género. Es interesante observar que, a partir de su autovaloración ellas aprecian su trabajo de acuerdo con esta idea de docente ideal, el cual se caracteriza por ser participativo, amable, cariñoso, flexible, etc. y posiblemente lo sean desde sus parámetros.

A continuación, se exponen los resultados en la prueba de comprensión lectora de este centro educativo. Véase como dichos resultados contradicen, la alta auto-valoración de las maestras, en términos de los efectos de la práctica alfabetizadora en los cuatro primeros grados de este centro educativo sobre la comprensión lectora de los niños y niñas al finalizar el primer ciclo de primaria e iniciar el segundo ciclo de ésta.

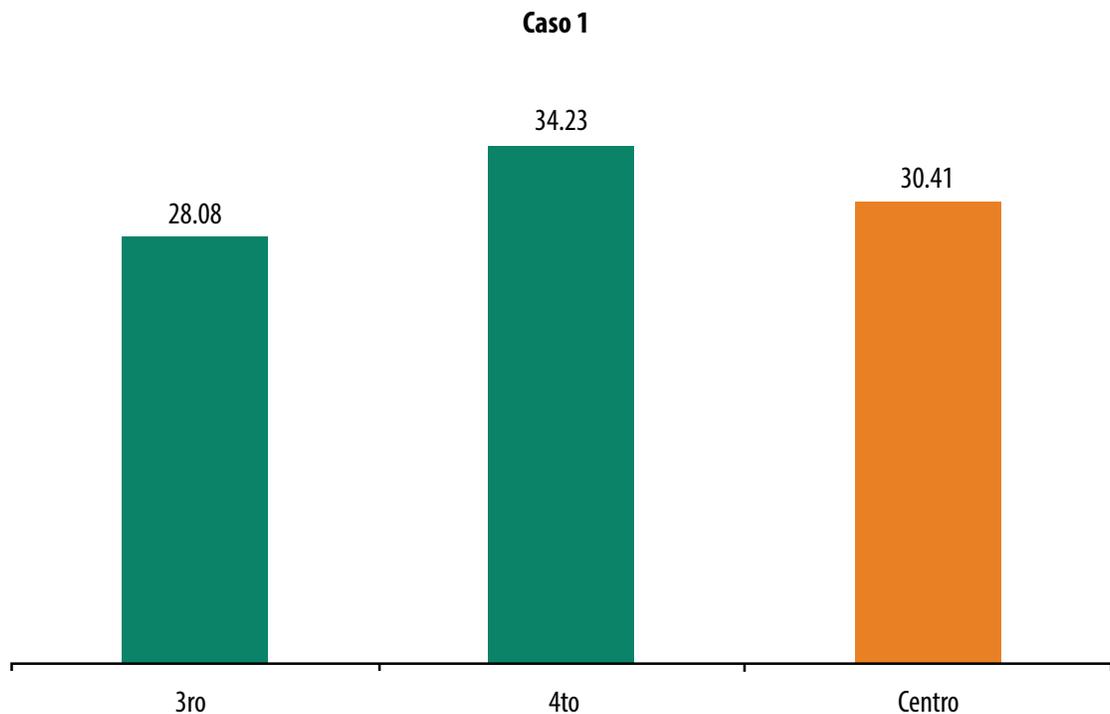
4.3.2 Comprensión lectora de niños de 3ro y 4to

En el **Gráfico 10** se encuentran los resultados de la evaluación diagnóstica a los 37 niños del Caso 1: 23 niños de 3ro y 14 de 4to del nivel Básico de este centro. Recuérdese que en este caso se utilizó la prueba estandarizada diseñada por la dirección General de Evaluación del MINERD (2011).

En términos globales los resultados en comprensión lectora de los estudiantes del centro del Caso 1, es de 31.15%. Tal proporción es sumamente baja si se toma en cuenta que el año escolar estaba finalizando, pues la prueba fue aplicada en abril²¹. La comparación de estos resultados entre los niños de tercero y los de cuarto, revela que los niños y niñas de cuarto grado presentan un porcentaje bajo, aunque ligeramente más alto que los de tercero. Este resultado es preocupante ya que aparentemente no hay evidencia de que la comprensión de los niños mejore de manera importante (solo un 6.15%) al pasar de 3ro a 4to en este centro.

21. En la República Dominicana, el año escolar inicia en agosto y finaliza en junio.

Gráfico 10
Comprensión lectora de los niños y niñas de 3ro y 4to



Ya se señaló que esta prueba está diseñada para cuarto grado. Sin embargo, el desempeño de tercero debió ser notoriamente más bajo que el de cuarto. Este bajo desempeño de los niños en esta prueba confirma el hecho de que los maestros al poseer concepciones de que el aprendizaje es directo y privilegian la memorización como estrategia pedagógica, están enseñando a sus alumnos los aspectos formales de la escritura: sílabas, descodificar, gramática, etcétera. Pero las pruebas de evaluación diagnóstica no evalúan estos aspectos, sino la comprensión lectora como se propone en el currículo vigente en la República Dominicana para el primer ciclo. Estos resultados también revelan los conocimientos que poseen las maestras acerca de los métodos de alfabetización y los aspectos de la lengua escrita que estos privilegian.

En términos relativos, los niños de 4to mostraron más bajo desempeño que los de 3ro, que, como ya se dijo, las pruebas están diseñadas con base en las competencias esperadas en 4to grado. Se hubiese esperado que, lógicamente, los niños de 3ro tuvieran una proporción mucho más baja que los de 4to grado. Pero esto no ocurrió así. Sería necesario realizar otros estudios en este centro para determinar las posibles causas de esta diferencia pues indica que es mínimo el progreso en comprensión lectora de 3ro a 4to grados en este centro educativo.

Si las maestras poseyeran el enfoque constructivo, las actividades que desarrollarían sería promover el aprendizaje de estos aspectos formales para la comprensión. Estos resultados confirman que, en términos reales, estos aspectos formales (aunque necesarios) privilegiados por el patrón de alfabetización de este centro educativo, son insuficientes tanto para que los niños aprendan a comprender lo que leen, como para expresar sus ideas por escrito.

4.3.3 Discusión y conclusiones del Caso 1

El Caso 1 fue seleccionado por presentar en el cuestionario de la fase cuantitativa, los más bajos desempeños en la concepción constructiva de aprendizaje que propone el enfoque curricular y los más altos porcentajes en la concepción directa de aprendizaje que se corresponde con un modelo tradicional de enseñanza²².

4.4 LOS DATOS Y LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El primer resultado de este caso que vale la pena comentar se corresponde con la primera pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las concepciones del maestro reflejadas en un cuestionario y su práctica alfabetizadora observada en el aula? La respuesta más evidente a esta pregunta es que existe un gran desfase entre las concepciones del maestro en el cuestionario, por un lado y la práctica observada en el aula, por el otro.

Recuérdese que, en los resultados en el cuestionario de la fase cuantitativa de este estudio, se identificaron tres etapas que indicaban el grado de aproximación conceptual entre el docente del primer ciclo de primaria y el marco constructivista del currículo dominicano:

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

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

Tercera etapa: conceptualizaciones coherentes con el enfoque comunicativo del currículo.

Los resultados en el cuestionario de dilemas indicaron que este centro se encuentra en la Etapa I del Cuadro 1 presentado en la parte introductoria de este informe, es decir, que posee *conceptualizaciones que se contradicen con el enfoque constructivista de la lengua sin conciencia de dichas contradicciones*. En dicho cuestionario, este centro mostró una frecuencia mayor de concepciones directas (40.40%) seguido en frecuencia por las concepciones constructivas que coinciden con el currículo (33.70%) y las de tránsito (25%). En el cuestionario, la diferencia entre el enfoque directo y las concepciones constructivas es de apenas un 6.7%.

En la observación de la práctica alfabetizadora de los docentes de 1ro a 4to de este centro educativo y en las respuestas en la entrevista reflexiva, estas proporciones fueron muy distintas: la concepción de aprendizaje más alta en la práctica fue la Directa (76.85%), mucho más alta que la encontrada en el cuestionario; le sigue la concepción en tránsito (8.33%), pero la notoriamente más baja fue la constructiva (0.90%). Es revelador que en la práctica aumenta incuestionablemente la diferencia entre las concepciones directas y las constructivas con 76% de diferencia. Es decir, la distancia entre las concepciones de aprendizaje que poseen los docentes de este centro educativo y la concepción de aprendizaje del currículo dominicano, se hace mucho más evidente en la observación de la práctica y en la entrevista reflexiva que en el cuestionario de dilemas.

Por otra parte, la alta autovaloración reflejada en la pregunta sobre el docente ideal, este centro se auto-asignó 9.5, un valor demasiado alto que no se corresponde con los bajos desempeños de los niños y las niñas de 3ro y 4to en la prueba de comprensión lectora que alcanzaron un promedio de apenas 30.41% de respuestas correctas. Es decir, que este centro educativo no evalúa críticamente los efectos de su práctica alfabetizadora sobre los aprendizajes de los niños.

²² D. de Lima y G. Bórquez, (2012). Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE): Santo Domingo. Pág. 99-104.

El hecho de que en el cuestionario (la teoría) este centro muestra un perfil alfabetizador **En transición**, un poco más evolucionado que el perfil **código-directo** mostrado en la práctica, confirma la gran distancia identificada por diversos autores entre la teoría (concepciones) y la práctica y cómo la relación entre ambas se encuentra muy lejos de ser obvia (Clará y Mauri: 2014; Coll: 2014; Castelló:2014; Pérez Gómez: 2014; de la Cruz: 2014).

El segundo resultado que vale la pena destacar se relaciona con la segunda pregunta de investigación ¿Existe relación entre las concepciones de aprendizaje del maestro, y las concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento que propone el currículo y dichas concepciones observadas a través de su práctica alfabetizadora?

Según estos resultados del Caso 1, la respuesta a esta pregunta es que, durante la práctica alfabetizadora, existe una gran discrepancia entre las concepciones de aprendizaje y lengua escrita como objeto de conocimiento propuestas en el currículo vigente y las concepciones que poseen los docentes de este centro educativo. Mientras dicho currículo propone una alfabetización centrada en desarrollar la comprensión y producción escrita, en este centro educativo la alfabetización se centra en el aprendizaje de la relación letra-sonido, pero sin comprensión de lo leído. La evidencia de tal discrepancia se observa claramente si se establece que a pesar de que la concepción de aprendizaje constructiva es la que necesita el maestro para lograr desarrollar el currículo en el aula, los docentes de este centro muestran una proporción muy baja de 1.90%.

Para que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos en el currículo, en el maestro deben predominar concepciones constructivas tanto en la teoría como en la práctica. Sin embargo, el paradigma de aprendizaje que los docentes tienen más desarrollado tanto en su teoría como en su práctica es el directo con 75%. Es decir, que en este centro predomina el enfoque tradicional (memorístico, pasivo y repetitivo) que en República Dominicana se ha intentado superar desde 1995. Este dato es particularmente importante pues invitan a reflexionar sobre la formación que estas maestras recibieron. Aparentemente, no concuerda con los fundamentos teóricos del enfoque curricular vigente.

Del mismo modo, mientras en el enfoque textual, funcional y comunicativo del currículo se concibe que la lengua escrita es mucho más que una relación de las letras con los sonidos del habla ya que para éste el significado es inseparable de los significantes. Los docentes de este centro conciben predominantemente que la lengua escrita es un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada con una proporción de 78.5%. Las implicaciones que tiene esta concepción sobre su práctica alfabetizadora es que ellas, como dice Ferreiro, distorsionan el signo lingüístico al separar el significante (palabra) del significado (sentido de la palabra).

Esto implica que, dadas estas concepciones del maestro acerca de cómo aprenden a leer y escribir los niños y cuál es la naturaleza de la escritura como contenido escolar, el estudiante de este centro educativo tiene poca oportunidad de relacionarse con las prácticas culturales de la lengua escrita durante sus primeros cuatro años de educación primaria; oportunidades que de por sí son escasas en la comunidad a la que pertenecen. Prácticamente, el único espacio que cuentan estos niños para insertarse en una cultura escrita, es la escuela. Sin embargo, en este centro, la relación con la escritura es fragmentada y distorsionada y no supe adecuadamente las limitaciones del entorno ya que escasamente se aborda el aspecto comunicativo de la misma. Son muy pocas las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

Estas últimas se limitan a copiar de la pizarra las palabras escritas por la maestra. Las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas están también limitadas fuera de la escuela, pues como se vio en la descripción de la comunidad, la cultura escrita está poco presente en la vida comunitaria. Por lo tanto, se precisa una inversión por parte del estado para enriquecer culturalmente a esta comunidad con bibliotecas, parque, obras de teatro, cines y otras actividades culturales.

En la tercera pregunta de investigación de este estudio: ¿Cuáles son los efectos de la práctica alfabetizadora del centro educativo sobre los logros de los estudiantes de 3ro y 4to en una prueba de comprensión lectora?

Los resultados son contundentes. A pesar de que en los desempeños infantiles intervienen muchos factores (individuales, contextuales, socio-culturales, entre otros), uno de los más importantes son los procesos que favorece la escuela para que niños y niñas aprendan a leer y escribir. Si en este centro los niños tienen escasas oportunidades para comprender diversidad de textos (ya sea de manera oral o leídos por la maestra) fuera y dentro de la escuela, si pocas veces pueden reflexionar sobre su propia escritura y la de otros para poder comprenderla, si raramente pueden comprender textos divertidos para ellos o recrearse con la lectura, es lógico que sus desempeños en comprensión lectora hayan sido tan bajos, de apenas el 30.41%.

Las pruebas aplicadas evaluaron la comprensión lectora y fueron diseñadas en función de aprendizajes esperados señalados en el currículo. En la medida en que estas maestras no desarrollaron oportunidades de aprendizaje para apropiarse de los conocimientos previstos por dicho currículo, se explican estos bajos desempeños de los estudiantes de 3ro y 4to. Es posible suponer que, si se hubiese aplicado una prueba, no de comprensión lectora, sino de reconocimiento de palabras y relación de letras con sonidos, el desempeño de estos niños hubiese sido mejor. Como se ha visto en los datos, la comprensión lectora no está dentro de las preocupaciones del centro educativo en los primeros cuatro años. Digamos que están trabajando para un currículo distinto al que está propuesto por el MINERD ya que la prueba diagnóstica de 3ro y 4to del ministerio está elaborada para determinar los aprendizajes que propone dicho currículo. Los maestros están enseñando para una cosa y el currículo propone otra.

El concebir la lengua escrita como un mero código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada, tiene consecuencias negativas sobre el proceso de alfabetización de sus estudiantes. Conduce a que los docentes desarrollen una práctica alfabetizadora que privilegia la relación de las letras con sonidos con escaso acompañamiento de actividades que promuevan la comprensión y producción escrita.

Por consiguiente, los docentes de este centro requieren actualizar sus conocimientos relacionados con la manera en que niños y niñas aprenden a leer y escribir y también sobre qué es en realidad la lengua escrita que va más allá de ser un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada.

Es en este punto que cabe hacerse otra pregunta, ¿qué tipo de prueba a estos alumnos les habría ido mejor si se elaborara según lo que se le ha enseñado? Sería una prueba que pidiera que escriba las vocales, palabras con ma, me, mi, mo, mu. O también que encerrara palabras con sílabas inversas. Para el cuarto grado, la evaluación desde una perspectiva directa de aprendizaje, posiblemente se limite a ítems de selección múltiple de definiciones, por ejemplo, qué es oración, qué son las palabras esdrújulas, etc. Ferreiro muestra que estos conocimientos, aunque necesarios, son insuficientes para poder comprender lo leído y expresarse por escrito.

Si los niños tuvieran otras condiciones culturales con respecto a los textos, la necesidad de contar con una escuela donde predomine la teoría constructivista no es tan determinante para que aprenda a leer y escribir. Esto así, porque como señala Braslavsky (2005), las opciones para relacionarse con la cultura escrita son más amplias en los sectores favorecidos. Los niños de dichos sectores quizás se aburrirán al ser sometidos a actividades orientadas por la teoría directa o de conductismo ingenuo, pero no dejarán de aprender a leer y escribir ya que un entorno con cultura escrita enriquecida, alfabetiza de manera involuntaria. Una cosa muy distinta ocurre con los niños y niñas de sectores desfavorecidos como lo son en este caso. Si la escuela no crea condiciones apropiadas para su alfabetización en los primeros grados, difícilmente logrará apoyarlos a insertarse de manera exitosa en la cultura escrita.

4.4.1 Sobre el perfil alfabetizador del centro y del maestro

En este centro educativo, los maestros tienen necesidades formativas similares. Todos se ubican en un perfil alfabetizador código-directo. Esto significa que, si se pretende que ellos logren implementar el currículo de lengua basado en el constructivismo y el enfoque textual, funcional y comunicativo, en este centro se requieren experiencias formativas que permitan un proceso del cambio conceptual necesario. Para ello es preciso considerar experiencias y reflexiones que contribuyan al paso de concepciones **código-directa** a las concepciones **en transición**, que, por lo menos, en la práctica alfabetizadora se desarrolle para que el niño tenga oportunidades de desarrollar su comprensión lectora.

Como dice "Pozo y cols. (2009:13), no se debe esperar que los maestros por sí solos cambien su forma de alfabetizar ya que sus rutinas le proporcionan seguridad. Además, desde el punto de vista epistemológico, para que ocurra un cambio de paradigma, es necesario que el maestro se dé cuenta que la nueva teoría, que en este caso es la del currículo, sea mejor que la propia teoría.

Refiriéndose a las teorías implícitas, Pozo y cols. consideran que un cambio conceptual (que debe ser proporcionado en la formación inicial de los maestros y promovido en los maestros en servicio), requiere un triple proceso de reconstrucción de las concepciones. De acuerdo con este principio formativo, este centro requiere diseñar espacios formativos que favorezcan procesos de cambio representacional y de la relación con la teoría del currículo, y sus efectos sobre la práctica y los aprendizajes.

Lo importante a resaltar aquí, es que no se puede pretender un cambio en los maestros de la noche a la mañana, porque como sujetos pensantes, necesitan que la formación promueva en ellos procesos conceptuales y oportunidades prácticas, que les permita cambiar su paradigma pedagógico.

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CASO 2

Los resultados del Caso 2 serán expuestos de acuerdo con los mismos criterios utilizados en el Caso 1. Es decir, realizando seis niveles de acercamiento a la realidad estudiada. El primer acercamiento inicia con una observación al centro y la comunidad en general,; gradualmente se van aproximando los niveles de análisis hasta llegar a ajustar el lente hasta lograr una mejor comprensión de la relación entre la teoría y la práctica alfabetizadora.

5.1 PERFIL ALFABETIZADOR DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO

De la misma forma en que se desarrolló el análisis en el Caso 1, en los primeros cuatro acercamientos a este centro del Caso 2, se visualizan aspectos del centro visto éste como una micro-cultura constituida por la interrelación de varios elementos: las características socioculturales del centro y la comunidad que le rodea (primer acercamiento), el patrón de alfabetización del centro educativo durante el primer ciclo y el cuarto grado de primaria (segundo acercamiento), las concepciones de aprendizaje que predominan en el centro (tercer acercamiento), y la comparación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de escritura predominantes en el centro (cuarto acercamiento). Estos cuatro niveles de acercamiento permitirán establecer el perfil alfabetizador del centro como una micro-cultura que debería proporcionar a los niños de oportunidades para insertarse en la cultura escrita.

5.1.1. Primer acercamiento: el centro como entidad

Como en el Caso 1, las informaciones acerca de esta comunidad fueron obtenidas a través del instrumento 1 descrito en la sección sobre metodología. Se consideran los testimonios de la directora del centro educativo del Caso 2 y observaciones directas en la comunidad que se encuentra ubicada en una zona rural de la Regional de La Vega.

El espacio comunitario: Según declaraciones de la directora del Caso 2, la comunidad en que se encuentra el centro educativo tiene una población aproximada de 10,000 habitantes incluyendo niñas y niños. La misma cuenta con 3 escuelas. En general, las calles están sin asfaltar excepto la cercana carretera principal que es una autopista asfaltada. Tiene un campo de beisbol, pero no posee parques ni lugares de esparcimiento para los niños y las niñas de la comunidad. Según la directora del centro, la única actividad de recreación que realizan los niños y niñas es ver televisión en sus casas. Entre los tipos de comercios que se observan en la comunidad se encuentran colmados, supermercados, tiendas de ropa, oficinas de abogados, etc. Según la directora, existe un centro comunal donde se reúnen las personas de la comunidad para asuntos específicos, juntas de vecinos y el club de amas de casa.

Las familias: Según la directora del centro educativo, el nivel de escolaridad promedio de los padres de la comunidad es el Nivel Básico, la mayoría de ellos sin completar, por lo tanto, una parte de los padres y madres de los niños y niñas que asisten al centro educativo del Caso 2

son analfabetos, pero están estudiando en el plan *Quisqueya Aprende Contigo*¹². La directora considera que no todos los padres y las madres están en la condición de orientar a sus hijos e hijas en la realización de las tareas. La actividad laboral de la mayoría de los habitantes de la comunidad se distribuye entre el trabajo artesanal en barro, labores en un invernadero o en casas de familia.

Elementos de cultura escrita en la comunidad: La comunidad carece de biblioteca pública. Las calles están rotuladas y las casas están numeradas. Se observaron algunos afiches de promoción de eventos. No se observaron periódicos ni puestos de ventas de periódicos. Tampoco se observaron librerías o puestos de ventas de libros. Los libros de la escuela los aporta el Ministerio. Según la directora del centro, los padres y madres leen a sus hijos e hijas, aunque no en su mayoría.

Características del centro educativo

Este centro fue elegido como el Caso 2 de este estudio por haber obtenido la proporción más alta de respuestas de corte constructivista de todo el país con 89.42%. Es de zona rural y del sector oficial, y con bajo índice de repitencia, sobreedad y abandono según la base de datos del MINERD del año 2010.

En el momento en que se obtuvieron los datos, en este centro se imparte docencia en dos tandas. El Segundo Ciclo por la mañana y el Primer Ciclo por la tarde. En las aulas se puede observar que todos los pupitres son del mismo tamaño, independientemente de la estatura promedio de los niños según el grado escolar. Las butacas de 1er grado eran demasiado grandes para los estudiantes y su tamaño era similar a las de 5to grado¹³. La escuela está situada en una calle sin asfaltar y el terreno es irregular, aunque se encuentra en una zona céntrica de la comunidad.

Un dato importante es que los maestros del Primer Ciclo de este centro habían estado desarrollando un programa formativo quincenal durante dos años consecutivos (2010-2012), que consistía en acompañamientos quincenales por expertos de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la ciudad de Santiago de los Caballeros. Uno de los elementos de dicho programa consistía en unas guías de lectoescritura para apoyar a que los maestros de dicho centro, pudieran concretar el enfoque textual y comunicativo de la lengua en su práctica alfabetizadora. El programa había finalizado la fase de capacitación. Esto significa que los niños que se encontraban en 2do, 3er y 4to grados habían sido expuestos durante dos años consecutivos al acompañamiento de la universidad mencionada.

Planta física: El centro es una construcción de una planta. Tiene espacio para once (11) aulas y para la dirección, distribuidas en dos pabellones. El material de las paredes es de block cubierto con cemento. El techo en un pabellón es de concreto y en otro es de zinc;; el piso está cubierto con mosaicos. Hay baños con varios inodoros con cubículo cada uno, y tienen agua corriente. La iluminación de las aulas es escasa, la directora dice que a veces han tenido que despachar cuando se nubla por falta de iluminación. El patio es amplio, aunque no está adecuado para el esparcimiento de los alumnos y alumnas ya que es un terreno con desniveles pronunciados, acumulación de basura y las plantas descuidadas. Hay una cancha de basquetbol improvisada.

12. Quisqueya Aprende Contigo es un Plan Nacional de Alfabetización asumido por el gobierno dominicano desde 2013. El plan involucra a todos los sectores de la sociedad dominicana para que contribuyan con la superación del analfabetismo en un plazo de dos años.

13. En una visita realizada al centro seis meses después, habían cambiado los pupitres de 1er grado por mesas y sillas adecuadas a las estaturas de los niños y niñas de ese grado.

Cultura escrita en el centro: No se observó espacio para la biblioteca. La mayoría de las aulas están letradas (hay carteles y producciones de los alumnos y alumnas), pero fuera de las aulas no se observaron murales ni letreros o avisos en las paredes de los pasillos.

5.1.2. Segundo acercamiento: el patrón de alfabetización del centro educativo

El segundo acercamiento se realiza sobre el patrón de alfabetización de este centro educativo durante la alfabetización inicial en un día de clase en cada grado (1ro a 3er grados de primaria) y el inicio de la alfabetización avanzada (4to grado de primaria). Dicho patrón fue identificado a partir de la comparación de cada clase observada por medio de la Ficha de observación de la clase (instrumento 4). Se establecieron los aspectos comunes en las estrategias de alfabetización.

El patrón de implementación del currículo de lengua en este centro educativo, se presenta de la siguiente manera:

- 1. Rutina.** Los niños entran a las aulas, las maestras, en general dicen y escriben las fechas en la pizarra y luego formulan preguntas de diverso tipo: cuántos niños y niñas hay en el aula, recordar el tema de la clase anterior o realizar alguna advertencia sobre el comportamiento que deben seguir (levantar la mano para hablar, portarse bien, etc.). En general, la concepción de disciplina del centro admite ciertas interacciones entre los niños durante la clase observada. Sin embargo, en general es directiva y de preguntas formuladas por el/la maestro/a y que los niños deben responder. Las iniciativas las toma el/la maestro/a, por lo menos en las cuatro clases observadas. El clima afectivo es, en general, agradable, excepto en el maestro de 4to quien se observó tenso, posiblemente por sentirse observado.
- 2. Metodología del maestro para alfabetizar.** En este centro educativo, en todas las clases observadas, los maestros utilizaban textos del entorno para alfabetizar. El desarrollo de la clase, en general, consiste en: presentar un texto corto, leer la maestra junto con los alumnos, formular preguntas en torno al contenido del texto y luego solicitar que cada niño, de acuerdo con su nivel de progreso, escribir un texto similar al leído previamente (1er grado, el mensaje; 2do grado, una poesía; 3er grado, una entrevista; 4to grado, un cuento). No obstante, en el aula se encontraban libros de lectura con el método silábico. Esto puede significar que los maestros separaban la comprensión y producción de textos de las actividades para desarrollar la descodificación (enseñanza de una técnica que consiste en relacionar letras con fonemas del habla), con el uso de un método tradicional de lectura, de manera separada de la comprensión. Aunque esta metodología empleada por los maestros del centro permite que, por un lado, los niños desarrollen las competencias de comprensión y producción de textos, por el otro, están distorsionando el lenguaje escrito al enseñar la descodificación per se, en vez de hacerlo a partir de un texto sencillo previamente comprendido por los niños con el apoyo del maestro. De esta manera el niño puede darse cuenta de que la descodificación es una de las habilidades que necesita desarrollar para comprender textos por sí solo. Esta metodología mixta de alfabetización se vio confirmada por las actividades en los cuadernos.

De todas formas, en la medida en que se trata de una observación de un día de clase, no se pudo determinar la frecuencia en que los maestros utilizaban el método tradicional de lectura en comparación con el enfoque constructivista de alfabetización.

- 3. Oportunidades de aprendizaje de la lengua por niños y niñas.** El desarrollo de la clase implica que el maestro introduce un texto, los niños leen (ya sea de manera asistida en 1ro y 2do) o de manera individual (4to). En todo los casos, después de la

lectura, los niños debían, de alguna manera producir textos, ya sea redactando un texto parecido al que fue leído con la maestra (en 1er grado), copiar cada verso de la poesía leída para después recortar los versos y colocarlos en orden (en 2do grado), identificar palabras con acento de un reportaje de entrevista leído previamente por todos y luego escribirlas en el cuaderno para identificar la sílaba tónica (3er grado), leer por turnos un reportaje de entrevista redactada colectivamente y escrita por la maestra en un rotafolio grande (3er grado) y responder una prueba de comprensión lectora sobre un cuento leído por ellos (4to grado). En todas las clases observadas, los niños tuvieron oportunidad de interactuar con textos lo que significa que estos niños tienen oportunidades para comprender y producir diversidad de textos. Pero recuérdese que, dadas las características del estudio, no se pudo establecer la frecuencia de esta metodología de comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes.

4. **Ambiente letrado del aula.** En general las paredes de las aulas presentan textos, pero muy pocos fueron producidos por los niños. Los dos casos extremos fue el aula del primer grado donde había textos escritos por los niños con evidencia de que fueron producidos en actividades de lectura y escritura para su publicación (no como un mero adorno). También había un área del salón donde había una caja con cuentos, periódicos y libros de textos. En cambio en el aula de 4to no se observaron textos en las paredes y solo había libros de texto, sin cuentos u otros impresos. En el caso del aula de 2do y 3ro, habían textos en las paredes pero muy pocos habían sido producidos por los niños. En ambos casos habían algunos libros de cuentos y otros textos.
5. **Cuaderno de los niños y niñas.** En la observación de los cuadernos de los niños y las niñas, se encontró evidencias de producciones escritas por ellos ya sea por medio de tareas o actividades en el aula. Sin embargo, fue notorio observar en 2do y 4to, una escasa evolución de la escritura hacia formas más convencionales a través del año escolar (cambios en la caligrafía, en la complejidad de los textos escritos por ellos, en el aumento de textos originales, etc.). Solo en 3er grado de este centro educativo, se observaron elementos evolutivos más claros. En los cuadernos de 1er grado, se evidenció cierta evolución en las producciones infantiles pero de manera muy débil. En 2do y 4to no se aprecian cambios evolutivos importantes en la escritura de los cuadernos de los niños a través del año escolar.

El patrón alfabetizador observado de un día de clase en las cuatro aulas de este centro educativo, muestra que eventualmente, la escuela está proporcionando oportunidades para que los niños interactúen con prácticas sociales de la lengua escrita pero no se pudo determinar la frecuencia en la que lo hacen, aunque los cuadernos y la pared letrada del aula, revelan que dicha frecuencia no es muy alta.

5.1.3 Tercer acercamiento: el centro educativo y la relación de la teoría con su práctica alfabetizadora

En este acercamiento, se analizan las concepciones de los maestros de este centro del Caso 2 en el cuestionario de dilemas aplicado en 2012 en la fase cuantitativa de este estudio en comparación con sus concepciones, identificadas a partir de la observación de la práctica alfabetizadora de las maestras de 1ro a 4to grados que fueron obtenidos en 2013.

Comparación entre los resultados del cuestionario de la fase cuantitativa y de la fase cualitativa del estudio

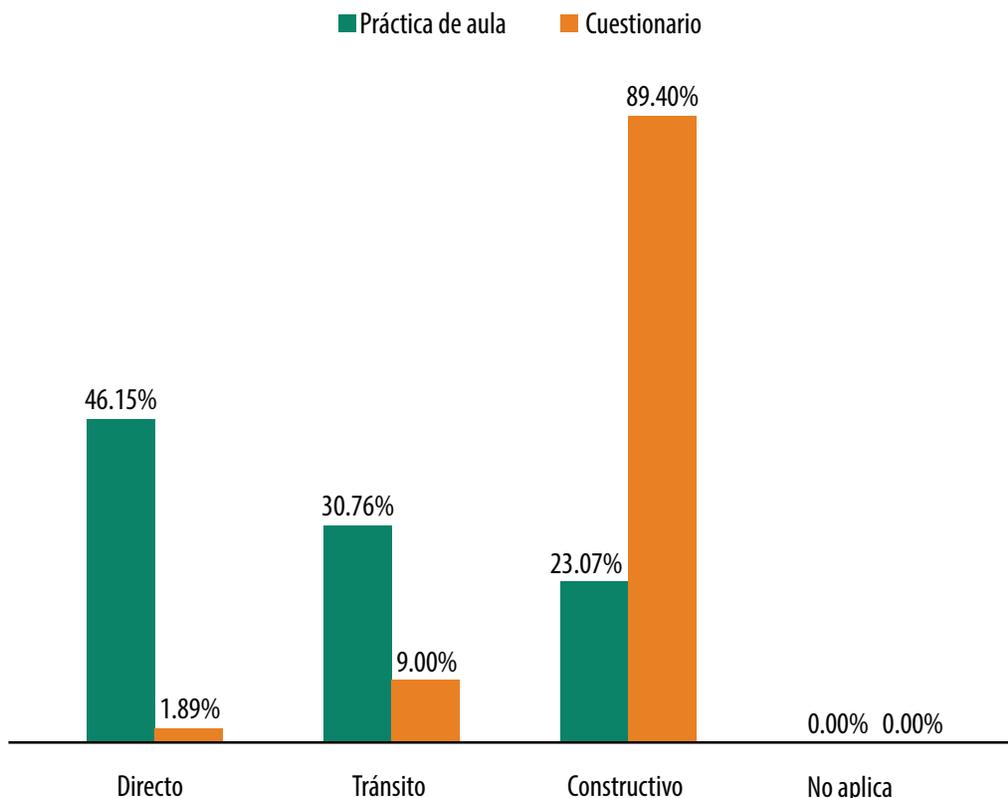
En el **Gráfico 11** se observa claramente que en los docentes de este centro educativo existe una gran contradicción entre teoría y práctica alfabetizadora. Mientras en el cuestionario (en la teoría) los docentes alcanzaron la proporción más alta en el enfoque constructivo con 89.40%, seguido por el enfoque en tránsito con 9.0% y una proporción mucho menor en el enfoque directo con 1.89%. En cambio en la práctica de aula, estas proporciones entre enfoques, se invierten de manera notoria ya que la proporción más alta es la directa con 46.15%, seguida por el enfoque en tránsito con 30.76% y una proporción mucho menor del enfoque constructivo con 23.07% (la mitad que el enfoque directo).

En otras palabras, mientras en el cuestionario los docentes de este centro predominan las concepciones constructivas de aprendizaje, en la práctica las que predominan son las directas. Sin embargo, el predominio de concepciones constructivas en la teoría es mucho más alto que el predominio del enfoque directo en la práctica. En el enfoque constructivo existe una notable diferencia entre la teoría y la práctica de 66.33%, en el directo es de 44.2% y en el enfoque en tránsito tal diferencia es de 21.76%.

Según los grados de aproximación al enfoque constructivo del currículo expuestos en los resultados de la fase cuantitativa del estudio, este centro se encuentra en la etapa II, es decir, con *“Conceptualizaciones que se contradicen con el enfoque curricular de la lengua con probable conciencia de dichas contradicciones”* (de Lima y Bórquez, 2012:101). De acuerdo con estos resultados en el cuestionario, era de esperarse que en la observación de la práctica alfabetizadora en el aula, este centro debía mostrar contradicciones entre la teoría y la práctica

Gráfico 11

Contraste entre las concepciones reflejadas en el cuestionario en contraste con las concepciones reflejadas en la práctica de aula



Respecto a las concepciones identificadas como en transición, en ambos casos ocupa el segundo lugar, aunque con una proporción más alta en la práctica de aula con 30.76% en comparación con el cuestionario que fue de apenas el 9%. Es notable que en la práctica la distribución de las concepciones se invierte en comparación con los resultados del cuestionario.

Para explorar si existe tal relación entre la concepción de aprendizaje y la concepción de escritura, se decidió analizar por separado las concepciones del maestro acerca de cómo aprenden los niños de las concepciones acerca de qué es la escritura.

5.1.4 Cuarto acercamiento: relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de lengua escrita como objeto de conocimiento escolar

En el cuarto acercamiento al centro educativo como entidad, se aborda la relación entre concepciones de aprendizaje, por un lado y de lengua escrita por el otro que subyacen a la práctica alfabetizadora.

Conceptualizaciones que subyacen a la práctica alfabetizadora del Caso 1

Los resultados en este centro educativo de la observación, exclusivamente de la práctica de aula, muestran cuáles concepciones predominaron en dicha práctica, ya sea de aprendizaje (concepciones de cómo aprenden a leer y escribir: constructiva, en tránsito y directa) o de lengua escrita (ya sea como sistema de representación de un lenguaje (ESRL), como un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada (CTLH) o concepciones ambivalentes entre las dos anteriores (INTERMEDIO).

En el **Gráfico 12** y el **Gráfico 13** se puede comparar la forma en que ambos tipos de concepciones se revelan en la práctica de aula durante la alfabetización inicial en este centro educativo.

Gráfico 12

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE CASO 2

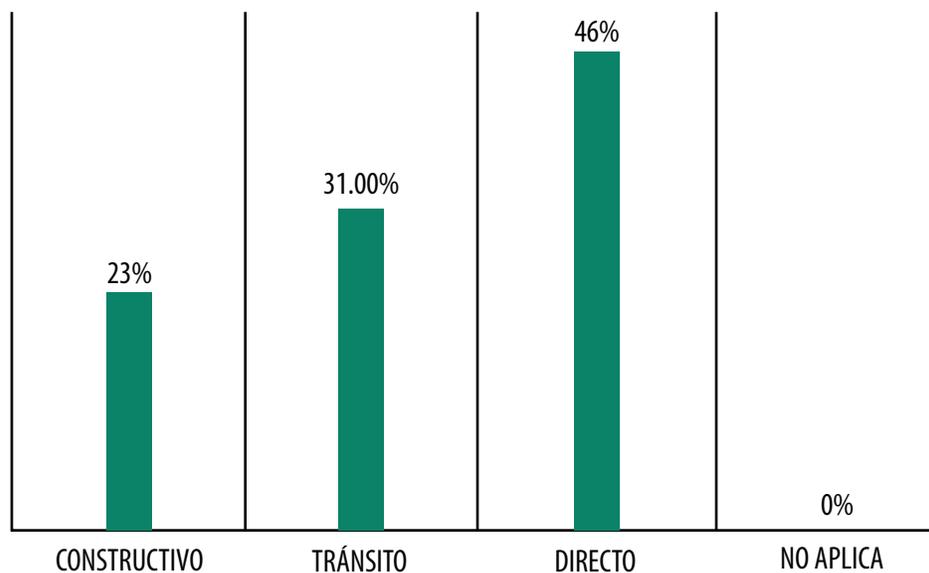
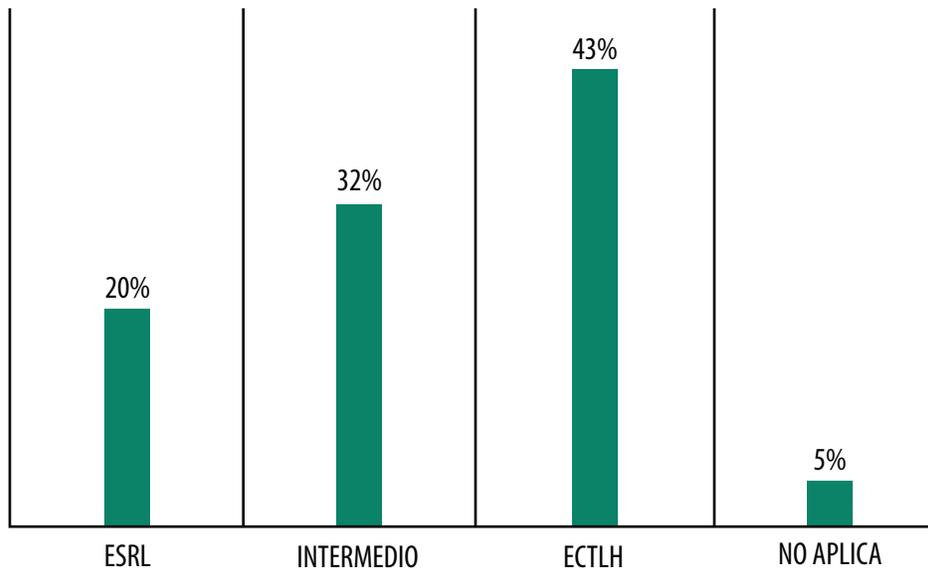


Gráfico 13

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA LENGUA ESCRITA
CASO 2



Por un lado, en el Gráfico 12, las concepciones de aprendizaje que predominan es la directa con 46% seguida por en tránsito con 31% y en menor proporción la constructiva con 23%. Por el otro lado, en el Gráfico 13, la concepción de lengua escrita que predomina es la de la lengua escrita como un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada con 43%, seguida en frecuencia por la concepción de la lengua escrita es algo intermedio con 32% y en mucho menor proporción el que la concibe como un sistema de representación de un lenguaje (ESRL) con 20%. Hubo un 5% de NO APLICA, es decir, de observaciones que no pudieron ser codificadas por los investigadores.

5.1.5 Perfil alfabetizador del centro educativo

Los resultados de este centro educativo visualizado como entidad, indica que tanto por lo observado en el patrón de alfabetización del primer ciclo como el predominio de concepciones de aprendizaje directa y de concepción de lengua escrita como un código de transcripción, sugieren que el perfil alfabetizador de este centro es **En transición**.

5.2 PERFIL ALFABETIZADOR DE CADA MAESTRA DEL CENTRO

Ya se ha visto que en los cuatro acercamientos anteriores este centro educativo muestra un perfil En transición respecto a la práctica alfabetizadora. En los acercamientos siguientes (como se hizo con el Caso 1), se analizará el perfil de cada grado por separado para determinar dónde se ubica el peso de las concepciones sobre la alfabetización.

5.2.1 Quinto acercamiento: concepciones predominantes en cada maestra en particular

Hasta este momento, el análisis se había concentrado en el centro educativo como un todo. En este quinto nivel de acercamiento se conocerán las concepciones predominantes en cada maestra durante las clases de alfabetización inicial.

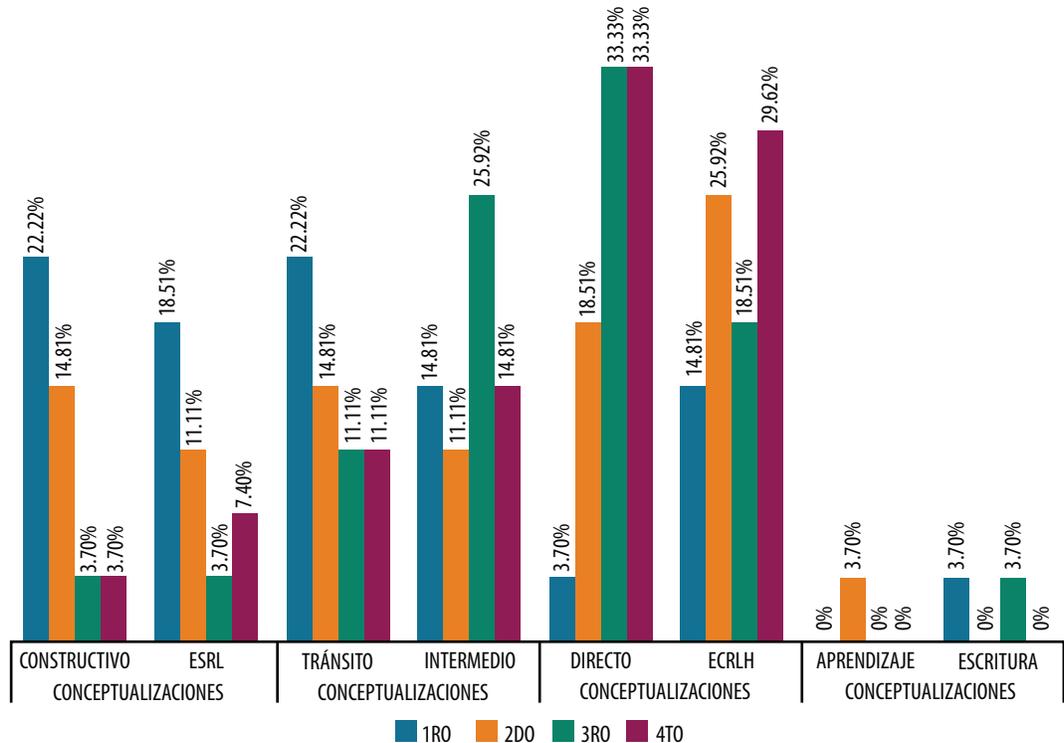
Conceptualizaciones de las maestras según el grado escolar

En el **Gráfico 14** se exponen las concepciones de cada maestra acerca de cómo aprenden los niños y niñas (directo, constructivo o en tránsito) y de cuál es la naturaleza de la lengua escrita como objeto de conocimiento escolar ya sea como un sistema de representación de un lenguaje (ESRL), como un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada (ECTLH) o un punto intermedio entre ambas concepciones (INTERMEDIO). En la comparación de las concepciones de cada maestra por separado, aparecen interesantes contradicciones entre concepciones que corresponden a diferentes paradigmas.

Gráfico 14

Gráfico 10. Conceptualizaciones de los docentes sobre aprendizaje y lengua escrita según grado escolar

CASO 2



La relación entre concebir el aprendizaje en tránsito por un lado y concebir la lengua escrita como algo intermedio por el otro, revela que las maestras de 1ro y 2do también muestran las proporciones más altas en esta categoría, ambas con 22.22% y 14.81% respectivamente. Le siguen en frecuencia las maestras de 3ro y 4to con 11.11% cada una. No obstante, estas tendencias no se observan de manera similar entre todas ya que la maestra de 3ro fue quien evidenció más concepciones de lengua escrita como algo intermedio con casi 26%, seguido de las maestras de 1ro y de 4to con 14.81% cada una. La maestra de 2do fue quien mostró los más bajos porcentajes de esta concepción de escritura con 11.11%.

El análisis de la relación entre concepción directa de aprendizaje y concebir la lengua escrita como un código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada, sugiere que existen tendencias interesantes entre ambas concepciones en las maestras de este caso 2. Obsérvese que la proporción más alta de concepción directa de aprendizaje la muestran la maestra de 3ro y el maestro de 4to, ambos con 33.33%; le sigue la maestra de 2do con 18.51% y en menor

porcentaje la maestra de 1ro con 3.70%. La relación de esta concepción directa de aprendizaje con la concepción de que la lengua escrita es un mero código de transcripción muestra las siguientes tendencias. Las maestras de 2do y 4to grado son las que muestran mayor porcentaje de concepciones de lengua escrita como un código de transcripción con 29.62% y 25.92% respectivamente. Le sigue en frecuencia la maestra de 3ro con 18.51% y en mucho menor proporción la maestra de 1ro con 14.81%.

5.2.2 Sexto acercamiento: particularidades conceptuales de cada maestra del Caso 2

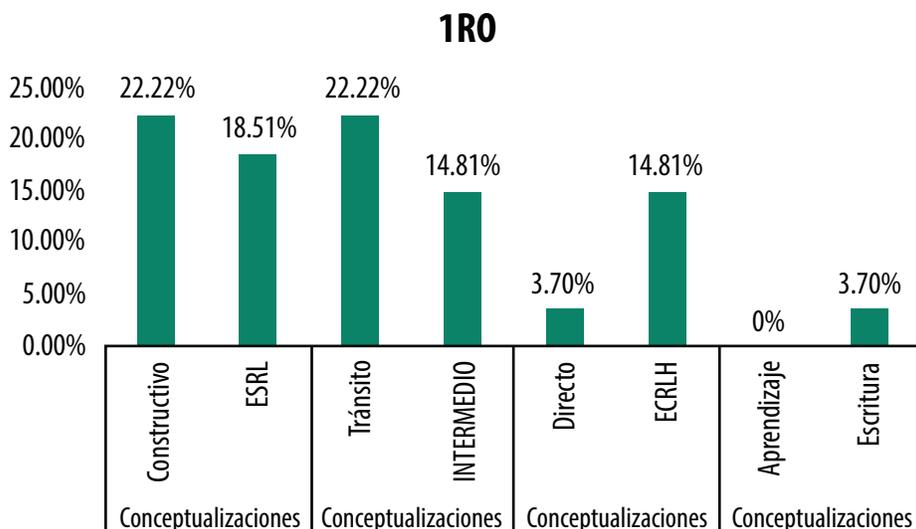
En este nivel de acercamiento a la realidad estudiada, se expondrán los resultados de una manera que permita al lector conocer de manera más detallada desde el punto de vista de la subjetividad de cada maestra, los elementos en que se basaron las investigadoras de este informe para identificar las concepciones de las maestras registradas por medio de los instrumentos 4 de observación de la clase y el instrumento 5 de la entrevista reflexiva.

Maestra de 1er grado

Dado que las proporciones de las concepciones subyacentes en la práctica de esta maestra se distribuyen en casi todas las categorías, es difícil establecer el predominio de alguna de las concepciones. El perfil alfabetizador de esta maestra fue considerado como **en transición**, es decir, con concepciones paradigmáticamente contradictorias acerca de qué es el aprendizaje y qué es la escritura.

En el Gráfico 15, se aprecia que las concepciones de aprendizaje subyacentes en su práctica alfabetizadora durante la clase observada, están distribuidas entre las categorías Constructiva (22.22%) de manera equivalente con las concepciones En tránsito (22.22%) y una noción notoriamente menor de concepciones directas de aprendizaje (3.70%). Respecto a sus concepciones de escritura, alcanzó la proporción ligeramente más alta (18.51%) en concebirla como un sistema de representación de un lenguaje. Las concepciones intermedias y la concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción, alcanzaron valores similares (14.81% respectivamente). En ella, las concepciones constructiva y en tránsito se presentan con proporciones equivalentes.

Gráfico 15
Concepciones de la maestra de 1er grado del caso 2



Ella es quien presenta la mayor proporción de concepciones constructivas con respecto al aprendizaje en comparación con los demás maestros del centro educativo. Todo parece indicar que, aunque todos los maestros se encuentran en una etapa de transición de sus concepciones de menos evolucionadas a más evolucionadas, desde el punto de vista de las teorías relacionadas con la alfabetización, esta maestra de 1er grado en particular, en términos conceptuales (teóricos), se encuentra en una fase más avanzada con respecto a los demás.

La clase observada trataba el mensaje. Ella presentó un cartel grande donde había escrito un mensaje que le había sido enviado por la maestra de 2do grado. El mensaje decía lo siguiente:

*Josefina*¹⁴

A alguien se le cayó basura en el piso. Pida a sus estudiantes que la busquen y la echen en su lugar.

Ana María

De acuerdo con una concepción de que la lengua escrita es un sistema de representación, ella presentó el mensaje completo. Este contenía algunos elementos de la estructura del mensaje aunque le faltaba la fecha. Ella lo escribió en un cartel grande y aclaró a los niños que lo había hecho así para que todos lo pudieran leer, pero les enseñó el mensaje original. Hecho que está orientado por sus concepciones de aprendizaje que la conducen a tomar en cuenta tanto la perspectiva del niño como las características de contenido curricular que, en este caso es el mensaje escrito.

El mensaje fue leído entre todos con la ayuda de la maestra, luego ella hizo preguntas sobre el sentido de su contenido y sobre la relación letra-sonido. Después los niños debían escribir un mensaje respondiendo a la maestra Ana María para enviárselo luego. Todos escribieron un borrador en sus cuadernos de acuerdo a su nivel de progreso en la escritura y, posteriormente, cada niño aportó al mensaje que respondía al original de la maestra Ana María. La maestra escribía en la pizarra mientras ellos dictaban lo que debía escribir.

En la entrevista reflexiva es donde se hace más evidente las concepciones de las maestras. En el siguiente ejemplo se puede apreciar cómo en esta maestra hay una conciencia de la discrepancia que existe entre lo que sabe y hace.

- **Entrevistadora:** ¿Usted siente que durante la clase tomó en cuenta la experiencia previa de los niños? Explíquese.

- **Maestra de 1ro:** *No tanto, hay que ser sincero, pude aprovecharlo más y pude haber preguntado que si habían enviado o recibido algún mensaje.*

Esta pregunta que ella reconoce que debió haberla hecho, pudo haber sido importante para los niños a fin de considerar su experiencia previa con los mensajes. Su respuesta fue clasificada como reveladora de una concepción constructiva de aprendizaje y de conciencia de sus contradicciones entre lo que sabe teóricamente y lo que hace.

- **Entrevistadora:** ¿Cómo piensa usted que se sintió la niña cuando le corrigiste su mensaje?

14. Los nombres de las maestras fueron cambiados para conservar el anonimato.

- **Maestra de 1ro:** Diría que la niña no se sintió bien, porque si el error lo hubiera descubierto ella, fuera más significativo.

Su concepción de error implica que los niños tienen sus propias concepciones y que es importante tomarlas en cuenta. Sin embargo, en la práctica no se reflejó esta concepción cuando corrigió el error de la niña, se limitó a decirle que estaba mal en vez de hacer preguntas para que, por sí misma, la niña se diera cuenta de dicho error.

Cuando se le preguntó a la maestra la razón por la que había escogido el tema del mensaje para la clase observada, su respuesta no fue la esperada desde el punto de vista de la teoría constructiva ya que no apeló a que escogió este tipo de textos por su relación con el entorno comunicativo de los niños y las niñas.

- **Entrevistadora:** ¿Por qué durante la clase usaste el mensaje?

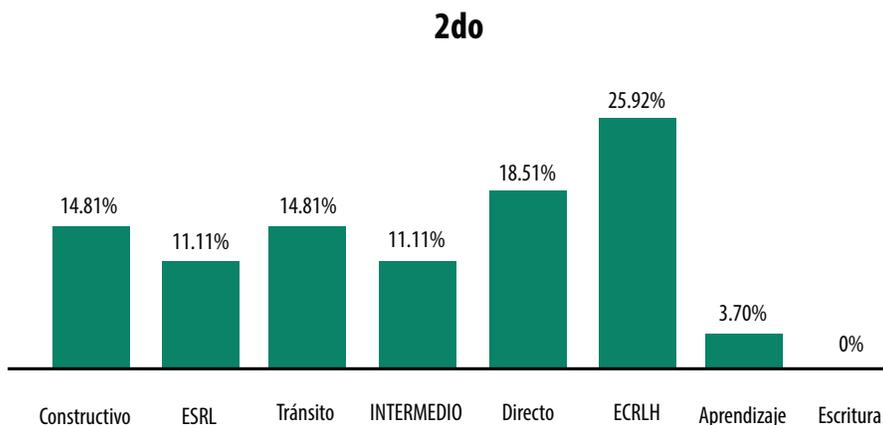
- **Maestra de 1ro:** Porque están en las guías y esta guía es sobre los textos apelativos e informativos.

En este centro se utilizan unas guías de actividades para promover la comprensión lectora y la expresión escrita de los niños, lo que permite que el patrón de la alfabetización sea más coherente con la propuesta curricular. Sin embargo, no está claro con esta respuesta que esta maestra esté consciente de las razones pedagógicas por las que se promueven actividades comunicativas con el mensaje.

Maestra de 2do

La maestra de 2do grado también da muestras de encontrarse en un perfil alfabetizador **en transición** ya que en la práctica alfabetizadora observada, no se pudo identificar cuáles concepciones de aprendizaje o de lengua escrita predominaban en ella, excepto en lo que respecta a su concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción. Respecto al aprendizaje, ella presenta un 18.51% de concepciones directas, un porcentaje por encima del 14.81% que alcanzan las concepciones en tránsito y constructivo que muestran iguales porcentajes. Con respecto a sus concepciones de escritura, en ella predomina ligeramente la concepción de que la escritura es un código de transcripción de la lengua hablada (25.92%), una proporción notablemente más alta que concepciones intermedias y escritura como un sistema de representación con 11.11% cada una.

Gráfico 16
Concepciones de la maestra de 2do grado del caso 2



En el siguiente ejemplo, se refleja una concepción de la escritura como un sistema de representación que va más allá de un mero código de transcripción de los sonidos de la lengua hablada (CTLH).

- **Entrevistadora:** ¿Qué es leer y escribir para ti?

- **Maestra de 2do:** *Leer es interpretar. Escribir es plasmar informaciones que nos sirven para comunicarnos.*

- **Entrevistadora:** Desde tu perspectiva ¿Cuál es la mejor manera de alfabetizar a los niños?

- **Maestra de 2do:** *El método que usamos es bueno, introducen la lectura en base a textos del entorno, hasta llegar a que conozcan las letras, antes era al revés.*

La maestra se refiere a las guías de lectoescritura que utilizan como consecuencia de la capacitación y acompañamiento recibido durante dos años. Los datos no permiten concluir si la maestra tiene claro las razones que llevan a invertir el procedimiento de alfabetización que se usaba antes. La metodología que se promueve en las guías se basa en el enfoque comunicativo que parte de un texto del entorno de los niños y de significancia comunicativa y luego se analizan sus partes.

La siguiente respuesta de la maestra refleja un sustrato de creencia implícita en transición. Ella tiene conciencia de que es necesario considerar los conocimientos previos de los estudiantes, sin embargo, el contexto en que esta recuperación ocurre refleja que todavía su concepto de conocimientos previos se reduce a refrescarle lo que habían trabajado anteriormente.

- **Entrevistadora:** ¿Usted siente que durante la clase tomó en cuenta la experiencia previa de los niños? Explíquese.

- **Maestra de 2do:** *Si, hice una retroalimentación de ayer para saber los conocimientos previos.*

Ya se vio que Pozo y cols. sostienen que no basta con tomar en cuenta los conocimientos previos para considerar que nos encontramos ante una concepción constructiva de aprendizaje. El contexto en que se desarrolló la clase, revela que ella hizo una "retroalimentación de ayer", es decir que "los conocimientos previos" recuperados por la maestra se limitan a preguntas al grupo sobre la poesía en general. Sin embargo, no tomó en cuenta los elementos de la misma que iba a abordar relacionada con versos y la rima.

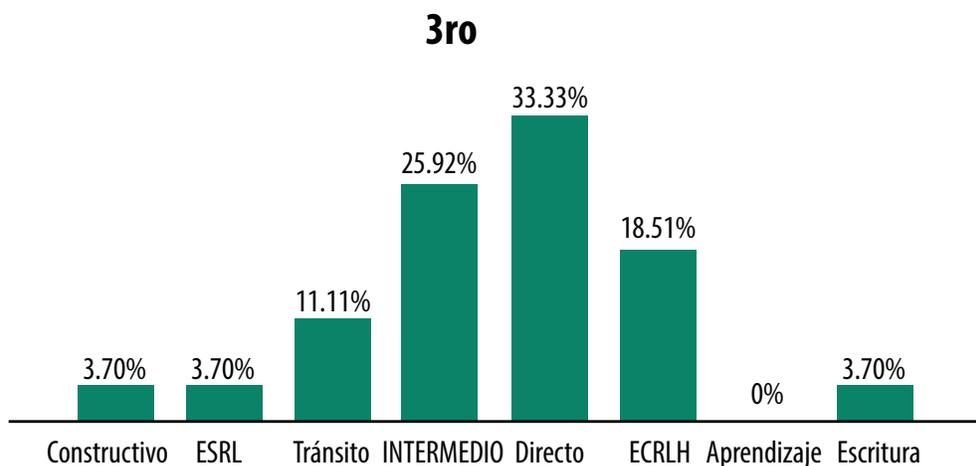
En toda la clase, la maestra no trabajó la comprensión lectora ni hizo preguntas relacionadas con la comprensión inferencial. La maestra insistió sobre la decodificación sin sentido para el niño, en vez de la decodificación como análisis de las partes de un texto comprendido.

Otro dato interesante es aportado por esta maestra de segundo grado que muestra una tendencia en las concepciones de manera similar a la tendencia del centro en su conjunto, en lo que respecta a un mayor predominio de concepciones de corte directo en su práctica de aula. No obstante, en esta maestra se observa que en sus reflexiones sobre su práctica, el orden de dicho predominio es diferente. Sus concepciones constructivistas muestran una mayor preponderancia durante su reflexión (38%) sobre las concepciones en tránsito y de corte constructivo con proporciones equivalentes (31% cada una).

Maestra de 3ro

A diferencia de las maestras de 1ro y 2do de este centro educativo (ambas se ubican en el perfil alfabetizador en transición), la maestra de 3ro se ubica en un perfil alfabetizador de **código-directo**. En el Gráfico 17 se observa cómo en ella existe cierta coherencia conceptual a que el aprendizaje es un proceso directo de copia de la realidad (33.33%) y la escritura es un código de transcripción del lenguaje hablado (18.51%). No obstante, muestra un ligero porcentaje de 11.11% que corresponden a una concepción de aprendizaje en tránsito, 25.92% de concepciones de escritura intermedio y un porcentaje relativamente mayor que la concepción de que la escritura es un código de transcripción. Nótese que la proporción de concepciones constructivas acerca del aprendizaje y concepciones de que la escritura es un sistema de representación, son notoriamente bajas: 3.70% respectivamente.

Gráfico 17
Concepciones de la maestra de 3er grado del caso 2



Tanto los actores de este centro educativo como de la universidad que los acompañó, invirtieron dos años en la implementación de un programa formativo de los maestros en servicio. Los resultados dan un llamado de alerta tanto a la formación en sí como a los niveles de compromiso que asuma el centro educativo.

- **Entrevistadora:** Desde tu perspectiva ¿cuál es la mejor manera de alfabetizar a los niños?

- **Maestra de 3ro:** *Una metodología buena es trabajar al niño desde cosas que el conoce (desde el entorno). Sinceramente, me he enfermado con los talleres, la metodología es muy forzosa. Debe haber un libro. El docente trabaja mucho, habla mucho. Ante esta situación he tenido que apoyarme en otros libros.*

Esta respuesta de la maestra se consideró en tránsito. Ella señala cómo las guías solamente implican mucho trabajo para ellas. Aunque considera que las guías son útiles, tienen la dificultad de que, desarrollar el enfoque comunicativo de la lengua para alfabetizar, exigen mucho trabajo para el maestro. Posiblemente para la implementación de un enfoque alfabetizador para desarrollar las competencias de comprensión y producción escrita, requieran una reorganización del centro educativo que asigne tiempos a los maestros para docencia, para planificar, dar tutorías, etc. dentro de su horario de trabajo. Igualmente sugieren que las universidades acompañantes, tomen en cuenta la zona de desarrollo real del maestro para introducir sus programas.

El siguiente diálogo sirve para ejemplificar cómo las concepciones directas subyacen en la práctica de la maestra y no han sido modificadas como producto de la capacitación recibida.

- **Entrevistadora:** ¿Por qué durante la clase usaste ese texto?

- **Maestra de 3ro:** *Elegí uno cualquiera. La guía lo dice. Seleccioné el que tenía más palabras con tilde.*

Su argumento no se refiere a las necesidades de aprendizaje de los niños ni tampoco a la propuesta curricular. Ella lo hace sin comprender por qué es importante desde el punto de vista de la alfabetización inicial. Ella lo hizo porque “la guía lo dice” en vez de responder el por qué para sus estudiantes este texto es importante desde el punto de vista de las prácticas sociales con la lengua escrita. Esta respuesta fue clasificada como un producto de concepciones directas de aprendizaje que también se reflejan en el siguiente diálogo.

- **Entrevistadora:** ¿Alguno de sus alumnos es repetidor? ¿Cuál ha sido la causa?

- **Maestra de 3ro:** *Si, dos niños. La causa es que no saben leer. Saben algo de matemática, pero de lectura no saben nada.*

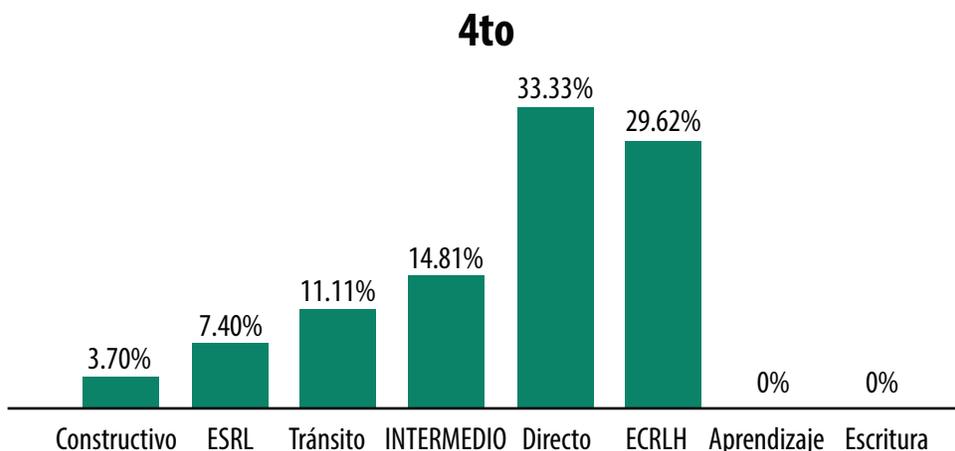
Se refiere a niños que llegan a 3ro y “no saben nada”. Para ella hay un punto cero en el aprendizaje de la lectoescritura y esta concepción le impide reconocer lo que sí saben estos niños a fin de promover nuevos aprendizajes desde el nivel de progreso en que se encuentren. Si se relacionan estos datos con el hecho de que los cuadernos de los niños de este grado escolar, fueron los que mostraron mayor progreso en la escritura a través del año escolar en comparación con los demás grados. Se requerirían más estudios para confirmar si este desempeño de los niños de 3ro, se debió a que ya tenían 3 años expuestos al programa de acompañamiento de una universidad.

Maestro de 4to grado

De manera similar a la maestra de 3ro el perfil alfabetizador del maestro de 4to grado de es el de **código-directo**, aunque con algunas ligeras diferencias con la maestra de 3ro, como se verá a continuación.

En el Gráfico 18 se observa cómo en este maestro también existen concepciones de que el aprendizaje es una copia de la realidad (33.33%) y la escritura es un código de transcripción del lenguaje hablado (29.52%). Muestra también un ligero porcentaje que corresponden a una concepción de aprendizaje en tránsito (11.11%) y de concepciones de escritura intermedio (14.81%). Respecto a la proporción de concepciones constructivas acerca del aprendizaje es similar que la maestra de 3ro (con 3.70%): pero, sus concepciones de que la escritura es un sistema de representación presenta un porcentaje mucho menor en comparación con los restantes (7.40%).

Gráfico 18
Concepciones del maestro de 4to grado del caso 2



El maestro de 4to grado muestra concepciones en tránsito, un poco más evolucionadas que las directas, al considerar en el siguiente ejemplo, que leer es una interpretación y escribir es plasmar ideas por escrito.

Entrevistadora: ¿Qué es leer y escribir para ti?

Maestro de 4to: *Leer es interpretar, después de decodificar; escribir es plasmar las ideas en un papel correctamente.*

Aunque desde su perspectiva directa, la decodificación es la base para la interpretación (desconociendo los otros aspectos del texto, del contexto y de las prácticas sociales), este maestro sí considera que leer requiere de una actividad conceptual del lector, por eso su respuesta fue clasificada como evidencia de creencia implícita en transición. De la misma manera, la siguiente explicación que él ofrece para justificar su elección del texto usado en su clase, recae en la categoría *en transición*.

Entrevistadora: ¿Por qué durante la clase usaste el cuento “El colector de coco”?

Maestro de 4to: *Es otro de los seguimientos de los textos, tenemos frases, versos y hoy tocaba cuento. Lo saqué de la casa, de un material de 4to que tengo.*

El hecho de señalar que “Es otro seguimiento de los textos” y que “hoy tocaba cuentos” sugiere que asigna importancia al aspecto textual de la lengua.

Las concepciones en transición son, hasta cierto punto, concepciones directas de aprendizaje, pero mejoradas según Pozo y cols. En la siguiente respuesta del maestro durante la entrevista reflexiva, se torna más evidente el sustrato directo que tiene para él el aprendizaje de la lengua escrita.

Entrevistadora: ¿Alguno de sus alumnos es repetidor?

Maestro de 4to: *Dos (alumnos) porque no saben decodificar.*

El argumento que esgrime es de supuestos directos sobre el aprendizaje, ya que al decir que “no saben decodificar”, supone que para él, si decodificara podría no repetir, como si decodificar fuera suficiente para poder interpretar lo leído. Puede concluirse con esta respuesta, que para el maestro de 4to, lo relevante son los resultados, no los procesos pedagógicos y el contexto relacionados con esos resultados.

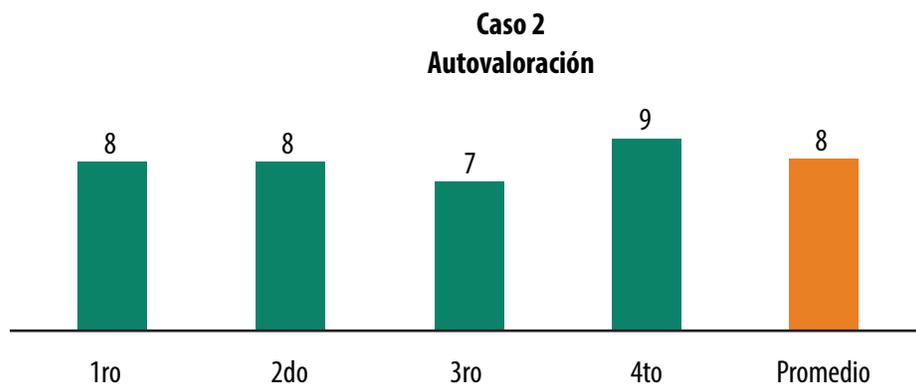
5.3 Factores asociados con las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las maestras del Caso 2

Los factores asociados con las concepciones del centro en general y de los maestros en particular que fueron considerados en este estudio fueron los siguientes: 1) la autovaloración del maestro de su propia práctica como indicador de su capacidad de autonomía y autocrítica, es decir, de una conciencia de las propias fortalezas y debilidades, 2) la comprensión lectora de los niños y niñas de 1ro a 4to de este centro educativo que proporcionara una idea de cuáles son los efectos del patrón de alfabetización que, en conjunto reciben los niños y niñas durante los primeros cuatro años de escolaridad.

5.3.1 Autovaloración de la práctica alfabetizadora

La pregunta sobre autovaloración incluida en el instrumento 3 sobre reflexión de la propia práctica alfabetizadora: “Partiendo de que el 10 es el maestro ideal y el 1 es el maestro deficiente, ubíquese en algún escalón según su autoconcepto, ¿Por qué?” En el Gráfico 19 se expone la autovaloración que cada maestro hizo de su propio trabajo. La autovaloración promedio del centro educativo fue de 8 en una escala de 1 a 10. Adviértase que el maestro de cuarto fue el que se autovaloró más alto (9) y la maestra de tercero más bajo (7). Las maestras de 1ro y 2do se autovaloraron en 8.

Gráfico 19
Autovaloración de su propia práctica alfabetizadora de maestros y maestras del Caso 2



Podría decirse que la maestra más autocrítica y, en consecuencia, posiblemente más cercana a la búsqueda de coherencia entre lo que sabe y lo que hace es la maestra de tercero. Los argumentos proporcionados por cada maestro para justificar su autovaloración se expresaron con la siguiente pregunta

- **Entrevistadora:** Partiendo de que el 10 es el maestro ideal y el 1 es el maestro deficiente, ubíquese en algún escalón según su autoconcepto ¿Por qué?

Las siguientes respuestas dadas por los maestros de este centro sugieren que las maestras de 1ro a 3ro muestran más elementos de conciencia de sus contradicciones entre los que saben y hacen que el maestro de 4to.

- **Maestra de 1ro:** *En el ocho porque aún me falla. Hay cosas que se me escapan, algunas, aunque las sepa, se me van.*

- **Maestra de 2do:** *En el ocho, porque creo que hay algunas cosas que mejorar y aprender, para mejorar la práctica.*

- **Maestra de 3ro:** *Siete. Porque primeramente no soy Dios, hay cosas que me faltan por aprender. Es difícil llegar al diez, pero no imposible. Como docente doy lo mejor que puedo, pero falta.*

- **Maestro de 4to:** *Nueve porque siempre hay algo que aprender, porque los niños de ayer no son los de hoy.*

En este caso, las maestras de los tres primeros grados muestran una mayor capacidad autocrítica en comparación con el maestro de 4to. Pero es la maestra de 3er grado quien se asigna la valoración más baja del centro educativo, indicador de que posee una mayor capacidad de autocrítica. Recuérdese que según Hunt (op. Cit. 2004), la capacidad autocrítica se relaciona con la autonomía del docente que constantemente busca mejorar su práctica.

Las ideas de estos maestros acerca de qué es para cada uno de ellos un maestro ideal, revelan también diferencias interesantes entre ellos.

- **Maestra de 1ro:** *Un maestro que planifica, se organiza, es amigo de sus estudiantes, que enseña.*

- **Maestra de 2do:** *Planifica, organiza el aula (ambientación). Tono de voz agradable a los niños. Mantenga la disciplina, inspire confianza a los niños, vista de forma adecuada. Se preocupe por los aprendizajes de los niños.*

- **Maestra de 3ro:** *Se preocupa por los alumnos, planifica, trabaja con los alumnos de manera individual. Convive con sus alumnos.*

- **Maestro de 4to:** *Es aquel que cree en su profesión, que sea capaz de dar lo que no tiene y que esté capacitado.*

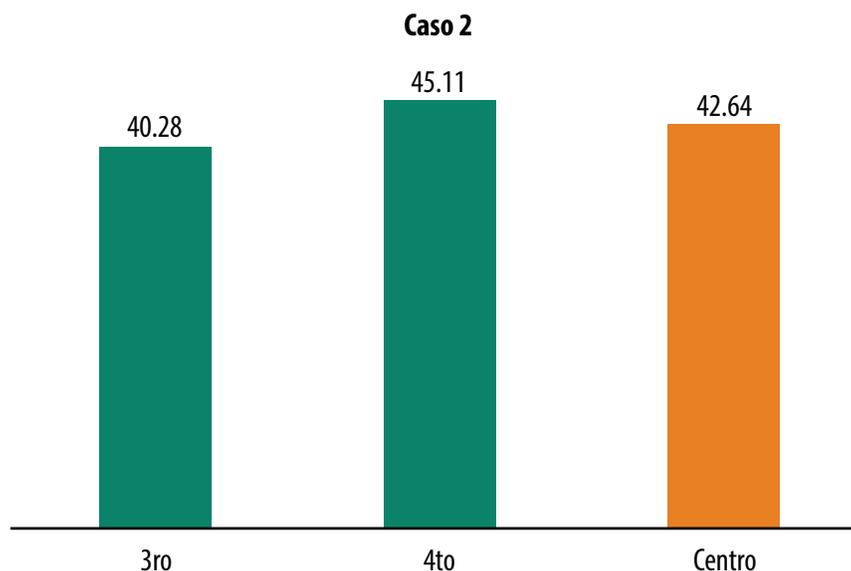
Mientras las tres primeras se refieren a los aspectos específicos que caracterizan a un maestro ideal y las tres coinciden en la importancia de la planificación y en el aspecto emocional de la relación con sus alumnos, el maestro de 4to relaciona lo ideal con aspectos más generales del profesional. Lógicamente hubo parámetros de evaluación diferentes entre las tres primeras en comparación con el maestro de 4to. Sus autovaloraciones se podrían relacionar con este concepto de maestro ideal y de la distancia que existe entre éste y su propio trabajo docente. De manera similar a las maestras del Caso 1, en este centro no se incluye que, además de estas cualidades, el maestro ideal debería también, contribuir a que sus estudiantes aprendan.

5.3.2 Comprensión lectora de niños de 3ro y 4to

En el **Gráfico 20** se encuentran los resultados de la evaluación diagnóstica a los 47 niños del Caso 2 (24 niños de 3ro y 23 de 4to del nivel primario). Del mismo modo que en el Caso 1, se utilizó la prueba estandarizada diseñada por la Dirección General de Evaluación del MINERD.

En su conjunto, los estudiantes de 3ro y 4to de este centro educativo presentan un porcentaje de 42.69% en comprensión lectora. Esta proporción es baja. Sin embargo, al comparar estos resultados entre los grados tercero y cuarto, se observa que los niños y niñas de cuarto grado presentan un porcentaje en comprensión lectora de 45.10%, una proporción ligeramente más alta que los de tercero con 40.27%, a pesar de que la prueba estaba diseñada para 4to grado.

Gráfico 20
Comprensión lectora de niños y niñas de 3ro y 4to del Caso 2



Los niños y niñas que en el momento de la prueba se encontraban en tercer grado, mostraron desempeños equiparables con los de cuarto en lo que respecta a la comprensión lectora. La explicación posible puede encontrarse en el patrón de alfabetización de las maestras de 1ro a 3ro con relación a sus concepciones de aprendizaje y sistema de escritura.

Estos resultados parecen confirmar que en este centro existen dos patrones de alfabetización que se refleja en los desempeños de los niños en la comprensión lectora. El primer patrón identificado se presenta en las maestras de 1ro a 3ro en contraste con el patrón de alfabetización del maestro de 4to. Los niños de 3ro, estuvieron dos años con la maestra que impartía docencia en 1ro cuando se realizó la evaluación de la comprensión lectora. De acuerdo con las políticas del MINERD, la maestra de 1ro es la misma que acompaña a su grupo en 2do. Las maestras de 1ro y 2do consideran la comprensión de lo leído durante su enseñanza. Aunque el maestro de 4to formuló preguntas sobre el contenido del texto, dichas preguntas apelaban escasamente a diferentes niveles de comprensión. Tenía la intención, pero, en principio, parecía no saber cómo hacerlo. En el desarrollo de la clase, su énfasis estuvo colocado sobre los aspectos formales de la lengua en vez de promover también la comprensión lectora y la expresión escrita.

5.4 Discusión del Caso 2

El Caso 2 fue seleccionado para estudiar la práctica alfabetizadora, por presentar en el cuestionario de la fase cuantitativa, los más altos desempeños en la concepción constructiva de aprendizaje que propone el enfoque curricular con 89.42% y los más bajos porcentajes en la concepción directa, de corte tradicional con 1.92% ¹⁵.

15. D. de Lima y G. Bórquez, (2012). *Las concepciones docentes sobre la Lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE): Santo Domingo. Pág. 99-104.

5.4.1 Los datos y las preguntas de investigación

Para continuar con la misma estructura de discusión de resultados utilizada en el Caso 1, el primer resultado de este caso que se comenta en este apartado, se relaciona con la primera pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre las concepciones del maestro reflejadas en un cuestionario y su práctica alfabetizadora observada en el aula?

A partir de la comparación entre los resultados de este Caso 2 en el cuestionario sobre concepciones de aprendizaje y los resultados de las concepciones observadas a través de la práctica alfabetizadora, se puede considerar que este centro se encuentra en la Segunda etapa de aproximación al enfoque constructivista del currículo dominicano, caracterizada en el primer estudio cuantitativo: *Segunda etapa: conceptualizaciones que se contradicen con el enfoque curricular de la lengua con probable conciencia de dichas contradicciones.*

Estas observaciones son muy interesantes y pueden tener su explicación si se recurre a algunas de las herramientas analíticas utilizadas por Piaget. Los esquemas asimiladores de esta maestra se corresponden al enfoque directo. En cambio, las guías de lectoescritura, diseñadas sobre la base de una concepción constructiva de aprendizaje, fueron asimiladas por ella a sus concepciones directas.

El centro de este caso, mostró en el cuestionario una frecuencia mayor de concepciones constructivas (89.40%) que coinciden con el enfoque curricular del MINERD, seguido en frecuencia por las concepciones en tránsito, aunque en una proporción mucho menor, de 9% y con apenas 1.89% de concepciones directas de aprendizaje. La gran diferencia entre el enfoque constructivo y directa fue de 87.51%, a favor del enfoque constructivo. Dadas estas diferencias de proporciones entre ambos enfoques, parecía predecir que, en la práctica alfabetizadora, se iba a encontrar también un predominio de concepciones constructivistas, sin embargo, esto no fue así.

En contraste con el cuestionario, en la práctica, la proporción más alta de concepciones no fue la constructiva (que apenas alcanzó el 23.7%) como habría de esperarse, sino la directa (con 46.15%) que es una concepción diametralmente opuesta a la propuesta en el currículo vigente. La concepción en tránsito alcanzó valores intermedios entre las dos anteriores (con 30.76%). Nótese que la diferencia entre las concepciones directa y constructiva en la práctica fue de un 50%, a favor de las concepciones directas.

Una de las características de la segunda etapa de aproximación conceptual al enfoque constructivo del currículo es la presencia de contradicciones conceptuales y la conciencia del maestro de dichas contradicciones. Según estos resultados, las tres evidencias que podría sugerir la posible conciencia de las maestras de estas contradicciones, se encuentra en la respuesta de la maestra de 1er grado que, al reflexionar sobre su práctica, consideró que no hizo lo correcto para apoyar el aprendizaje cuando uno de sus alumnos cometió un error constructivo. La otra evidencia la mostró la maestra de 3ro quien durante la entrevista reflexiva reconoció las ventajas de alfabetizar con el enfoque comunicativo de la lengua, pero el inmenso trabajo que representa para ellas continuarlo dadas las condiciones laborales en que se encuentran (cantidad de alumnos, ausencia de una asistente, etc.).

La tercera evidencia que podría indicar cierto nivel de conciencia de dichas contradicciones se encuentra en sus respuestas a las preguntas de autovaloración de su práctica. En una escala entre el 1 y el 10, el promedio del centro fue de 8 y la maestra de 3ro fue quien más bajo se auto-valoró con 7 puntos. Esta baja valoración puede sugerir visos de auto-criticidad las cual es la base para una auténtica mejora continua.

La segunda pregunta de investigación que se formuló para este estudio: ¿Existe relación entre el enfoque de alfabetización del currículo, las concepciones de aprendizaje del maestro y sus concepciones acerca de qué es la lengua escrita? Con respecto a las concepciones de aprendizaje, los resultados de este caso sugieren una sola respuesta posible: existen discrepancias entre las concepciones constructivas del aprendizaje de la lengua del currículo constructivista y las concepciones de los maestros de este centro educativo. Sin embargo, aunque la proporción del enfoque directo de aprendizaje fue de 46%, es notable que presenten una relativamente alta proporción de concepciones en tránsito, con 31% y constructivas, 23%. Estos resultados en el que aparecen proporciones importantes de concepciones en tránsito y constructiva, podrían estar relacionados con la intervención recibida en el centro, junto con otros factores.

No obstante, aunque el peso de concepciones constructivas de aprendizaje es relativamente bajo en comparación con las otras dos, el hecho de que esté presente en un 23% indica que este centro presenta algunos elementos conceptuales que le permite tomar en cuenta algunos elementos del enfoque constructivo de aprendizaje del currículo, por lo menos en considerar que los procesos de aprendizaje que ocurren en el niño, son tan importantes como las condiciones y los resultados.

Con respecto a las concepciones de lengua escrita del Caso 2 y su relación con el enfoque funcional y comunicativo del currículo vigente, se ha visto previamente que la lengua escrita en el currículo vigente se asume como un sistema de representación de un lenguaje en la que el sentido y el contexto comunicativo son determinantes para su apropiación. En los maestros de este centro predomina la concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción de la lengua hablada con 43%, la cual es paradigmáticamente opuesta al enfoque curricular. Sin embargo, también, en la práctica, presentan concepciones, aunque proporcionalmente menor, más coincidentes con el currículo, con 20% de actividades didácticas donde la lengua es asumida como un sistema de representación de un lenguaje. La presencia de concepciones intermedias de lengua escrita, con 32%, parece apoyar la idea de que este centro educativo se encuentra en una etapa formativa interesante hacia más amplias concepciones de escritura.

Lo que resulta indiscutible es que estos datos acerca de la práctica alfabetizadora de los maestros de este centro es que sí existe una relación entre el tipo de concepción de aprendizaje (directa, en tránsito y constructiva) y el tipo de concepción de escritura como contenido escolar (sistema de representación, código de transcripción o intermedia).

Estas concepciones de aprendizaje y de lengua escrita de los maestros de este centro, están, en principio, relacionadas con los niveles de comprensión lectora alcanzados por los niños después de 3 años de escolaridad. Esta relación se puede vislumbrar a través de las respuestas extraídas de los resultados de la tercera pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el patrón de alfabetización de los maestros del primer ciclo de primaria del centro educativo sobre la comprensión lectora de los estudiantes al llegar a 3ro y 4to?

Durante los primeros cuatro años de escolaridad, los niños de este centro educativo son expuestos a actividades de aprendizaje a veces contradictorias desde el punto de vista de la teoría de aprendizaje, pues a veces la lengua escrita es tratada como un código y a veces como un sistema de representación, lo que puede generar ciertas situaciones confusas para que el niño pueda comprender el sistema de escritura y desarrollar sus competencias lectoras y escritoras. Sin embargo, pese a estas contradicciones, por lo menos estos niños tienen eventuales oportunidades de interactuar con textos de manera funcional y comunicativa.

Aunque en este Caso 2 los desempeños en comprensión lectora de los niños de 3ro y 4to fueron relativamente bajos, especialmente los de 4to grado, los niños de 3ro mostraron una comprensión relativamente más alta en comparación con los de 4to porque originalmente las pruebas fueron diseñadas de acuerdo con el currículo de 4to. Esto significa que dichas pruebas debieron ser de mayor dificultad para los de 3ro que para los de 4to grado. Este relativo mejor desempeño de los niños de 3ro puede deberse a que desde 1er grado hasta el 3ro habían experimentado un proceso de alfabetización distinto al experimentado por los de 4to grado, antes de la intervención mencionada. Esta diferencia pudo ser la causante de que el desempeño en 3er grado (40.28%) fuesen muy cercano a los de 4to (45.11%) aunque en 4to fue ligeramente mayor.

Perfil alfabetizador del centro y del maestro

Con los resultados del Caso 2, se encontró que en este centro educativo coexisten dos perfiles alfabetizadores: **en transición** con las maestras de 1ro y 2do y **código-directo** en la maestra de 3ro y el maestro de 4to. Las dos primeras necesitan una serie de experiencias prácticas y reflexivas que le permitan acceder a la siguiente etapa: la sistémico constructiva. En cambio, la maestra de 3ro y el maestro de 4to, necesitan oportunidades similares que le permitan acceder a la siguiente etapa del perfil: la etapa **en transición**.

Según Pozo y Cols. el paso de la teoría directa a la interpretativa es más fácil que el paso de la interpretativa a la constructiva. En este caso, la formación tiene un trabajo por delante que exige tomar en cuenta la realidad del perfil alfabetizador del centro para apoyarlo a avanzar en sus concepciones hacia el constructivismo y el enfoque comunicativo de la lengua escrita como un sistema de representación. Si de acuerdo con Martín y Cerví (2009:419) se asume que la formación inicial y continua de los maestros debe ser un proceso de cambio conceptual, debe considerarse las concepciones de los docentes para apoyarlos en lograr ese cambio conceptual y proporcionarles oportunidades y experiencias para que este cambio ocurra realmente.

CAPÍTULO VI: COMPARACIÓN DE LOS DOS CASOS ESTUDIADOS: DOS CENTROS EDUCATIVOS, DOS NECESIDADES FORMATIVAS DISTINTAS

Con el ánimo de resaltar que cada centro educativo tiene su especificidad y, aunque tienen elementos comunes, no necesariamente sus necesidades formativas son las mismas. En el siguiente cuadro se resumen los perfiles de ambos centros con sus respectivos maestros.

Cuadro 2
Comparación del perfil alfabetizador del Caso 1 y el Caso 2

	CASO 1		CASO 2	
	Perfil en el cuestionario	Perfil en la práctica	Perfil en el cuestionario	Perfil en la práctica
Perfil del centro educativo como entidad	TRANSICIÓN	CÓDIGO-DIRECTO	SISTÉMICO CONSTRUCTIVO	EN TRANSICIÓN
Maestro de 1er grado		CÓDIGO-DIRECTO		EN TRANSICIÓN
Maestro de 2do grado		CÓDIGO-DIRECTO		EN TRANSICIÓN
Maestro de 3er grado		CÓDIGO-DIRECTO		CÓDIGO-DIRECTO
Maestro de 4to grado		CÓDIGO-DIRECTO		CÓDIGO-DIRECTO

De acuerdo con el resultado del cuestionario y siguiendo la línea de razonamiento de Pozo, de que los conocimientos declarativos indican la zona de desarrollo próximo (resultados del cuestionario) y que lo que hace el maestro en el aula sugiere la zona de desarrollo real (resultados de la práctica observada), en el Cuadro 2 se observa que mientras la zona de desarrollo próximo del centro educativo del caso 1 se encuentra en TRANSICIÓN, su zona de desarrollo real se encuentra en el perfil código directo. Esto significa, que cualquier intervención formativa que se realice en este centro, solo puede aspirar a que, en una primera etapa, amplíe sus referentes código directo a una etapa en transición, que, según Pozo es la más fácil de todas. Una vez logrado este avance, entonces después, puede aspirarse a que evolucione a la etapa constructiva que es la que se corresponde con el currículo. Sin embargo, esta evolución no se efectúa de la misma manera en todos los maestros de un mismo centro educativo.

Desde las concepciones código-directas de aprendizaje, centrado en resultados, es difícil comprender qué significa que el constructivismo no es un método, sino una serie de principios heurísticos que deben orientar la práctica. Que no se trata de pasos predeterminados, pues hay que considerar la perspectiva del niño para decidir cuáles actividades deben seguir a continuación a fin de apoyar los aprendizajes. A los adeptos de este enfoque, les es difícil interpretar por qué el significado es importante desde el inicio de la alfabetización. Para las concepciones de código-directo, lo visible, medible y cuantificable es la relación de las letras con los sonidos y la conciencia fonológica. Qué percibe el niño y si éste está entendiendo lo que el maestro cree que está enseñando, no entra en su ámbito alfabetizador. Por dos razones,

porque desconoce esos esquemas de los niños acerca de qué es la lengua escrita y porque desconoce que la lengua es un sistema de representación de un lenguaje y que responde a prácticas sociales con los textos.

Los actores educativos, conscientes o no, que responden al perfil código-directo, interpretarán cualquier orientación del MINERD o cualquier contenido formativo de las universidades, desde sus esquemas y eso se aplica a los documentos que pretenden promover el enfoque alfabetizador de la lengua, cualquier acompañamiento, orden departamental relacionada con el currículo, será “filtrada” por estas concepciones docentes, es decir, no necesariamente el docente de este centro cuenta con los esquemas conceptuales para comprender el material constructivista que llegue a sus manos.

¿Esto ocurre porque particularmente los docentes de este centro tienen serias limitaciones conceptuales? De ninguna manera. Lo que significa es que el maestro es un ser pensante y actúa como tal. A estos maestros no les han demostrado en su formación inicial ni en la continua (si la han recibido), que otro enfoque diferente al suyo podría ser mejor y más evolucionado. Se lo dijeron, lo leyeron y posiblemente respondieron en un examen, pero no propiciaron en ellos el cambio conceptual necesario para asumir un paradigma pedagógico no tradicional. Esto representa un doble desafío para la educación dominicana: 1) lograr que los maestros en servicio conquisten ese cambio conceptual que se necesita para comprender el currículo vigente; 2) definir programas formativos para la formación inicial que sea reflexivo y crítico de las convicciones intuitivas que posee el maestro y las amplíe con nuevos referentes. Esto prefigura, programas formativos centrados en promover competencias pedagógicas, en vez de conocimientos declarativos acerca de las teorías de aprendizaje y la cultura escrita.

Estos datos posiblemente expliquen el por qué, diversos estudios han encontrado que no existen diferencias significativas en los resultados de centros muy acompañados en comparación con lo menos acompañados: porque el acompañamiento también se “filtra” a través de los esquemas conceptuales del maestro. Y, según el comportamiento intelectual del ser humano, va a “asimilar” los nuevos elementos del enfoque curricular a sus viejos esquemas conceptuales hasta tanto no se consideren dichos esquemas para la formación.

El centro educativo del Caso 2 se encuentra en una situación distinta al caso anterior. La zona de desarrollo próximo de este Caso 2, se encuentra en el sistémico-constructivo. Pero, como era de esperarse desde el punto de vista evolutivo-educativo de Pozo y cols. la práctica de aula reveló que su zona de desarrollo real responde a una etapa inmediatamente anterior: En transición. No obstante, a diferencia del Caso 1, las condiciones conceptuales no son tan homogéneas. Mientras en el Caso 1, todas las maestras mostraron un perfil alfabetizador código-directo, en el Caso 2 ocurre algo diferente: dos de las maestras responden a un perfil En transición, y dos a un perfil código directo. Con una formación continua que tome en cuenta estas concepciones, se puede esperar a que acceda al perfil del currículo, el sistémico-constructivo. Lo interesante del centro educativo del Caso 2 es que la comunidad en que se encuentra ubicado presentó una mayor riqueza de cultura escrita que el Caso 1 y este factor también es importante para la alfabetización espontánea antes de que los niños lleguen a la escuela.

Los recursos que se diseñen para apoyar al maestro en la concreción de un currículo basado en un enfoque por competencia, serán interpretados, comprendidos y utilizados de manera muy distinta en ambos centros educativos.

Sin embargo, los datos indican que los niños dominicanos no logran desarrollar sus competencias lectoras y escritoras al finalizar la alfabetización inicial. Pero los centros educativos no necesariamente cuentan con maestros con las herramientas conceptuales que le permitirían un

currículo para enseñar a los niños y niñas la comprensión y la producción escrita. El tiempo que necesitan los maestros para asimilar el enfoque constructivista, no se corresponde con la necesidad de mejorar los desempeños en comprensión lectora de los niños y niñas del primer ciclo.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Ha sido un error considerar que la alfabetización en los primeros grados de primaria es una técnica que cualquier persona alfabetizada puede desarrollar. La alfabetización es considerada en el currículo dominicano como un proceso que se presenta en etapas evolutivas en la que los niños construyen conceptos acerca de la lengua escrita, las funciones de las letras y los números y las características de los textos impresos. Es un proceso que comienza desde antes de llegar a la escuela y depende de las oportunidades que tengan los niños de interactuar con textos desde que nacen, de contar con personas que les lean y que disfruten de la lectura. La calidad de este proceso depende no solo de la escuela sino también del contexto sociocultural y de las oportunidades que tenga el niño de relacionarse con la cultura escrita.

Los resultados encontrados en este estudio sugieren que, para que el maestro pueda poner en práctica la propuesta de alfabetización inicial del currículo vigente de la República Dominicana, necesita un cambio conceptual que les permita asumir el enfoque de enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva constructivista. Este cambio conceptual debe ser experimentado por quienes enseñan.

7.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Las consideraciones teóricas están referidas a la pretensión del estudio de visualizar al maestro como un sujeto epistémico, es decir, como un individuo que se relaciona con el mundo que le rodea a partir de sus esquemas conceptuales como lo hace el científico, el niño y todos los seres humanos en general. Este estudio ha puesto de manifiesto informaciones importantes previamente desconocidas, acerca de la distancia que existe entre los esquemas conceptuales del maestro del primer ciclo de primaria y las concepciones que sostienen el currículo dominicano. Dichas informaciones podrían permitir lograr una aproximación a las posibles causas de los bajos desempeños en lectura y escritura de los niños y las niñas de primaria.

En la medida en que interesaba visualizar al maestro como sujeto epistémico, se hizo necesaria la búsqueda de evidencia de las dificultades del maestro para tomar conciencia de sus contradicciones conceptuales con el currículo y los efectos de esas contradicciones en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Tal evidencia se buscó en la práctica alfabetizadora del centro educativo. El tipo de seguimiento que se hizo en este estudio para establecer cómo estas contradicciones conceptuales se reflejaban en la práctica alfabetizadora, fue seleccionar dos de los centros educativos que, según los resultados del cuestionario, presentaron la mayor y la menor contradicción de concepciones.

Los dos centros seleccionados se identificaron como el Caso 1 (centro con mayor contradicción conceptual con el enfoque del currículo) y el Caso 2 (centro con mayor coincidencia conceptual con el enfoque del currículo). En ambos casos se identificaron las concepciones de los maestros a través de la observación de la práctica alfabetizadora de todos los maestros del

primer ciclo de primaria y de 4to grado. Se compararon después las características de estas concepciones en el cuestionario (teoría), por un lado, y en la práctica alfabetizadora en el aula por el otro. Esta comparación permitió formular los siguientes aportes teóricos de este estudio.

Relación entre concepciones de aprendizaje y concepciones de qué es la lengua escrita para alfabetizar

El primer aporte que los datos hicieron observable es que se comprobó que efectivamente existe una relación entre las concepciones del maestro de cómo aprenden los niños y su concepción de qué es la escritura como objeto de conocimiento escolar. Esta relación se había tratado como un supuesto teórico por diversos autores (Cf. Ferreiro: 2010), sin embargo, hasta el momento no se había encontrado un estudio en República Dominicana en el que se compararan ambas concepciones del maestro a través de su práctica alfabetizadora. Los datos confirmaron el supuesto teórico planteado por Ferreiro mencionado previamente.

Este aporte podría ser importante desde el punto de vista de la concreción curricular porque indica que es necesario que los maestros y sus formadores clarifiquen conceptualmente cuál es la concepción de aprendizaje del currículo vigente y cómo este currículo concibe la lengua escrita. En la claridad en ambas concepciones por parte del maestro y de quienes los forman, reposa la posibilidad de la implementación curricular.

El supuesto del que partió este estudio de que a cada concepción de aprendizaje le corresponde una concepción específica acerca de la naturaleza del contenido a enseñar, debe ser ampliada con otros contenidos curriculares tales como las concepciones del docente acerca de la Matemática, la Historia, las ciencias, entre otros.

Sobre la relación entre la teoría y la práctica alfabetizadora

El segundo aporte consistió en mostrar la discrepancia de concepciones entre los conocimientos teóricos del maestro, identificados en un cuestionario y su práctica alfabetizadora en el aula. Esta discrepancia hizo observable que, en la teoría, los maestros saben más del enfoque constructivista de alfabetización del currículo que en su práctica, algo que se suponía en el ámbito educativo dominicano, pero que no había sido comprobado previamente. Este dato confirma los planteamientos de diversos autores acerca del divorcio entre teoría y práctica. Sin embargo, en este estudio se concluyó que dicho divorcio existe entre, por un lado, los conocimientos declarativos del docente acerca del enfoque de alfabetización del currículo y, por el otro, su práctica alfabetizadora. Pero no existe tal divorcio entre la verdadera teoría de aprendizaje del maestro, de la cual no necesariamente es consciente, pero que pudo ser observada a través de su práctica. En otras palabras, si se estudian las concepciones desde la práctica, se puede establecer la verdadera teoría de enseñanza-aprendizaje construida por el maestro. En los casos observados, se encontró una sólida coherencia entre la verdadera teoría del maestro (no necesariamente la que conocen del currículo) y su práctica.

Este resultado revela la etapa en que se encuentra el maestro en términos de su cambio conceptual hacia concepciones más evolucionadas de enseñanza-aprendizaje. Indica también que, no necesariamente es reacio para cambiar, sino que, como sujeto epistémico pensante, necesita de estrategias formativas que le permita tomar conciencia de sus concepciones a fin de poder ampliarlas y superarlas.

El perfil alfabetizador del centro educativo y del maestro en particular

El tercer aporte consistió en que el estudio permitió exponer cómo determinadas concepciones del conjunto de maestros del primer ciclo de primaria podrían definir el perfil alfabetizador del centro educativo. Se determinaron tres perfiles que consideraban tanto las concepciones de aprendizaje como las de lengua escrita. Se identificaron tres perfiles a partir del análisis de los datos: el **código-directo** (maestros en los que predominaban concepciones directas de aprendizaje acompañadas de concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción de la hablada), el perfil **sistémico-constructivo** (maestros en los que predominan concepciones de que el aprendizaje es un concepto constructivo y la lengua escrita es un sistema de representación de un lenguaje) y el perfil **en transición** (maestros cuyas concepciones se encontraban a medio camino entre los dos primeros perfiles). Para identificar el perfil alfabetizador del centro, se tomaron en cuenta el predominio de concepciones de los maestros del primer ciclo en su conjunto.

Un dato curioso que confirma los planteamientos de Pozo acerca de que los conocimientos declarativos indican la zona de desarrollo próximo del maestro y su práctica indica su zona de desarrollo real, es lo ocurrido en los perfiles de ambos centros identificados en el cuestionario en comparación con el identificado en la práctica. Mientras el centro identificado como Caso 1, mostró en el cuestionario un perfil **en transición**, en su práctica el perfil que mostró fue el evolutivamente anterior, el de **código-directo**. El centro del Caso 2, en el cuestionario mostró un perfil sistémico constructivo, y en su práctica mostró un perfil **en transición**. Estos datos sugieren que la zona de desarrollo real del Caso 1 es **código-directo**, lo que indica que se podría esperar que a corto o mediano plazo evolucione a la etapa **en transición**. Por otra parte, el Caso 2, su zona de desarrollo real es **en transición**. Cabe esperar que, con una formación centrada en el cambio conceptual, pueda evolucionar a la siguiente etapa: la **sistémico-constructiva**.

Otro dato curioso es que, al visualizar los perfiles de cada maestro en particular, se encontró que los cuatro maestros del Caso 1 mostraron el mismo perfil alfabetizador, el **código-directo**. En cambio, el Caso 2 las maestras de 1ro y 2do mostraron un perfil **en transición**, pero la maestra de 3ro y el maestro de 4to, mostraron un perfil **código-directo**. ¿Cuáles ventajas representa una u otra situación para los niños? Es un asunto que queda pendiente para estudiar. Se podría conjeturar que si la homogeneidad es con respecto al perfil **código-directo**, los niños se encontrarán en desventaja en relación con el currículo. Pero si la homogeneidad es con respecto al perfil **sistémico-constructivo**, sus logros de aprendizaje coincidirán con lo establecido por dicho currículo.

Los datos de este estudio también hicieron observable las diferencias conceptuales entre dos centros que mostraron necesidades formativas distintas en relación con la concreción curricular. Este observable sugiere que es el colectivo de cada centro educativo el que debe tomar conciencia de sus concepciones para trazarse un plan formativo que les permita ampliarlas y mejorar su práctica.

Perfil alfabetizador del centro educativo y comprensión lectora al finalizar el primer ciclo de primaria

El cuarto aporte consiste en que existe una relación entre el perfil del centro educativo y los desempeños en comprensión lectora de los niños de 3ro y 4to en los dos casos estudiados. Aunque el estudio no permite establecer una relación causal entre dicho perfil y los desempeños de los niños, sí sugiere que dicha relación existe. El desempeño en comprensión lectora de los niños del centro educativo del Caso 1, que en su práctica mostró un **perfil alfabetizador código-directo** (lo que supone que en los cuatro primeros años de escolaridad

los niños tienen escasas oportunidades para relacionarse con textos porque los maestros se centran en la relación de las letras con los sonidos), fue más bajo que el mostrado por los niños del centro del Caso 2, cuyo perfil en la práctica de aula fue **en transición** (en donde ocasionalmente tenían oportunidades de relacionarse con textos, además de la relación de las letras con los sonidos). Aunque en ambos casos los desempeños fueron bajos, los niños del Caso 2 mostraron mejores desempeños que el Caso 1.

7.2 CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE MAESTROS DEL PRIMER CICLO

Según Piaget, un esquema o estructura cognoscitiva, en este caso el paradigma de alfabetización inicial del maestro, tiende a autorregularse y mantenerse. El cambio no procede del interior del paradigma, sino que es algo que viene de fuera. Esto le da un sentido a la formación del maestro ya que el cambio del paradigma tradicional al constructivo del currículo, depende de las oportunidades que la formación proporciona al maestro de tomar conciencia de las contradicciones entre sus concepciones y las que ofrecen los conocimientos científicos.

En los últimos años y a partir de los avances pedagógicos propuestos en el currículo de 1995 diseñado para superar la enseñanza tradicional y actualizar a los maestros, el MINERD y las universidades formadoras han desarrollado diversas propuestas para ofrecer al maestro en servicio nuevas alternativas para planificar, evaluar e implementar la alfabetización inicial en el primer ciclo. Sin embargo, la magnitud de estos esfuerzos no está en correspondencia con una mejora de la calidad de los aprendizajes en los primeros grados como lo exponen los desempeños de los niños en pruebas nacionales e internacionales.

Las raíces de esta falta de correspondencia entre los esfuerzos para formar maestros en servicio a fin de que comprendan el currículo y los bajos desempeños en comprensión lectora de niños y niñas, se deben a que no se ha tomado en cuenta el proceso natural en que los seres humanos en general y maestros en particular, como sujetos epistémicos, construyen nuevos paradigmas. Esta falta del cambio conceptual necesario, a fin de que los actores educativos puedan llevar a las aulas el currículo propuesto, podría explicar el por qué no se ha comprendido que la no repetencia en los primeros grados obedece a una estrategia pedagógica, pues el niño necesita un ciclo completo para lograr la alfabetización inicial. También explica el por qué no se ha entendido que el constructivismo no es un método, sino una serie de principios heurísticos orientadores de la práctica pedagógica en general (Cf. Teberosky, 2004).

La ausencia de este cambio conceptual impide comprender que el problema de la alfabetización no depende solo del método, sino de las concepciones del maestro acerca del proceso de aprendizaje de los niños y acerca de la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento escolar (Ferreiro, 2010). No se ha asumido que el constructivismo no está en pleito con la enseñanza de sílabas y vocales, sino con el momento de hacerlo ya que desde la perspectiva curricular dominicana, el punto de partida de la alfabetización debe ser comprender un texto con la ayuda del maestro y luego analizar sus unidades lingüísticas (sílabas, vocales, párrafo, estructura, etc.) entre otros aspectos.

Según los datos de este estudio, mientras no se realicen actividades formativas en donde los maestros tengan la oportunidad de experimentar un cambio conceptual (cf. Pozo y cols.) que les permita dar el salto de la enseñanza tradicional a la emancipadora, todo lo que se escriba para ellos o se realice en las universidades e intervenciones en los centros educativos, serán "asimilados" a sus esquemas, no porque los maestros dominicanos sean especialmente reacios, sino porque así es como los seres humanos se comportan de acuerdo con su naturaleza inteligente y activa.

No es el tiempo ni la frecuencia de la formación y de las capacitaciones o acompañamientos lo que conducen a un cambio de paradigma, sino de los procesos que se promuevan en los maestros para que este cambio ocurra. Pero este proceso toma su tiempo y, como dice Ferreiro, el tiempo de acomodación del maestro para asumir un nuevo paradigma no está coordinado con las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Dado este panorama, desde los observables de este estudio se podrían sugerir las siguientes recomendaciones.

7.3 RECOMENDACIONES AL MINERD

Revisar las estrategias formativas de maestros en servicio. Evidentemente la estrategia formativa utilizada hasta ahora no ha sido la más adecuada para que los maestros asuman el paradigma curricular, posiblemente porque los propios formadores no han logrado cambiar sus paradigmas de enseñanza-aprendizaje. Sería interesante realizar un acercamiento a las universidades y determinar cuáles son las razones por las cuales la práctica formativa no logra que el educador amplíe sus referentes paradigmáticos para alfabetizar y convendría trazar políticas formativas dirigidas a que las universidades formadoras de maestros revolucionen sus paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

Identificar necesidades formativas diferenciadas. Los resultados de este estudio son una muestra de las notables diferencias entre dos centros de zonas rurales ubicados en zonas distintas y provincias distintas. Esto significa que las propuestas formativas deberían surgir de los propios centros educativos que, de manera autónoma, definan un plan formativo de acuerdo con sus necesidades y los soliciten a las universidades.

El sistema educativo debería abocarse a tres acciones paralelas: 1) propiciar de oportunidades para que auténticamente los maestros cambien gradualmente su paradigma tradicional al constructivista; este cambio puede tomar tiempo, pero los niños no pueden esperar, por consiguiente procede la segunda acción: 2) simplificar la propuesta curricular y hacerla más accesible al maestro promedio (según Martín (2014), no es posible controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un currículo, por lo tanto, debe ser lo menos específico posible), 3) dotar a la escuela de recursos didácticos y tecnología que propicie el aprendizaje espontáneo de la lectura y la escritura de tal manera, que el niño se relacione con textos de manera independiente, aunque orientados por sus maestros. El diseño de una guía de comprensión y producción escrita para niños de 1ro a 3ro, puede ser útil para promover estas competencias en talleres lúdicos que se impartan durante el horario escolar.

Articular el último ciclo del nivel inicial con el primer ciclo del nivel primaria en lo que respecta a la inserción del niño a la cultura escrita. El papel de la escuela es apoyar al niño a insertarse en la cultura escrita y esta inserción pasa por una etapa de alfabetización temprana antes de llegar a la siguiente etapa de alfabetización inicial que generalmente se desarrolla en el primer grado. En el caso de los niños del sector público que pertenecen a contextos socio-culturales con limitada cultura escrita, el nivel inicial adquiere gran importancia para promover dicha alfabetización temprana de tal manera que no se encuentren en desventaja en comparación con los más favorecidos al llegar al primer grado. La alfabetización temprana no se refiere a la enseñanza del aprestamiento y de letras y sílabas, sino a oportunidades de interactuar con textos: que otros les lean, les transmitan su pasión por la lectura, jueguen a escribir, a leer, etc.

Mejorar la distribución de horario del maestro del primer ciclo. Para alfabetizar, el maestro requiere tiempo de docencia, para preparar recursos, planificar, etc. Si se capacita al maestro para que promueva determinadas actividades en los niños, con los recursos didácticos adecuados y con tiempos para docencia, planificación, encuentro con pares, evaluación, tutorías, etc. (no solo para docencia directa lo cual significa que debe tomar de su tiempo libre -lo cual

no es conveniente para el desarrollo humano del maestro- para las otras actividades pedagógicas tan importantes como la docencia directa), si se simplifican los procesos para planificar, evaluar, etc, según las conceptualizaciones de los maestros, es posible lograr los dos objetivos: que los niños aprendan y que los docentes cambien gradualmente sus esquemas tradicionales de enseñanza.

Asignar veinte estudiantes o menos por maestro de 1ro a 3ro. En la etapa de alfabetización inicial, el niño depende mucho del maestro para avanzar en su proceso. Por consiguiente, es conveniente que el maestro pueda dedicar a cada niño el tiempo que necesita para desarrollar su comprensión y producción escrita.

Propiciar que al interior de cada centro educativo los maestros y directivos expliciten sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza de la lengua escrita y sus concepciones acerca de qué es la escritura. Esto debe hacerse en un ambiente de compañerismo en el que todos se sientan libres de exponer sus concepciones de manera sincera y sin temor a la censura o al rechazo de los demás compañeros. Sin esa sinceridad académica y comprensión mutua es difícil un cambio conceptual.

Estudios futuros

Se requieren otros estudios en los que se puedan visualizar las concepciones de los niños acerca de su propio aprendizaje y acerca del sistema de escritura. Este conocimiento puede ser de utilidad para los maestros en formación inicial y en servicio.

Otra recomendación que valdría la pena considerar, es conocer si existen regularidades en el perfil alfabetizador de otros centros educativos de la muestra original. En este estudio solo se analizó la práctica de los centros identificados con mayor o menor correspondencia con el currículo. Si las hipótesis explicativas sugeridas con estos resultados son correctas, es importante detectar diferencias consistentes en otros casos de centros educativos.

Por otra parte, sería necesario en futuros estudios, precisar cuáles son las percepciones de los maestros acerca de sus contradicciones conceptuales respecto al currículo y por qué ellos piensan que no logran visualizar dichas contradicciones. Además, se requieren otros estudios en los que se puedan visualizar las concepciones de los niños acerca de su propio aprendizaje y acerca del sistema de escritura. Este conocimiento de la perspectiva del niño dominicano puede ser de utilidad para los maestros en formación inicial y en servicio.

Para establecer los efectos del perfil alfabetizador del centro se utilizó una prueba de comprensión lectora a los niños de 3ro y 4to de primaria, lo cual se limita a ofrecer otra fotografía instantánea de los resultados del proceso de alfabetización experimentado por los niños durante tres años escolares. Sin embargo, sería interesante hacer estudios comparativos con diferentes cohortes sucesivas de alumnos que finalizan el primer ciclo en cada centro educativo.

Limitaciones del estudio

Estos resultados deben ser interpretados con cierta cautela ya que el estudio encaró ciertas limitaciones que sugieren que es necesario abrir nuevos caminos de investigación cualitativa que confirmen, amplíen o refuten los hallazgos. Una de estas limitaciones está relacionada con la identificación de los perfiles en los que se vinculaban concepciones de aprendizaje con las concepciones de escritura del maestro. Dado el carácter exploratorio y lo novedoso del procedimiento de análisis de datos, hubo partes en que era difícil categorizar un dato ya sea

como concepción de aprendizaje o concepción de lengua escrita, pues la frontera entre ambos parecía diluirse. Esto contribuyó a pequeños porcentajes de observaciones que fueron categorizados como NO APLICA.

CAPÍTULO VIII: EPÍLOGO

En este estudio se pretendió enfocar al maestro del primer ciclo como sujeto epistémico que, para aprender, evoluciona de manera activa como todo ser humano inteligente. No pretendió juzgarlo ni encasillarlo, sino comprender su perspectiva. Fueron los datos quienes iban revelando los nuevos observables de una realidad escasamente estudiada, pero determinante para la alfabetización inicial en la escuela dominicana. Se espera que este trabajo contribuya a que el maestro tome distancia meta-cognoscitiva de sus propias concepciones a fin de que las visualice como aspectos evolutivos naturales y progresivos de su propio devenir personal y profesional.

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorve Rebolgar, G. (2001), Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial, *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, Universidad de Costa Rica.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Buendía Eisman, L. Colás Bravo, P y Harnández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- 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.
- Castorina, J. A. (2009). Aprendizaje y conocimiento escolar, I Coloquio Internacional de Epistemología y Psicología Genética.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.
- Clará M. Mauri T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33:2, 199-207.
- de Lima, D. (2011) *Formación docente y alfabetización. Un estudio de casos*. Santo Domingo: CIEDHUMANO/PUCMM.
- de Lima, D. y Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Santo Domingo: IDEICE-CECC/SICA.
- Ferreiro, E. (2010). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Séptima reimpresión.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro y Vernon (1999): Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, Vol. 69, No. 4, 00-395-416. <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.69.4.p411667586738x0w>

- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes. Reflexiones y propuestas*. Santo Domingo: Editora Centenario.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI: México.
- Haché, A. M. y Montenegro, L. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. Vice Ministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos. Dirección General de Currículo. Santo Domingo.
- 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.
- Kauffman A. M.y. Rodríguez, M. E 1997. *La escuela y los textos*. Aula XXI-Santillana, Argentina.
- Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: McGrawHill. Martín y Cerví Libro de Pozo pág.419.
- Martín E. Pozo, J.I., Mateos, M. Martín, A. Pérez Echeverría, M. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3): 211-221.
- Menéndez, M. (2006). *¿Qué es una Gramática Textual?* Buenos Aires: Littera.
- Piaget, J. (1976). *El estructuralismo*, Barcelona: Oikos-Tau. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ca3fdvwKpkMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=sujeto+epist%C3%A9mico+jean+Piaget&ots=7RUxUCyj3Q&sig=z2sVnr4M-d23IQ_pSRWnxlZyzbU#v=onepage&q=sujeto%20epist%C3%A9mico%20jean%20Piaget&f=false
- Piaget, J. (1978). *Investigaciones sobre la contradicción*, México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1981). *Biología y conocimiento*, México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. y García, R. (1973). *Las explicaciones causales*. Barcelona: Editorial Barral. <https://es.scribd.com/doc/212732776/Las-Explicaciones-Causales-Jean-Piaget-Rolando-Garcia>
- Pozo J.I, Scheuer N., Pérez Echeverría M. P. Mateos M., Martín E., de la Cruz M., (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó. Primera edición, 2006).
- Pozo, J.I. (2013). "El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje". *Memoria del 4to Congreso Internacional IDEICE 2013*. IDEICE: Santo Domingo IDENTIFICA EL CAPÍTULO CON TÍTULOS Y AUTORES A LOS QUE HACES REFERENCIA.
- Pozo, J.I., Martín, E. Pérez-Echeverría, M. Scheuer, N. Mateos, M. de la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33:2, 179-184.

- República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000), *Transformación curricular en marcha*. Nivel Básico. Santo Domingo: Innova 2000.
- República Dominicana, Ministerio de Educación (2014). *Diseño curricular nivel primario (1ro, 2do y 3ro)*. Santo Domingo; República Dominicana.
- 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.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). *Transformación curricular en marcha. Nivel Básico*. Santo Domingo: Innova 2000.
- Secretaría de Educación Bellas Artes y Cultos, 2001, *Fundamentos del Currículum, Tomo I*, Santo Domingo, INNOVA 2000.
- Seminario Federal de Alfabetización: “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”, MECyT, Buenos Aires, septiembre de 2002.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives.
- Tenti F, E. (2015). Educación básica y construcción de la ciudadanía democrática. *Memoria del 6to congreso Internacional IDEICE 2005*. Santo Domingo: IDEICE.
- Vernon, S. (1993). El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. Departamento de Investigaciones Educativas. México: IPN.
- Zamero, M., Taboada B., Cicarelli M. y Rodríguez M. (2009). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Área de investigación. Págs. 13-15.

CAPÍTULO X: ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO 1: FICHA DE OBSERVACIÓN DEL PLANTEL ESCOLAR Y DE LA COMUNIDAD

Orientaciones para el uso de este instrumento

Este instrumento forma parte del conjunto de instrumentos elaborados para el estudio sobre concepciones de los maestros y su relación con la práctica alfabetizadora en los primeros grados. Se diseñó con el propósito de conocer algunos aspectos sociales, culturales y económicos de la comunidad que rodea al centro educativo del estudio. Se trata de explorar las oportunidades de interactuar con la cultura letrada que podrían tener los niños y las niñas del Primer Ciclo. Se incluyen algunos ítems para explorar algunas de las prácticas culturales de la comunidad con respecto a la lengua escrita.

Se sugiere a los observadores que marquen o escriban la información pertinente solicitada en cada ítem. Sin embargo, es importante que escriban también algunas informaciones que pueden ser relevantes pero que no estén consideradas en el instrumento.

Información General

Centro Educativo _____

Regional/Distrito _____ Fecha de la observación _____

Observadores _____

Condiciones generales de la planta física

I. Marque una opción en cada casilla.

MATERIAL PAREDES	MATERIAL TECHO	MATERIAL PISO
1. Cemento/ladrillos 2. Madera 3. Tejamanil 4. Zinc, hojalata, metal. 5. Otro	1. Concreto 2. Zinc/aluzinc 3. Asbesto 4. Cana/Yagua 5. Otro	1. Mosaicos 2. Cemento 3. Madera 4. Tierra 5. Otro
CONDICIÓN DE HIGIENE	VENTILACIÓN	ILUMINACIÓN
1. Excelente 2. Aceptable 3. Escasa 4. Mala	1. Excelente 2. Aceptable 3. Escasa 4. Mala	1. Excelente 2. Aceptable 3. Escasa 4. Mala

BAÑOS	CONDICIONES DEL BAÑO	AGUA
1. Con inodoro 2. Letrina 3. Ninguno	1. Varios cubículos para cada inodoro 2. Un solo inodoro 3. Varios inodoros con cubículo cada uno 4. Varios inodoros sin cubículo	1. Tiene agua corriente 2. No tiene agua corriente, pero se observan tinacos o cubetas suficientes con agua. 3. No tiene agua corriente y no se observan tinacos o cubetas suficientes con agua.

Comentarios _____

II. Llene los espacios en blanco con la información pertinente

- Cantidad de aulas en el Centro Educativo _____

Comentarios _____

- **Distribución de horario de ciclos**

Mañana

___ Primer Ciclo ___ Segundo Ciclo

Tarde

___ Primer Ciclo ___ Segundo Ciclo

Comentarios _____

- **Pupitres**

___ Diferentes tamaños de pupitres en las aulas

___ Un solo tamaño de pupitres para todas las aulas de Básica

Comentarios _____

- **Patio**

___ Espacio para juegos

___ Espacio para deportes (cancha, pelotas, etc.)

___ Paisajismo o plantas decorativas y para sombra

Comentarios _____

III. Seleccione si en la comunidad (cercano a la escuela) se observa o hay evidencia de que existen estos espacios:

- Parque
- Centro de actividad cultural (teatro, cine, etc.) Especifique cuáles hay.
- Biblioteca
- Espacio de deportes (cancha de basketball, campo de beisbol, etc.)
- Comercios (Colmados, tienda de ropa, bancos, bancas, etc.) Especifique cuáles hay.

IV. Llene los espacios en blanco con la información pertinente a partir de los observado:

- Calles

_____ No hay calles definidas

_____ Asfaltadas

_____ Tierra

- Letreros con nombres de calles

_____ Sí hay _____ No hay

- Casas

_____ Con números _____ Sin números

- Observó alguna persona de la comunidad leyendo en el exterior (periódico, lista, u otro texto)

_____ Sí _____ NO

Comentarios _____

V. Seleccione si observa algunos de estos elementos en la comunidad:

- Carteles de promoción de eventos
- Periódicos públicos.
- Puestos de venta de periódicos
- Librerías
- Murales en paredes o en Inglesia

Comentarios _____

ENTREVISTA

1. Especifique la cantidad de escuelas que hay en la comunidad:

2. Especifique la población aproximada de la comunidad:

3. Dificultades de acceso a la escuela

- Si las hay y es grave.
- Hay, pero no es grave.
- No hay para nada.

Comentarios

4. Miembros de la comunidad escolar

Nivel escolar de la mayoría de los padres y madres de la comunidad

- No escolarizados
- Nivel básico
- Nivel medio
- Universidad
- Licenciados

5. ¿Hay padres o madres de los niños que asisten a este centro que no saben leer y escribir?

6. ¿Ha presenciado que algún adulto de la familia lee cuentos a los niños y niñas en sus viviendas?

7. ¿Están los padres y madres en condiciones de orientar a sus hijos en la realización de las tareas escolares?

8. ¿En qué trabajan los padres y madres de la comunidad?

9. ¿Cuáles son las actividades recreativas de los niños y niñas de la comunidad?

ANEXO 2

INSTRUMENTO 2: ENTREVISTA PARA DIRECTORES

Observador: _____ Escuela: _____
Cargo: _____ Fecha: _____

Protocolo de inicio

Recientemente esta escuela y otras del país participaron en una investigación que permitió asociar el éxito o fracaso escolar con los dominios de los/as docentes sobre contenidos del primer ciclo de básica en el área de matemática y lectoescritura. A la vez que se están analizando los resultados de esa investigación se convino observar algunas prácticas en el aula, para ver la correspondencia entre estos resultados y las interacciones que se desarrollan en el aula; así como las estrategias utilizadas por el /la docente para la enseñanza de la matemática y la lectoescritura. Por otra parte, se trata de indagar de un modo más focalizado y profundo, la relación entre los desempeños en el cuestionario de lectoescritura y de matemática y la práctica concreta de maestros y maestras en el aula.

1. Gestión institucional

1. ¿En cuál horario y cuántas tandas labora el centro?
2. ¿Cuántos grados se imparten en el centro?
3. ¿Todos los grados tienen un horario de clase establecido? ¿Se cumple dicho horario?
4. ¿Cómo es la asistencia en el centro? ¿Desearía mejorar la misma? ¿Por qué?
5. ¿A qué hora aproximadamente empieza la docencia en el aula?
6. ¿Con qué frecuencia se realizan los acompañamientos?
7. ¿En cuáles momentos se realiza el acompañamiento?
8. ¿Realizan grupos pedagógicos? ¿Qué hicieron en las dos últimas reuniones?
9. ¿Quiénes participan en el diseño del PEC?
10. ¿Ha realizado alguna evaluación de aplicación del PEC?

2. Capacidades desarrolladas, necesidades formativas

11. ¿Qué opina usted sobre el enfoque comunicativo de la lengua para la alfabetización?
12. ¿Qué opina usted sobre el enfoque de la enseñanza de la matemática que propone el currículo de primer ciclo?

3. Defina el concepto de lengua y matemáticas.

Recursos que se requieren para una gestión de calidad

13. ¿Qué materiales didácticos se utilizan actualmente para la enseñanza de lectoescritura en el centro? (Describelos)
14. ¿Qué materiales didácticos se utilizan actualmente para la enseñanza de la matemática en el centro? (Describelos)
15. ¿Qué tipo de materiales gastables se utilizan para la enseñanza en el centro? (Describelos)
16. ¿Cuáles tipos de materiales didácticos o gastables consideras necesarios incluir para mejorar la enseñanza?

ANEXO 3

INSTRUMENTO 3: GUÍA DE ENTREVISTA AL MAESTRO ANTES DE LA SESIÓN DE CLASE

Escuela _____ Docente: _____

Grado en que imparte docencia _____ Tanda _____ Género: F M

Fecha _____ Zona _____ Sector (oficial/semioficial) Código _____

Nombre del/la observador/a _____

Protocolo de inicio

Recientemente esta escuela y otras del país participaron en una investigación que permitió asociar el éxito o fracaso escolar con los dominios de los/as docentes sobre contenidos del primer ciclo de básica en el área de matemática y lectoescritura. A la vez que se están analizando los resultados de esa investigación se convino observar algunas prácticas en el aula, para ver la correspondencia entre estos resultados y las interacciones que se desarrollan en el aula, así como las estrategias utilizadas por el /la docente para la enseñanza de la matemática y la lectoescritura. Por otra parte, se trata de indagar de un modo más focalizado y profundo, la relación entre los desempeños en el cuestionario de lectoescritura y de matemática y la práctica concreta de maestros y maestras en el aula.

Sobre la clase a observar

1. ¿Qué tienes planificado para el día de la observación?
2. ¿En qué consistió la planificación anterior a la observada?
3. ¿En qué te basaste para hacer la planificación?
4. ¿Cuáles materiales va a utilizar durante el desarrollo de la clase a observar?
5. ¿Qué espera lograr en ese día?

Sobre la planificación

6. ¿Cuándo, cómo y con quién realizas la planificación?
7. ¿Qué tomas en cuenta para planificar?

Solicita con cortesía la planificación de la clase que vas a observar después. Toma en cuenta los siguientes elementos y escríbelos

8. ¿Cuál formato de planificación utilizas? ¿Qué elementos incluyes en la misma?

9. ¿Con qué tipo de letra escribe el maestro?

ANEXO 4

INSTRUMENTO 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN DURANTE LA CLASE PARA IDENTIFICAR LOS MECANISMOS DE TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Escuela _____ Grado _____

Programa aliado: ___ POVEDA ___ PUCMMM ___ OEI

OTRO (especifique) _____ NINGUNO _____

Docente _____ Cantidad de estudiantes en el grupo _____

Cantidad de estudiantes que no dominan el español _____

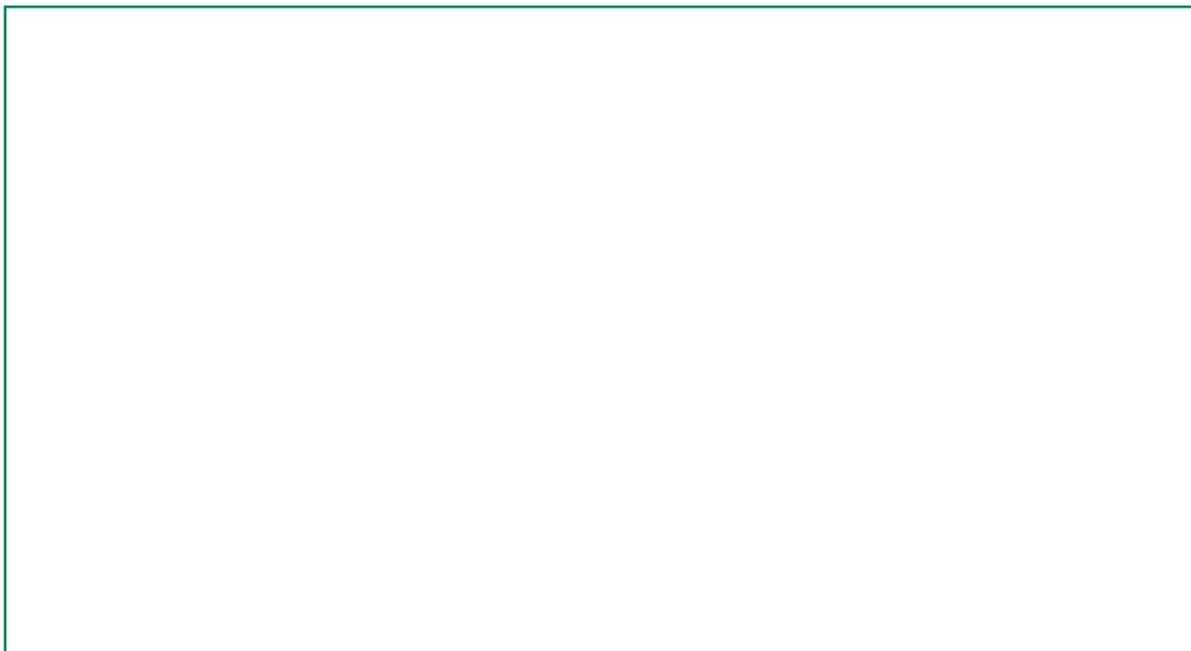
Nombre del observador _____ Fecha _____

Hora de observación: Entrada al aula _____ Inicio de la docencia _____ Terminó _____

Tiempo de observación _____ Hora de la merienda _____

Colócate en un lugar del aula donde puedas observar al maestro, los niños y sus interacciones. Dibuja un croquis de la distribución de los muebles, el lugar donde se coloca el maestro, entre otros. Luego escribe las respuestas a las siguientes preguntas.

CROQUIS DEL AULA



Práctica y conceptualización del sistema. Seleccione lo observado

Práctica y conceptualización de aprendizaje (El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna es satisfactoria, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

2. Secuencia de aprendizaje

___ Las actividades para la alfabetización se realizan en un contexto comunicativo auténtico y se toma en cuenta el todo textual y la comprensión lectora para luego proceder al análisis de unidades lingüísticas (sílabas, vocales, fonética, estructura textual, tipología, etc.).

___ Las actividades para la alfabetización se realizan en contextos con elementos contextuales comunicativos pero aislando habilidades que deben ser desarrolladas por los niños (por un lado, la sílaba, letra o palabra, por otro lado la fonética, la relación letra sonido) y se observa una ausencia de actividades para la comprensión lectora y/o la expresión escrita, (aunque el observador vea que hay actividades de planas, dictados o copias, no se consideran expresión escrita propiamente dicho).

___ Las actividades para la alfabetización se realizan fuera de un contexto comunicativo y aislando habilidades que deben ser desarrolladas por los niños, (por un lado, la sílaba, letra o palabra, por otro lado, la fonética, la relación letra sonido) y ausencia de actividades para la comprensión lectora y/o la expresión escrita (aunque el observador vea que hay actividades de planas, dictados o copias, no se consideran expresión escrita propiamente dicho).

COMENTARIOS _____

3. Proceso de alfabetización (El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna es satisfactoria, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

___ Las actividades que el maestro realiza con los textos están secuenciadas en función de considerar la experiencia previa de los estudiantes sobre el tema de clase abordado y de que éstos usen esa información para comprender o producir textos, individuales o colectivos.

___ Las actividades que el maestro realiza con los textos están secuenciadas en función de considerar la experiencia previa de los estudiantes sobre el tema de clase abordado, aunque no necesariamente esa información les sirva para comprender o producir textos, individuales o colectivos.

___ Las actividades que realiza el maestro, no están secuenciadas con base en una estructura de enseñanza-aprendizaje, sino de actividades marcadas por el contenido.

COMENTARIOS _____

4. Seguimiento al aprendizaje (proceso o perceptual) (El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna es satisfactoria, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

____ Hay evidencia de que el maestro aborda la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita como un fenómeno conceptual porque ante los “errores” de los niños con respecto a los aspectos convencionales de la lectura y la escritura, el docente formula preguntas para que el propio niño se dé cuenta (con ayuda o sin ayuda de otro compañero) de que existen otras maneras más convencionales de leer o escribir.

____ Ante los “errores” de los niños, el maestro los corrige y les dice qué es lo correcto desde la escritura convencional. Aunque pone énfasis en la memorización y actividades basadas en la percepción directa (copia, dictado, ejercicios, aprestamientos) trata de explicar la corrección y hay evidencia de que se ocupa de que comprenda el por qué el error.

____ Ante los “errores” de los niños, el maestro les señala los “errores” sin proporcionar algún referente para que el niño comprenda en qué reside el “error” desde la escritura convencional. En general, pone énfasis en la memorización y actividades basadas en la percepción directa (copia, dictado, ejercicios, aprestamientos).

COMENTARIOS _____

5. Clima de aprendizaje (El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna es satisfactoria, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

____ Hay evidencia de que para los niños tiene sentido lo que están haciendo y se ven involucrados en la actividad alfabetizadora (hacen preguntas entre ellos, comparan sus trabajos, se aclaran mutuamente, entre otros). Claramente se aprecia que los niños saben que deben comprender textos y producirlos para un propósito comunicativo pertinente para ellos.

____ Hay evidencia de que para los niños tiene sentido lo que están haciendo y se ven involucrados en la actividad alfabetizadora (hacen preguntas entre ellos, comparan sus trabajos, se aclaran mutuamente, entre otros). Sin embargo, no se aprecia que los niños saben que deben comprender textos y expresarse por escrito para un propósito comunicativo pertinente para ellos.

____ No hay evidencia de que para los niños esté claro qué y para qué están haciendo una actividad. Se limitan a hacer lo que diga la maestra paso por paso. No se aprecia que los niños saben que deben comprender textos y expresarse por escrito con un propósito comunicativo pertinente para ellos.

COMENTARIOS (Incluya comentarios sobre el clima afectivo) _____

EN LOS CUADERNOS (seleccione 3 cuadernos al azar. (Llene los siguientes ítems con cada cuaderno por separado. El observador debe elegir una sola opción. Si ninguna se relaciona con lo observado, escriba lo que observe en COMENTARIOS).

6. Contenido

___ El contenido del cuaderno revisado muestra que en la mayoría de las páginas se trata de producciones originales creadas por los niños.

___ El contenido del cuaderno revisado muestra evidencia de que a veces, se trata de tareas de copia y planas, aunque se observan algunas producciones originales creadas por los niños.

___ En casi todas las páginas del cuaderno, se observan principalmente tareas con planas, copias y dictados. No hay evidencia de creación de textos originales por parte de los niños.

COMENTARIOS

7. Estrategias de producción de textos

___ Hay mucha evidencia de que, para la producción, los niños siguen los pasos de la escritura: planeación, borrador, corrección, edición, publicación.

___ Hay algunas evidencias (más de 5), de que, para la producción, los niños siguen los pasos de la escritura: planeación, borrador, corrección, edición, publicación.

___ Hay escasa evidencia (menos de 5 o nada) de que, para la producción, los niños siguen los pasos de la escritura: planeación, borrador, corrección, edición, publicación.

COMENTARIOS

8. Proceso de apropiación de la escritura

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, se aprecia una clara evolución progresiva en la caligrafía y complejidad de su expresión escrita.

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, se aprecia una clara evolución progresiva en la complejidad de la tarea puesta por la maestra.

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, hay escasa evolución progresiva en la caligrafía y la ortografía convencional (representa el fonema con la letra convencional) o no convencional (representa el fonema con una letra posible, aunque no convencional).

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, hay escasa evolución progresiva en las producciones de los niños en la complejidad de la tarea puesta por la maestra.

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, no se observa evolución progresiva alguna, en la caligrafía y complejidad de su expresión escrita.

___ Comparando diferentes fechas en las escrituras del cuaderno observado, no se observa evolución progresiva alguna, en las producciones de los niños.

COMENTARIOS _____

9. EN LAS PAREDES Y MURAL

___ En las paredes, se observan producciones escritas de los niños y hay evidencia de que son el producto de actividades de lectura y escritura para la publicación (no un mero adorno).

___ Hay textos en las paredes, pero muy pocos han sido producidos por los niños.

___ Hay textos en las paredes, pero ninguno ha sido producido por los niños.

___ Las producciones y materiales que se encuentran en las paredes, ¿son utilizadas en el desarrollo de la clase?

COMENTARIOS _____

- INCLUYA INFORMACIÓN SI OBSERVA LIBROS DE CUENTOS U OTRAS TIPOLOGÍAS EN EL AULA
- INCLUYA INFORMACIÓN SI OBSERVA RINCONES EN EL AULA Y SU FUNCIONALIDAD

ANEXO 5

INSTRUMENTO 5: GUÍA DE ENTREVISTA A MAESTROS DESPUÉS DE OBSERVAR LA PRÁCTICA DE AULA

Nombre de la escuela _____

Grado en que imparte docencia _____ Tanda _____ Género: F M

Fecha _____ Zona _____ Sector (oficial// semioficial) Código _____

Nombre del/la observador/a _____

Para esta entrevista, apóyate en las observaciones que hiciste en el aula, pues debes formularlas en función de éstas. Crea un clima de compañerismo y de horizontalidad. Se trata de conocer lo que auténticamente piensa el maestro.

Guía de preguntas para la entrevista

Explique al maestro que le hará una entrevista sobre la clase que acaba de observar. Se trata de conocer más sus decisiones pedagógicas durante la clase. Pregunte si puede grabar, En caso de que se rehúse, no insista, solo escriba sus respuestas a cada pregunta. Las preguntas son una guía. Incluya otras preguntas si lo considera conveniente.

Concepciones

1. ¿Qué es leer y escribir para ti?
2. Desde tu perspectiva ¿cuál es la mejor manera de alfabetizar los niños?

Desarrollo de la clase

3. ¿Por qué durante la clase usaste tal texto? (según lo observado)
4. Observé que el texto de su clase es/no es un texto del entorno ¿Por qué usó ese texto?
5. ¿Por qué empezaste la sesión de clase con tal actividad? (según lo observado).
6. ¿Por qué continuó con tal otra?
7. ¿Usted cree que logró los objetivos de su planificación? Explique

Aprendizaje de los alumnos y alumnas

8. Desde su punto de vista ¿Qué aprendieron los niños con esta clase?
9. ¿Usted siente que durante la clase tomó en cuenta la experiencia previa de los niños? Explíquese.
10. ¿Por qué cuando (alguno de los niños) cometió tal error usted hizo tal cosa?
11. ¿Por qué no se detuvo a aclarar el error?
12. ¿Cómo piensa usted que se sintieron los niños cuando se le corrigió (o no) de tal manera?
13. ¿Siente que hubo participación de los niños en la clase? Explíquese.

Opinión sobre repitencia

14. ¿Alguno de sus alumnos es repetidor? ¿Cuál ha sido la causa?
15. ¿Qué opina de la promoción automática de 1ro a 2do y de 2do a 3ro?

Recursos para una educación de calidad

16. Cuando diste clase por primera vez, ¿cuáles recursos te hubiera gustado tener para hacer un trabajo de mayor calidad? (Cualquier tipo de recurso o de formación)

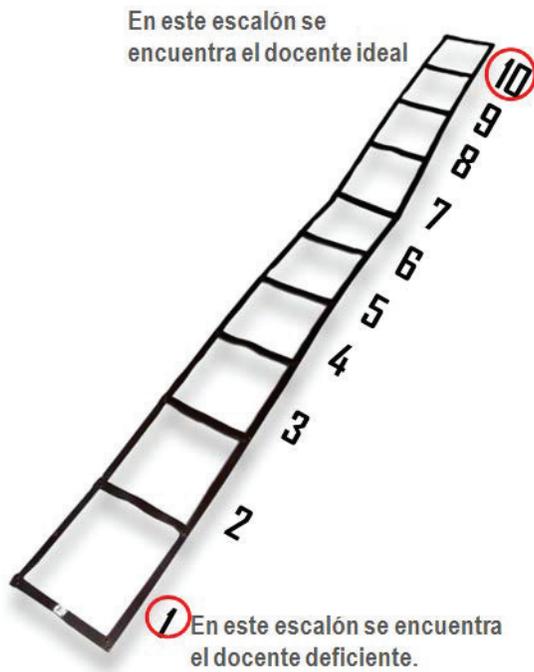
Valoración

17. ¿Cómo se sintió mientras fue observado?

ANEXO 6

INSTRUMENTO 6: AUTOVALORACIÓN

1. Describa al docente ideal



2. Describa al docente deficiente

3. Partiendo de que el 10 es el maestro ideal y el 1 es el maestro deficiente, ubíquese en algún escalón según su autoconcepto, ¿Por qué?

4. ¿En qué escalón estaba usted hace 5 años? ¿Por qué?

5. ¿Dónde cree que estará en 5 años? ¿Por qué?



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-41-4

