



EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESPUÉS DEL TERCER GRADO DEL NIVEL PRIMARIO: DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS

Santo Domingo,
República Dominicana
2020

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE PROCESOS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESPUÉS DEL TERCER GRADO DEL NIVEL PRIMARIO:

DIFICULTADES Y PERSPECTIVAS

Santo Domingo
2020



El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del Nivel Primario: dificultades y perspectivas

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Investigadoras

Dinorah de Lima Jiménez, investigadora principal

Mabel Rondón Marte, asistente de investigación

Transcripción de entrevistas

Elsy Gabriela Núñez

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Martínez Cruz

Corrección de estilo

Roque Santos

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

© 2020 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

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

ISBN DIGITAL: 978-9945-499-66-7

Noviembre 2020

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana



AUTORIDADES

Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Roberto Fulcar
Ministro de Educación

Ligia Geanette Pérez Peña
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Gloria Claritza Guevara Arboleda
Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos Administrativos y Financieros

Rafael Alcántara
Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Julissa Hernández
Viceministra de Educación, Encargada de Planificación y Desarrollo Educativo

Rafael Bello Díaz
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Julio César de los Santos Viola
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización y Participación

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

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no quedaría completada sin un reconocimiento muy especial a los niños y las niñas que nos apoyaron con sus ideas y concepciones para descubrir los factores relacionados con la comprensión lectora. Ellos participaron con esa seriedad que caracteriza a la niñez compartiendo sus reflexiones y vivencias relacionados con su aprendizaje de la lectura. Agradecemos también a las familias que, con una generosidad conmovedora, aceptaron que sus hijos e hijas participaran en el estudio. A los directivos y docentes de los centros educativos les agradecemos su paciencia y eficiente disposición para contribuir con la ampliación del conocimiento de la realidad educativa de sus centros.

Estos agradecimientos tampoco quedarían completos sin una distinción particular a los pertinentes comentarios de María del Puy Pérez-Echeverría que enriquecieron notablemente el resultado final de este estudio. Asimismo, a la Organización de los Estados Iberoamericanos que, por medio de Catalina Andújar, su representante en la República Dominicana, nos proporcionó un inestimable apoyo para garantizar la calidad técnica de este trabajo.

Para finalizar, es oportuno subrayar que los resultados de esta obra son responsabilidad únicamente de las autoras y no debe ser atribuido a las personas e instituciones que nos han apoyado y a las que expresamos nuestro reconocimiento por haber contribuido con los méritos de este estudio en caso de que los tuviere.

GLOSARIO

IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
ED-2017	Evaluación Diagnóstica de 3.º grado del MINERD.
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana.
NI	Centros educativos cuyos estudiantes alcanzaron una puntuación promedio por debajo de 298 puntos correspondiente al NIVEL ELEMENTAL en ED-2017.
NII	Centros educativos cuyos estudiantes alcanzaron una puntuación promedio entre 299-361 y corresponden al NIVEL ACEPTABLE en ED-2017.
NIII	Centros educativos cuyos estudiantes alcanzaron una puntuación promedio de 362 en adelante y corresponden a los centros de NIVEL SATISFACTORIO en ED-2017.

ÍNDICE

Prólogo	ix
Resumen	xi
Introducción	1
Continuación de una línea de investigación	1
Estructura de este informe.....	4
Capítulo I. Las herramientas analíticas del estudio	5
A. Los resultados del aprendizaje	6
B. Los procesos de aprendizaje.....	8
C. Las condiciones del aprendizaje	14
D. Relación entre condiciones, procesos y resultados	27
Capítulo II. metodología	29
A. Aspectos generales.....	29
B. Situaciones de indagación	36
C. Sinopsis de la metodología.....	48
Capítulo III. Los resultados del aprendizaje de la comprensión lectora	51
Los hallazgos en el componente de los resultados	51
Resultados en la Tarea 1	51
Resultados en la Tarea 2	52
Discusión	56
Capítulo IV. Los procesos de comprensión lectora	59
Los hallazgos en el componente de los procesos	59
Los hábitos de lectura.....	59
Las habilidades metacognitivas	63
Relación entre la decodificación y la comprensión	68
Discusión	80
Capítulo V. Las condiciones de aprendizaje de la comprensión lectora	83
Las condiciones externas a la escuela.....	83
Condiciones internas a la escuela	89
Condiciones que involucran al estudiante.....	101
Discusión	121
Capítulo VI. Conclusiones generales.....	129
Los componentes del aprendizaje y los hallazgos en este estudio	129
Los resultados	129
Los procesos.....	131
Las condiciones.....	132
Limitaciones y perspectivas	133
Referencias Bibliográficas	135
Anexos	141

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los centros con NI de desempeño (Nivel Elemental: hasta 298 puntos)	30
Tabla 2. Características de los centros con NII de desempeño (Nivel Aceptable: desde 299 hasta 361 puntos)	30
Tabla 3. Características de los centros con NIII de desempeño (Nivel Satisfactorio: desde 362 puntos en adelante)	31
Tabla 4. Puntuación promedio de los estudiantes seleccionados para el estudio	32
Tabla 5. Maestras entrevistadas	33
Tabla 6. Categoría de análisis del componente los resultados del aprendizaje	38
Tabla 7. Categorías de análisis de los hábitos de lectura	40
Tabla 8. Categoría de análisis de las habilidades metacognoscitivas antes de la lectura	41
Tabla 9. Habilidades metacognitivas durante la lectura	41
Tabla 10. Habilidades metacognitivas después de la lectura	42
Tabla 11. Categorías, subcategorías e indicadores para el análisis de las condiciones externas a la escuela	43
Tabla 12. Categorías, subcategorías e indicadores para el análisis de las condiciones internas a la escuela	44
Tabla 13. Guion para las preguntas de la entrevista	45
Tabla 14. Guion de la Tarea A: preguntas abiertas y frases incompletas	46
Tabla 15. Guion de la Tarea B: posicionamiento en escaleras comparativas	46
Tabla 16. Categorías de análisis del Autoconcepto	47
Tabla 17. Sinopsis de la metodología del estudio	49
Tabla 18. Resultados Tarea 1 y Tarea 2 de los estudiantes.	51
Tabla 19. Tipo de lectura al realizar la Tarea 1 (n=30)	60
Tabla 20. Tipo de lectura al realizar la Tarea 2 (n=30)	61
Tabla 21. Movimientos corporales relacionados con la lectura: Tarea 1 (n=30)	61
Tabla 22. Movimientos corporales relacionados con la lectura: Tarea 2 (n=30)	62
Tabla 23. Metaconocimiento antes de la lectura de la Tarea 1 (n=32)	64
Tabla 24. Metaconocimiento antes de la lectura de la Tarea 2 (n=35)	65
Tabla 25. Capacidades metacognitivas durante la lectura de la Tarea 1 (n=30)	66
Tabla 26. Capacidades metacognitivas durante la lectura de la Tarea 2 (n=35)	66
Tabla 27. Capacidades metacognitivas después de la lectura de la Tarea 1 (n=31)	67
Tabla 28. Habilidades metacognitivas después de la lectura de la Tarea 2 (n=29)	68
Tabla 29. Zonas geográficas de los centros educativos participantes en el estudio	84

Tabla 30. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel I y sus distritos.	85
Tabla 31. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel II y sus distritos	86
Tabla 32. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel III y sus distritos.....	86
Tabla 33. Responsables de la crianza (n=30)	87
Tabla 34. Cantidad de hijos por familia	88
Tabla 35. Ocupación de madres (n=28) y abuelas (n=2)	88
Tabla 36. Ocupación de los padres y padrastros (n=20).....	89
Tabla 37. Rango de edad de las maestras entrevistadas.....	90
Tabla 38. Años impartiendo docencia en el Primer Ciclo de Primaria.....	90
Tabla 39. Grado escolar en que imparten docencia	90
Tabla 40. Metodología de alfabetización declarada por las maestras durante la entrevista (n=22)	91
Tabla 41. Autovaloración de su rendimiento intelectual como lector	113
Tabla 42. Autovaloración de su rendimiento intelectual como aprendiz. Tarea B.....	120

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Promedios en comprensión lectora y Matemáticas por quintil socioeconómico	18
Gráfico 2. Distribución porcentual de la Concepción de la naturaleza de la lengua escrita	102
Gráfico 3. Distribución porcentual de la teoría de aprendizaje de la muestra (n=30).....	105
Gráfico 4. Distribución porcentual del autoconcepto del rendimiento como lector en Tarea B (n=30)	114
Gráfico 5. Distribución porcentual del autoconcepto del rendimiento intelectual como aprendiz de la muestra (n=30)	118

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respuestas marcadas por Martha Carolina en la Tarea 2.....	71
Figura 2. Respuestas marcadas por Romilda en la Tarea 2	72
Figura 3. Respuestas marcadas por Raúl en la Tarea 2	74
Figura 4. Respuestas marcadas por Luisa en la Tarea 2.....	76
Figura 5. Respuestas marcadas por Elmer en la Tarea 2	78

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Tarea 1 de comprensión lectora.....	36
Cuadro 2. Tarea 2 de comprensión lectora.....	37

PRÓLOGO

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) se encuentra desarrollando varias líneas de trabajo articuladas en cuatro componentes: Políticas Educativas, Investigación, Evaluación e Innovación. El estudio que aquí se presenta, es parte del componente de Innovación que integra varios programas cuyo objetivo es contribuir para optimizar la calidad del trabajo en la escuela con innovaciones generadas desde las escuelas, tanto públicas como privadas.

Uno de estos programas es el Programa de Investigación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Escolar cuya labor principal es realizar investigaciones sobre la enseñanza y los aprendizajes. Su propósito es producir conocimientos y metodologías actualizadas para que el docente y el centro educativo puedan tomar decisiones pedagógicas con base en evidencias de su propio contexto. Orienta su quehacer investigativo hacia el estudio de necesidades específicas de aprendizajes identificadas en el nivel inicial, primario y secundario, para poner a disposición de la escuela alternativas de solución probadas y contextualizadas a la realidad dominicana. En este programa se recurre principalmente a la investigación de tipo cualitativo ya que se interesa por los procesos de aprendizaje en el contexto escolar y cómo se desarrollan las situaciones de enseñanza que contribuyen con los aprendizajes.

Es un hecho señalado por Castorina (Rodríguez, 2016) que una debilidad de algunas teorías psicológicas acerca del aprendizaje (en particular la Constructiva de Piaget), reside en que dichas teorías han construido sus supuestos sobre el estudio del aprendizaje espontáneo. Por consiguiente, se requiere estudiar el aprendizaje en el ámbito escolar en donde se desarrolla un aprendizaje no espontáneo sino dirigido por docentes y pautas curriculares. Esta perspectiva abre ante el IDEICE, un largo camino por recorrer a fin de lograr una aproximación a la comprensión de los aprendizajes dentro del contexto escolar dominicano.

En este informe se presenta la primera investigación en el marco del programa. Fue desarrollada para posteriormente diseñar una propuesta que permitiera mejorar la comprensión lectora en niños repitentes de 3.º del Primer Ciclo del Nivel Primario y de 4.º, 5.º y 6.º del Segundo Ciclo de dicho nivel.

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo IDEICE

RESUMEN

Este estudio fue motivado por los bajos desempeños lectores de los estudiantes de 3.º y 6.º evidenciados en la evaluación diagnóstica censal del Nivel Primario que cada tres años realiza el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Su objetivo fue lograr un acercamiento a las escuelas cuyo promedio representaban los casos extremos (los desempeños más altos y los más bajos del país) y también con niveles intermedios de desempeño.

Fue desarrollado por el Programa de Investigación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Escolar del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), con el propósito de desarrollar una alternativa didáctica a partir de la identificación de necesidades específicas de la escuela pública dominicana. La herramienta analítica utilizada fue la de enfocar el aprendizaje de la comprensión lectora como un sistema en el que intervienen tres componentes interrelacionados dinámicamente: de las condiciones, de los procesos y los resultados, desarrollado por Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (2009). Se utilizó una metodología de tipo cualitativo de diseño ex post facto con 30 estudiantes que habían participado en la evaluación diagnóstica realizada un año antes de la realización de este estudio. Participaron también 22 maestras y 30 responsables de familia de 15 centros educativos del sector público. Los centros fueron seleccionados según la puntuación promedio de sus estudiantes en la evaluación diagnóstica del MINERD: los cinco centros cuyo desempeño fueron los más altos del país (NIII), los cinco centros con desempeño intermedio (NII) y los cinco con los desempeños más bajos de todo el país (NI). Se estudió la forma en que se manifestaban los tres componentes del aprendizaje en cada uno de estos tipos de centros. Respecto a las condiciones del aprendizaje se identificaron las condiciones externas a la escuela (determinantes socioeconómicos y culturales con un cuestionario a las familias e información extraída de la base de datos de la evaluación diagnóstica de 3.º), las condiciones internas a la escuela (concepciones de los docentes con una entrevista semiestructurada a docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario) y las condiciones que involucran al estudiante (concepciones del estudiante y su autoconcepto como lector también con entrevistas semiestructuradas). Los procesos fueron estudiados a partir de identificar las acciones manifestadas de los estudiantes durante el desarrollo de una prueba de comprensión lectora que permitieron reconocer sus hábitos de lectura y las habilidades metacognitivas. Los resultados de la comprensión lectora se estudiaron a partir de la prueba de comprensión lectora mencionada. El principal hallazgo de este estudio fue la utilidad práctica de la herramienta analítica utilizada pues permitió enfocar la situación de la comprensión lectora desde una perspectiva sistémica en la que intervienen diversos factores: socioculturales, pedagógicos y que involucran aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos de los estudiantes. Dada la reducida cantidad de participantes, determinada por limitaciones de presupuesto, queda pendiente comprobar el grado de generalidad de los resultados del estudio replicándolo en una muestra mayor de centros educativos.

INTRODUCCIÓN

En el 2017 se aplicó en República Dominicana (MINERD, 2017), por primera vez y de manera censal, una Evaluación Diagnóstica (ED-2017) a todos los niños que se encontraban cursando el 3.º del Nivel Primario. Se evaluó la comprensión lectora y las competencias matemáticas. En 2012 se había realizado una evaluación similar, pero solo con una muestra representativa de la matrícula del 4.º del Nivel Primario. Este ha sido un paso muy importante para el país ya que nos permite conocer cuál es la situación real respecto a la alfabetización y los matices que presenta la misma en cada regional, distrito y en los centros educativos en particular.

Los resultados de esta primera evaluación censal de 2017 en comprensión lectora fueron, en general, poco satisfactorios ya que, según el informe, el 88 % de los niños y niñas dominicanas no aprenden a leer cuando finaliza el 3.º. Dicho porcentaje se distribuye de la siguiente manera: el 50 % de los estudiantes de 3.º alcanzó un nivel elemental de desempeño con un dominio mínimo de conocimientos y habilidades lectoras, el 38% mostró un nivel aceptable de desempeño, es decir, con solo algunos conocimientos y habilidades esperados en 3.º de primaria y solo un 12 % del estudiantado mostró las competencias esperadas (MINERD, 2017).

Tales resultados no reflejan únicamente los aprendizajes que debieron ocurrir en 3.º como efecto de un proceso de alfabetización por parte de la escuela, sino también, como veremos más adelante, de toda la escolaridad previa del estudiante y de la cultura letrada que le rodea en su comunidad y su familia. En rigor, la evaluación diagnóstica evalúa el resultado de un largo proceso de alfabetización que empieza desde que el niño o la niña nace e involucra a los elementos que contribuyen con este antes y continúan después de que inicie la educación formal. Esto significa que, en el fondo, no solo se está evaluando el 3.º sino este largo proceso de alfabetización en el que intervienen todos estos factores culturales, familiares y escolares relacionados con oportunidades del niño y la niña para interactuar con la lengua escrita y que determinan en gran medida su desempeño en la escuela.

El propósito de este estudio es rastrear cuál es, concretamente, la situación relacionada con el desarrollo de la comprensión lectora un año después de finalizar el Primer Ciclo del Nivel Primario, en los niños y las niñas que el año anterior habían sido evaluados en la ED-2017. Pensábamos que conocer esta situación, podría contribuir con vislumbrar y diseñar estrategias pedagógicas para prevenir los bajos desempeños tanto antes como después del 3.º del Nivel Primario.

CONTINUACIÓN DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Para poder ubicar el problema que nos habíamos planteado en este estudio es importante destacar que el interés por enfocar las dificultades en el proceso de alfabetización surge de la necesidad de ampliar la perspectiva aportada por tres investigaciones realizadas por el IDEICE en escuelas de la República Dominicana. En el 2012 se realizó un primer estudio titulado *Las concepciones docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del éxito o de fracaso escolar* en el que participaron 2,244 docentes de 1.º a 4.º de primaria. Sus resultados indicaron que la concepción alfabetizadora de los maestros y maestras del Primer Ciclo del Nivel

Primario predomina el enfoque de enseñanza tradicional que supone un énfasis en la enseñanza de la decodificación (relación letra-sonido, palabra-sonido o sílaba) sin atribuir importancia a la enseñanza de la comprensión lectora (de Lima y Bórquez, 2013).

Al año siguiente de publicado este primer estudio, en el IDEICE continuamos profundizando sobre el aspecto de las concepciones docentes, pero esta vez enfocando la relación de estas concepciones (teoría o conocimientos declarativos encontradas en dicho primer estudio), con la práctica alfabetizadora en el aula. Para identificar la vinculación entre ambos aspectos, se determinó establecer la relación entre las concepciones alfabetizadoras de los docentes identificados en el primer estudio y su práctica en el aula que fue observada en el segundo estudio. Los resultados de este último confirman, en los casos estudiados, la discrepancia mostrada en diversas investigaciones entre los conocimientos declarativos del maestro (la teoría) y su práctica de aula (Pozo, Martín, Pérez, Scheuer, Mateos y de la Cruz, 2014; Clará y Mauri, 2014; Añorve, 2011). Este segundo estudio realizado por IDEICE (de Lima y Fiallo, 2018), también apoya la afirmación de Pozo cuando dice que “el desfase que nos encontramos es también un desfase característico en el que hablamos de la idea de que posiblemente las teorías asimiladas por los profesores se constituyen en la zona de desarrollo próximo”(2013:16), pero su práctica indica su zona de desarrollo real. En conclusión, la práctica alfabetizadora de los docentes se encuentra a unos cuantos pasos detrás de sus concepciones explícitas acerca del aprendizaje de la lectura.

Aunque estos resultados deben ser confirmados con muestras representativas de maestros de primaria, parecen sugerir que una posible causa de los bajos desempeños en comprensión lectora, por los niños y niñas de 3.º en República Dominicana, pueden estar relacionados con prácticas alfabetizadoras centradas en la decodificación pero que descuidan la enseñanza de la comprensión lectora. Para los maestros con estas concepciones, la decodificación es un fin en sí misma en vez de asumirla como un medio para la comprensión de un texto. Recordemos que tanto las evaluaciones nacionales e internacionales, que periódicamente se realizan en la República Dominicana, evalúan la comprensión lectora en los primeros grados no solo la decodificación. Esta última, lo retomaremos más adelante con mayor profundidad.

Otro trabajo particularmente interesante realizado en el marco del Programa Joven Investigador del IDEICE¹, es el de Rondón (2018), quien entrevistó a 14 niños (siete repitentes y siete no repitentes) de 4.º y 6.º del Nivel Primario y encontró que no había diferencia en la autoestima entre niños repitentes y no repitentes. Aunque se esperaba que la autoestima de los niños repitentes podía ser más baja, los resultados no indicaron diferencias entre ambos tipos de estudiantes. Lo revelador de los casos estudiados es que, tanto los niños repitentes, como los no repitentes, pensaban que los mismos repitentes eran los responsables de su fracaso en aprender a leer y escribir.

Los aportes más relevantes de los estudios mencionados presentaron nuevos observables con respecto a la realidad educativa dominicana y nos obligaron a reorientar la investigación dentro del ámbito de la Psicología educativa, especialmente porque deseábamos desarrollar investigación aplicada para la escuela. Los observables son los siguientes:

1. El programa Joven Investigador del IDEICE, es un programa que corresponde también al componente de INNOVACIÓN. Anualmente dicho programa invita a los departamentos de investigación de las universidades de la República Dominicana para que motiven a estudiantes de término de cualquier carrera para concursar en dicho programa. Después de una selección por expertos, durante seis meses, los estudiantes seleccionados, son expuestos a cursos de investigación cualitativa y cuantitativa para fortalecer sus conocimientos metodológicos y luego deben realizar un estudio de acuerdo a su ámbito de formación, pero relacionado con la escuela. En este programa, han desfilado psicólogos, antropólogos, odontólogos, nutricionistas, ingenieros, licenciados en turismo, pedagogos, entre otros. En la revista REVIE del IDEICE se publican ediciones especiales con los trabajos de los jóvenes investigadores.

- A partir del primer estudio (de Lima y Bórquez, 2013) se pudo establecer que, en términos de conocimientos declarativos, en los maestros predomina una teoría intuitiva de aprendizaje que asume que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un fenómeno perceptual el cual podemos considerar como incompatible con respecto a la teoría de aprendizaje del currículo vigente de la República Dominicana, basado en una teoría constructivista en la que se asume que el aprendizaje es un asunto conceptual y que la percepción no es directa ya que está influida por los conceptos y esquemas mentales. Afirmamos esta incompatibilidad entre las concepciones del maestro y el currículo basándonos en las afirmaciones de Castorina (2012) de que es posible analizar la relación entre las teorías en general, de acuerdo con varios tipos de vínculos entre éstas. Una de dichas relaciones es la incompatibilidad que ocurre “cuando las hipótesis principales de una de ellas, se contradicen con las hipótesis principales de la otra” (Castorina, 2012:247). Las hipótesis de la teoría constructivista son diferentes de manera radical de las hipótesis acerca del aprendizaje que predomina tanto en los docentes (según en el estudio realizado por de Lima y Bórquez), como en algunos casos, los formadores de docentes (según de Lima, 2011).

Tal información es profundamente relevante ya que no solo representa un gran desafío para la capacitación continua y la formación inicial de los maestros, sino también nos plantea que el paradigma de alfabetización dominante en los maestros podría estar contribuyendo con prácticas alfabetizadoras que no necesariamente promueven los aprendizajes esperados en el currículo vigente de la República Dominicana, pero precisamente esos aprendizajes son los evaluados en las evaluaciones diagnósticas del MINERD.

- En el segundo estudio (de Lima y Fiallo, 2018), se hizo observable el patrón de alfabetización que experimentan los niños y las niñas durante los primeros cuatro años de primaria en dos centros educativos. En uno de dichos centros, el patrón de alfabetización era compartido por los cuatro maestros de dicho centro que fueron observados en su horario de Lengua Española: consistía en trabajar únicamente la decodificación en los tres primeros grados de primaria. Esta práctica contrastaba con el patrón de los cuatro docentes del otro centro observado que consistía en trabajar predominantemente la decodificación, pero alternadamente introducían actividades de comprensión de textos escritos. Los niños y niñas del segundo caso mostraron desempeños notablemente mejores que los del primer caso, aunque muy por debajo de lo esperado.
- Por otra parte, ya mencionamos en párrafos anteriores, cómo la cultura escrita que rodea al niño desde que nace, es un factor que interviene en su proceso de alfabetización, se desconoce la manera en que otros factores, no necesariamente educativos, podrían estar incidiendo sobre la alfabetización en la República Dominicana. En consecuencia, si la falta de acceso a la cultura escrita es un factor importante que no depende de la escuela (aunque esta última es la institución responsable de la alfabetización formal), no toda la responsabilidad de los bajos desempeños en 3.º debe recaer únicamente sobre esta y mucho menos sobre el niño y la niña, pues la responsabilidad recae también en la inequidad social que existe en el país respecto al acceso a la cultura letrada.

Para el caso concreto de los niños de 3.º que no comprenden según lo esperado en dicho grado, estos observables nos condujeron a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles factores socioculturales, personales y pedagógicos podrían estar contribuyendo con esos bajos desempeños? La misma representaba un gran desafío ya que, en la literatura revisada, no encontramos estudios previos que pretendieran indagar una realidad desde una perspectiva tan amplia. No obstante, lo consideramos necesario a fin de lograr, aunque sea parcialmente, una

perspectiva sistémica que nos permitiera diseñar una futura propuesta de intervención basada en el estudio de esa realidad. Por consiguiente, dada la complejidad de los factores que era necesario que tomáramos en cuenta, nos propusimos realizar un estudio exploratorio utilizando herramientas teóricas que nos permitieran analizar dicha realidad con el único objetivo de encontrar pistas para, posteriormente al estudio, diseñar y probar una estrategia de intervención en escuelas cuyos estudiantes mostraran un bajo desempeño lector en el Nivel Primario.

ESTRUCTURA DE ESTE INFORME

Como señala Castelló (2007), la estructura final de una investigación va cobrando vida después de múltiples revisiones y reestructuraciones, nuestro caso no fue la excepción, ya que la idea de obtener una perspectiva sistémica de la comprensión lectora nos condujo a apoyarnos en los componentes del aprendizaje desde la perspectiva de Pozo y Cols (2009), como veremos más adelante. Ello implicó que cada uno de sus componentes tuvieran que ser separados para su análisis. Por ejemplo, una misma situación que consistió en estudiar las respuestas de los niños y niñas ante dos tareas de comprensión lectora, fue analizada desde la perspectiva de dos de los componentes del aprendizaje; cada uno con sus propias categorías de análisis. Es decir, una misma situación de entrevista fue observada desde dos ángulos diferentes. Era la primera vez que nuestro equipo de trabajo se proponía realizar un estudio en el que se pretendiera aproximarnos a la comprensión lectora desde una perspectiva sistémica del aprendizaje y tal separación para el análisis de los datos, en algún momento, nos condujo a replantearnos si en realidad se trataba de estudios paralelos referidos a cada componente en vez de un mismo estudio.

El resultado final de este proceso de estructuración de los resultados fue la de asumir esta investigación como un proceso en el que, en primer lugar, consideráramos abordar el todo expresado en concebir el aprendizaje como un sistema compuesto por elementos interrelacionados. En segundo lugar, abordar las partes, es decir, cada uno de estos elementos del aprendizaje por separado y, finalmente, recuperar el todo en las conclusiones donde se pretende mostrar la interrelación entre dichos elementos que componen el aprendizaje de la comprensión lectora como un sistema.

Por consiguiente, la estructura de este trabajo se presenta en cinco capítulos. En el Capítulo I exponemos ese todo que incluye el marco teórico general y las herramientas analíticas para los análisis que realizamos, así como la pregunta de investigación y la metodología general del estudio. En los capítulos II, III y IV presentamos por separado los hallazgos de cada componente del aprendizaje de la comprensión lectora. Finalmente, en el capítulo V presentaremos nuestras conclusiones tratando de vislumbrar la interrelación entre dichos componentes.

CAPÍTULO I. LAS HERRAMIENTAS ANALÍTICAS DEL ESTUDIO

Cuando en el IDEICE se realizaron los estudios citados previamente sobre las concepciones docentes acerca de la alfabetización (de Lima y Bórquez, 2013) y la relación de estas concepciones con su práctica alfabetizadora (de Lima y Fiallo, 2018), se hizo patente para nosotras la utilidad heurística del enfoque de las teorías implícitas desarrollada por Pozo y colaboradores a través de diversas publicaciones que citaremos frecuentemente en este trabajo. Particularmente, nos referimos al recurso analítico que utilizaron para formular el enfoque de las teorías implícitas de aprendizaje: concebir el aprendizaje como un sistema en el que intervienen tres componentes: las condiciones, los procesos y los resultados (Pozo, 1996; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2009). El propósito original de los autores fue partir del análisis de estos componentes para identificar las teorías implícitas acerca del aprendizaje, tanto de maestros como de estudiantes, de tal manera que nos planteamos la idea de aplicar estos principios para aproximarnos a la alfabetización en los primeros grados. Este modelo fue desarrollado anteriormente con mayor detalle en el trabajo de Pozo (1996).

En la medida en que no deseábamos ser *aplicacionistas* en el sentido propuesto por Castorina (2012), pues no pretendíamos imponer a la realidad que deseamos estudiar para que se ajustara a los principios de los componentes del aprendizaje de Pozo y cols. nos planteamos hacer adecuaciones a la herramienta a fin de utilizarlas como un apoyo para el acercamiento a la realidad educativa concreta y evitar así que los componentes funcionaran como anteojeas distorsionadoras de la realidad a estudiar. En el caso que nos ocupa nos interesaba conocer las características de estos componentes y su relación con el aprendizaje específico de la comprensión lectora pues en estos componentes del aprendizaje se consideran los factores socioculturales a los que aludimos en nuestra pregunta de investigación.

Aunque los autores no especifican qué entienden por sistema cuando indican que el aprendizaje es “un sistema que relaciona tres componentes principales: las condiciones, los procesos del aprendizaje y los resultados” (Pozo y Cols. 2009: 119), en este estudio asumiremos la noción de sistema o estructura de Piaget (1976) quien define las estructuras cognoscitivas como un conjunto de elementos organizados por leyes de autorregulación interna. Aplicado este principio de Piaget al aprendizaje, esto supone que, como sistema, el aprendizaje involucra elementos que se interrelacionan entre sí, no de manera lineal ni sumativa, sino dinámica regida por leyes internas de autorregulación. Entendemos que los tres componentes del aprendizaje se relacionan entre sí como sistema y por leyes de autorregulación interna, en vez de relacionarse de manera lineal o sucesiva.

Así, uno de los retos que nos planteamos, consistió en utilizar estos principios de Pozo y Cols., no solo para analizar la teoría de aprendizaje implícita del niño sino para describir cuál es el comportamiento de estos componentes en situaciones específicas, como es el caso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en los primeros grados, ámbito de interés de esta investigación. Paralelamente, iremos explicando las reflexiones que nos condujeron a optar por esta herramienta acompañadas de otros aportes proporcionados por diversos autores que nos permitieron enriquecer algunos aspectos de los componentes del aprendizaje a fin de ampliar nuestra perspectiva teórica y metodológica. La forma en que expondremos será describir primero la posición de Pozo y Cols. acerca de cada uno de estos componentes e

introducir argumentos complementarios expresados por los otros autores consultados, pero que comparten un mismo paradigma teórico en el sentido en que asumen la existencia de una actividad conceptual por parte del sujeto que aprende (Castorina, 2012).

A. LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

EL CONCEPTO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En párrafos anteriores citamos el trabajo de Pozo y Cols. (2009) donde consideran el aprendizaje como un sistema en el que se relacionan tres componentes: las condiciones, los procesos y los resultados. En esta sección corresponde exponer con más detalle cuáles son las características del componente los resultados. Ellos definen este componente de los resultados como aquello “que se aprende o se pretende aprender.” (Pozo y Cols., 2009:120). En un trabajo anterior, Pozo sostiene que la gran mayoría de los comportamientos que el ser humano desarrolla durante el día son *productos* de aprendizajes (Pozo, 1996: 3). El autor propone una clasificación de cuatro tipos de resultados de aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. Nos concentraremos en describir este último tipo de aprendizaje ya que consideramos que la comprensión lectora se corresponde con los resultados de aprendizaje procedimentales pues, aunque en este trabajo Pozo se refiere a aprendizajes en términos generales y no específicamente al aprendizaje de la comprensión lectora en particular, sus categorías nos sirvieron de marco interpretativo para aproximarnos al estudio que nos ocupa.

RESULTADOS PROCEDIMENTALES

Los resultados de aprendizaje procedimentales según Pozo (1996) están asociados con la adquisición de nuevas habilidades y mejora de habilidades rutinarias. Las categorías de este tipo de resultados son: a) aprendizaje de técnicas o acciones que realizamos de manera rutinaria, b) aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones, controlar o adaptar técnicas a necesidades específicas de cada tarea y c) aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control de los propios procesos de aprendizaje con el fin de utilizarlos selectivamente según la situación en que nos encontremos. Esta segunda categoría de los resultados es la que corresponde a la comprensión lectora ya que, como veremos más adelante, esta es considerada por diversos autores como una actividad estratégica en la que las personas desarrollan procedimientos, de manera consciente o inconsciente, para poder interpretar un texto (Parodi, 2014; Kintsch y Van Dijk, 1978; Brown, 1980).

RESULTADOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Si bien es cierto que en el discurso se reconoce que los resultados de aprendizaje inciden diversos factores, en las evaluaciones generalmente se evalúan estos resultados de manera independiente e hipostasiada del aprendizaje como sistema en el que confluyen varios elementos. Esta perspectiva conduce a una necesidad de redimensionar el papel de los resultados de las evaluaciones realizadas a través de pruebas estandarizadas.

Pérez-Zorrilla (2005) particularmente analiza el papel de las evaluaciones de la comprensión lectora, sus alcances y limitaciones. Él sostiene que se centran en el producto final (los resultados) y no se ocupan del proceso de lectura relacionado con dichos resultados. Una de las limitaciones de las evaluaciones con preguntas de selección múltiple señaladas por Pérez-Zorrilla es que en este tipo de evaluación una sola respuesta es considerada como la correcta. Sin embargo, señala que en estudios recientes se demuestra que es posible que un lector o lectora particular, pueda realizar interpretaciones válidas y lógicas que vayan más allá de las implicaciones convencionales del texto, pero las opciones ofrecidas por la prueba no reflejen la interpretación de la persona evaluada.

El autor propone que en la comprensión lectora intervienen procedimientos que incluyen desde la atención a las letras hasta la consideración del texto como un todo. Para el autor, existen cinco niveles de comprensión. El nivel literal, en que el lector hace valer la capacidad de reconocer y recordar información dicha explícitamente en el texto. El segundo nivel es el de reorganización de la información en que se pone en juego la capacidad de clasificar y sintetizar la información (parafrasear, resumir). Según el autor, estos dos niveles permiten la comprensión global del texto y también lograr obtener información concreta. El tercer nivel es el inferencial en que el lector relaciona su experiencia personal con el contenido del texto. Aquí interviene la capacidad del lector para hacer conjeturas a partir de lo leído, formularse hipótesis, etc. Asimismo, en este nivel, el lector logra extraer información que no está expresada explícitamente en el texto.

El cuarto nivel es el crítico en que se pone en juego la capacidad del lector para valorar el contenido del texto. En este nivel el lector logra establecer conexiones entre el contenido del texto y otras informaciones que dicho lector posee de otras fuentes o experiencias. El quinto nivel es el de apreciación lectora en que el lector analiza el impacto psicológico, estético o emocional que le produce el texto leído. La parte esencial de este nivel, según Pérez-Zorrilla, es la capacidad de identificar la base que configura el estilo del autor del texto “y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc.” (Pérez-Zorrilla, 2005: 124). Las habilidades cognitivas del lector que demanda cada uno de estos niveles es variable pues el cuarto y quinto nivel involucran habilidades más complejas que los tres anteriores. Los cuatro primeros niveles de comprensión lectora descritos por el autor son los que se evalúan en la ED-2017 del MINERD.

Con respecto a los niveles de comprensión, no existen verdades absolutas acerca de cómo se reflejan estos niveles a través de las evaluaciones de producto pues la comprensión de un texto puede variar dependiendo del tipo de texto. Por ejemplo, en un estudio realizado por Cohen y Greaser (1980) con estudiantes universitarios encontraron que el género del texto es un factor que influye de manera importante sobre la comprensión lectora. Así, los estudiantes recordaron mejor los textos narrativos que los expositivos. En definitiva, podemos considerar que los textos narrativos, en general, son más fáciles de comprender y de recordar su contenido.

Estos datos confirman la idea de Chomsky expresada en un video traducido por Pardo (2015), quien sostiene que, en general, las evaluaciones poseen una gran debilidad pues es sabido que se puede estudiar para pasar un examen y pocas semanas después olvidarse del contenido, lo cual indica que no necesariamente estos resultados son indicadores de que sí hubo aprendizaje. Considera, además, que se puede pasar una prueba entendiendo muy poco del aspecto evaluado. Para Chomsky, las evaluaciones son útiles si su uso se limita a informar sus resultados a la persona evaluada para saber dónde está, qué está logrando y qué le falta, asimismo, si es utilizada por el profesor para identificar qué debe lograrse o mejorar en su diseño de los cursos.

No obstante, el autor argumenta que si los resultados de una evaluación se consideran como indicadores de que existe un obstáculo que debe superarse, la utilidad de la evaluación no solo se convierte en algo inútil, sino también en algo que podría dirigir los esfuerzos del estudiante en una dirección totalmente opuesta hacia donde en realidad deberían conducirlos; los orienta a interesarse por rebasar obstáculos que deben superarse a fin de ser promovidos, en vez de guiarlos hacia la investigación de temáticas que despierten su interés. Afirmo que la utilidad de dichos resultados debería limitarse a identificar qué se está logrando y cuáles aspectos didácticos deben ser modificados, entre otros aspectos. Con todo, Chomsky propone que las pruebas no deben ser eliminadas pues pueden ser una buena herramienta educativa, pero, en definitiva, son accesorias y debería ser utilizada para ayudar a mejorar. De acuerdo con esta aseveración, podemos colegir que las evaluaciones de resultados no necesariamente sirven para evaluar aprendizajes sino para evaluar las consecuencias de la enseñanza.

B. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

CONCEPTO DE PROCESO DE APRENDIZAJE

El término proceso es un término amplio. Como veremos, nos podemos referir a procesos cognitivos, que difieren de los metacognitivos. También podemos hablar de procesos que tienen lugar dentro de la persona que aprende o de procesos neuronales, entre otros. En este trabajo asumimos el concepto de *procesos de aprendizaje* desde el modelo de Pozo (1996), quien utiliza el término procesos para referirse a la actividad mental y, por lo tanto, interna de la persona que está aprendiendo (cambiando) y que hacen posibles esos cambios. Marca claramente que son procesos psicológicos del aprendiz que no pueden ser observados directamente sino a partir de sus consecuencias. En otras palabras, los procesos de aprendizaje se refieren a las acciones mentales (no manifestadas) que pueden ser observados a partir de las acciones manifestadas que realiza el aprendiz durante el desarrollo de una tarea (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2009).

La importancia asignada a los procesos de aprendizaje en la perspectiva constructivista se puede resumir en la afirmación de Pozo (1996) cuando propone que, dada la naturaleza del “sistema cognitivo humano”, el aprendizaje depende precisamente del buen funcionamiento de los procesos pues estos últimos son los que generan los cambios y contribuyen a que estos permanezcan.

LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

En este punto es conveniente diferenciar entre diversos conceptos involucrados en el término *metacognición* ya que en los últimos años ha proporcionado un marco fructífero de investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Según González de Requena (2010), Flavell es quien incorpora el término *metamemoria* y *metaconocimiento* para estudiar el desarrollo de la memoria. Según este último, la metamemoria es el conocimiento que posee la persona acerca: 1) de sí mismo, 2) de la tarea que realiza y 3) de las diversas estrategias de memoria. El metaconocimiento es el conocimiento que posee la persona acerca de sí misma y acerca de los demás como seres que también poseen memoria y dicho metaconocimiento es considerado como un indicador del desarrollo cognitivo, así como también el *metaconocimiento de las tareas de memoria* o conocimiento del nivel de dificultad de dicha tarea y el *metaconocimiento de las tareas de memoria* que consisten en el conocimiento de posibles estrategias para almacenar y recuperar la información cuando la necesite.

Según Flavell (1976, citado por Brown, 1980), la metacognición se refiere al conocimiento que poseemos acerca de nuestros procesos cognitivos involucrados en una tarea o actividad. Estamos desarrollando actividad metacognoscitiva si nos damos cuenta de que nos es más fácil leer un texto que otro, que no estamos seguros de que respondimos correctamente, que debo tener cuidado antes de responder, entre otras actividades que involucre que estamos monitoreando, regulando y organizando nuestras propias acciones para lograr un objetivo.

Saldaña (2003), aporta una revisión de particular interés para este trabajo sobre los procedimientos e instrumentos que frecuentemente se utilizan para la evaluación, pues nos advierte sobre la importancia de centrar la atención en el significado de este término. Para este autor, la metacognición involucra tanto el conocimiento del conocimiento que se posee como la autorregulación de los propios conocimientos y de los propios procesos cognitivos. Por consiguiente, la metacognición se caracteriza por poseer tres dimensiones que se complementan entre sí: 1) conocimientos metacognitivos o metaconocimiento que se constituye en el aspecto declarativo de la metacognición que ofrece a la persona información acerca de la tarea, de

las propias capacidades o limitaciones permanentes o transitorias y del propio repertorio de estrategias que se posee (Flavell, 1979, citado por Saldaña, 2003.), 2) habilidades metacognitivas que son procesos de control ejecutivo y habilidades de autorregulación: planificación de la tarea (anticipar qué, cómo y cuándo hay que actuar, supervisión y revisión de los procesos desarrollados durante y después del desarrollo de una tarea) (Brown, 1980; Flavell, 1979; Simón, 1996 citados por Saldaña, 2003). 3) Experiencia metacognitiva o reflexión consciente acerca de los propios conocimientos y acciones propias desarrolladas durante la ejecución de una tarea.

Este mismo autor nos advierte sobre la manera en que el estudio de la metacognición presenta alguna controversia ya que lo metacognitivo (que es caracterizado por la consciencia de la persona acerca de sus conocimientos y acciones), puede automatizarse y, por lo mismo, pasar a un nivel no consciente (por tanto, no metacognitivo). Sin embargo, tal controversia puede ser zanjada por el hecho de que, según Saldaña, se puede reflexionar sobre la autorregulación no consciente y dicha reflexión implica metacognición.

Respecto a este tema de la metacognición, Brown (1980) expone en el marco de la teoría sociohistórica de Vygotsky, que el proceso de la adquisición de conocimientos se desenvuelve en dos fases. La primera consiste en una inconsciente adquisición de un conocimiento seguida de la segunda fase caracterizada por un incremento gradual de un control activo sobre ese conocimiento por parte del que aprende. Destaca la afirmación de Vygotsky para diferenciar entre los aspectos cognitivos y metacognitivos del conocimiento ya que una consciencia de que se posee un conocimiento rebasa lo cognitivo y alcanza los niveles de la metacognición (conocimiento del conocimiento, es decir, consciencia de que se posee un conocimiento particular para utilizarlo en el momento oportuno).

Según esta autora, para Vygotsky los procesos y habilidades involucrados en la comprensión lectora, no surgen de manera natural, sino que requieren de cierto entrenamiento para desarrollarlos. Sostiene que, a diferencia de lo que sucede en el aprendizaje del lenguaje oral que ocurre de manera espontánea en el niño y la niña, el aprendizaje del lenguaje escrito requiere de una instrucción intencionada y dirigida por alguien más experto.

En resumen, para Brown (1980) la metacognición es la regulación y el control de los conocimientos que posee la persona que aprende en situaciones de aprendizaje o en la resolución de problemas. En esta regulación y control del propio conocimiento es donde reside el aspecto principal de la participación activa de la persona que aprende, pues regula y controla su propio aprendizaje antes, durante y después de la actividad.

LOS PROCESOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Podemos asumir que los procesos involucrados en la comprensión lectora aluden a la activación de diversos mecanismos (cognitivos, metacognitivos, neuronales, sociales, entre otros), contruidos en la experiencia previa de un individuo. Previamente mencionamos a Parodi (2014), Kintsch y Van Dijk (1997) y Brown (1980), para hacer evidente el elemento estratégico y consciente involucrado en la interpretación de textos escritos ya que el lector pretende construir una interpretación donde confluyen sus conocimientos previos, las intenciones del autor o autora del texto y el contexto en el que se realiza la lectura. Esta información que aporta el lector a partir de sus conocimientos previos acerca del tema que está leyendo, es la clave para que la comprensión se realice (Parodi, 2014:65; van Dijk y Kintsch, 1983). En otras palabras, la comprensión no se encuentra en el texto, sino que es una actividad que desarrolla el lector en la que confluyen diversos procesos cognitivos, metacognitivos, estratégicos, socioculturales y afectivos. La comprensión lectora es una competencia que se desarrolla a través del tiempo y no es considerada por estos autores, como una actividad mecánica.

Brown (1980) ha sido una pionera en investigar los aspectos cognitivos y metacognitivos involucrados en la comprensión lectora desde el punto de vista de los procesos que se encuentran bajo el control voluntario. Uno de estos aspectos es el papel que juega el propósito para la lectura por parte del lector cuando se enfrenta a un texto y cómo este propósito varía dependiendo de una tarea de lectura particular.

Ante una situación de lectura, el lector toma decisiones de cuál es su propósito ya sea procesar activamente para comprender un texto determinado o conformarse con una lectura superficial para tener una idea global de su contenido. En pocas palabras, para Brown (1980) el propósito de la lectura determina el grado en que el lector se va a comprometer para comprender el texto. Algunos procesos de comprensión se disparan automáticamente sin que necesariamente el lector esté consciente de que esto está ocurriendo, pero en otras, hay un control consciente por usar estrategias de comprensión. Para la autora, existe otro nivel de conciencia relacionado con el conocimiento del conocimiento (metaconocimiento), en el que interviene una reflexión que hace el individuo sobre su propio conocimiento (cómo pensamos o recordamos) que involucra, pues, un conocimiento del conocimiento.

Para exponer los procesos metacognitivos involucrados en la comprensión lectora, vamos a referirnos principalmente al trabajo de Brown (1980). Aunque su estudio fue publicado hace aproximadamente cuarenta años, aborda con cierto nivel de detalle diversas dimensiones de la metacognición y la comprensión lectora que nos interesa destacar para los fines de este estudio.

Sin pretender ser exhaustivos nos concentraremos en los cuatro aspectos metacognitivos descritos por la autora (Brown, 1980). Uno de estos aspectos es saber *cuándo* sabemos, o capacidad de darnos cuenta de qué sabemos o no sabemos al enfrentarnos con un texto. Si un lector no se da cuenta de que no está comprendiendo y continua su lectura, difícilmente recordará lo que ha leído y no puede rectificar y hacer algo para comprender. Según Brown, esta dificultad no se presenta únicamente en los lectores iniciales, sino también en los adultos. La falta de capacidad para supervisar el estado de nuestro propio conocimiento de lo que vamos comprendiendo, puede deberse al texto en sí o al repertorio de estrategias que posea el lector.

El segundo aspecto metacognitivo es saber *qué sabemos*. Consiste en la capacidad de distinguir lo que ya sabemos, pero no lo podemos recordar (el fenómeno de la punta de la lengua), cuando la información está o no lo está en nuestros conocimientos base y debemos estimar si lo recordamos. Según Brown, bajo ciertas condiciones (no especifica cuáles), estudiantes de nivel superior pueden tener dificultades para estimar el estado de su propio conocimiento (Brown, 1980).

En resumen, metacognición se refiere al conocimiento que poseemos acerca de nuestros procesos cognitivos involucrados en una tarea o actividad. Estamos desarrollando actividad metacognoscitiva si nos damos cuenta de que leer un texto nos es más fácil que otro, si nos percatamos de que no estamos seguros de que respondimos correctamente, que debo tener cuidado antes de responder, entre otras actividades que involucre que estamos monitoreando, regulando y organizando nuestras propias acciones para lograr un objetivo. Según Brown, las habilidades metacognitivas involucran la supervisión, el control, predecir, comprobar y coordinar de manera intencionada para aprender o resolver problemas (Brown 1980).

El tercer aspecto es saber *qué necesitas saber*. Para Brown un lector eficiente no solo es capaz de revisar lo que ellos saben o podrían deducir, también es necesario que sea capaz de darse cuenta de que existen informaciones que son esenciales para completar efectivamente una tarea de lectura (Brown, 1980). Según la autora, uno de los problemas que tienen algunos niños

y niñas de primaria es que no pueden estimar cuándo una lectura es más difícil que otra y, por consiguiente, requiere de más esfuerzo. Darse cuenta de qué necesitas saber para actuar de manera estratégica, aparece como una habilidad relativamente tardía.

El cuarto aspecto es saber la utilidad de una intervención activa en el proceso de comprensión. Para Brown, los niños son menos propensos que los adultos para introducir actividades estratégicas con la intención de mejorar su comprensión.

Otros autores también han analizado el papel de la metacognición en la comprensión lectora. Solano Pizarro, González-Pineda, González-Pumariaga Solis y Núñez Pérez (2004), analizan cómo la autorregulación de la comprensión lectora es un elemento fundamental para lograr aprendizajes significativos a través de textos escritos, ya que la lectura es la fuente de aprendizaje utilizada con mayor frecuencia dentro del ámbito escolar. Se basaron en el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000, citado por Solano Pizarro, González-Pineda, González-Pumariaga Solis y Núñez Pérez, 2004). Según este modelo, existen tres momentos clave para una lectura significativa: antes, durante y después de la lectura. Las fases de una lectura autorregulada son a) planificación y activación estableciendo metas concretas, b) supervisión y control, que consiste en la autosupervisión de la construcción del significado por parte del lector mientras está leyendo y c) reflexión después de la lectura en la que el lector evalúa su desempeño como lector. Estos autores diseñaron una propuesta para entrenar a estudiantes en el uso de estrategias de comprensión lectora que deben desarrollarse antes, durante y después de la lectura.

LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Frecuentemente se piensa que las dificultades en comprensión lectora están asociadas a otras limitaciones cognitivas del estudiante. Sin embargo, Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo (2013), no encontraron evidencia de esta relación en su estudio comparativo realizado para definir el perfil cognitivo de 108 niños y niñas hispanoparlantes entre 8 y 9 años de 3.º de primaria, con bajo y alto desempeño lector. Estudiaron la relación entre la baja o alta comprensión lectora y la capacidad de producir inferencias, conocimiento del vocabulario, capacidad de memoria y capacidad inhibitoria (capacidad de las personas para controlar respuestas impulsivas o automáticas y producir otras respuestas generadas a partir del razonamiento y la atención).

Los resultados hicieron evidente que, aunque los niños con bajo desempeño lector mostraron un desempeño más bajo en comprensión lectora, los autores no pudieron establecer un perfil sólido ya que algunos niños con bajo desempeño lector mostraron un desempeño superior en otras habilidades cognitivas. Por consiguiente, si nos basamos en los resultados de este estudio, el hecho de que un niño presente dificultades para comprender sus lecturas no necesariamente significa que tales dificultades obedecen a limitaciones cognitivas.

Más que limitaciones de tipo cognitivo, en el estudio de Viana, Ribeiro y Santos (2014), resaltan cómo la lectura ineficiente es el resultado de tres factores: 1) derivados del texto (manera en que las ideas se organizan entre sí y cómo el autor del texto las organiza), 2) el contexto (comfort de la lectura, hora del día para leer, tiempo disponible, interés y motivación del lector, sus objetivos) y 3) derivados del lector (estructura cognoscitivas del lector, dominio de la lengua oral, entre otros).

COMPRENSIÓN LECTORA Y DECODIFICACIÓN

La discusión de la relación de la comprensión lectora con la decodificación nos parece de singular importancia ya que teníamos el interés de diferenciar los aspectos del aprendizaje de la comprensión lectora, que son el resultado del proceso natural del niño, de otros aprendizajes que son consecuencia de la metodología con la que el niño ha sido alfabetizado. Esta

discusión es esencial por sus implicaciones sobre la alfabetización inicial de los estudiantes y la repercusión de esta sobre su futuro escolar ya que, si no se toma en cuenta que el fin de la lectura es comprender el texto, los métodos de alfabetización pueden inducir a que los niños aprendan a desarrollar unos procesos de lectura y no otros que también son necesarios.

Existe la idea bastante generalizada de que la comprensión lectora es el resultado directo de la decodificación a pesar de que la literatura muestra que esta es una idea equivocada ya que la comprensión lectora es mucho más compleja y requiere de procesos y estrategias que van mucho más allá de decodificar. Si Brown (1980) tiene razón (y creemos que la tiene dada la infinidad de estudios que se han desarrollado en los últimos treinta y cinco años que lo confirman) al afirmar que el propósito de la lectura determina en gran medida los procesos que activará el lector, es válido pensar cuál es el propósito implícito de la lectura que el aprendiz puede aprender cuando es alfabetizado por uno u otro método. No nos interesa ventilar aquí si un método es mejor que otro, pues eso depende del paradigma de aprendizaje de cada pensador, lo que sí decimos es que existen metodologías de alfabetización que podrían ser más consistentes con privilegiar el aprendizaje de la comprensión lectora. Digamos que, en términos globales, existen dos caminos para alfabetizar: el que privilegia el aprendizaje de una técnica: el código y el que privilegia el desarrollo de una competencia: la comprensión lectora.

Lo interesante es que los métodos que privilegian el aprendizaje del código en los inicios de la alfabetización escolar abordan someramente (si es que lo abordan) el propósito central de la lectura que es **COMPRENDER**. En cambio, las metodologías enfocadas en la comprensión privilegian el aprendizaje de esta última y simultáneamente abordan directamente la enseñanza del código, pero desde la perspectiva de que la decodificación es un camino, entre otros, para comprender. Según Teberosky (2003), el punto de partida debe ser un texto comprendido por los niños y niñas, aunque leído por el docente y luego centrar la atención del niño en las unidades lingüísticas (letras, vocales, sílabas, signos de puntuación, etc.) **DESPUÉS** de haber comprendido el texto junto con el docente. Aunque esta es una estrategia, entre otras, para propiciar que el niño se apropie del código, lo importante es abordar este último como un medio para propiciar la comprensión lectora, en vez de asumirlo como un fin en sí mismo.

Desde esta perspectiva podemos suponer que los métodos centrados en la enseñanza directa del código sin mediar procesos de comprensión indirectamente inducen a que los niños aprendan que el propósito de la lectura es *decodificar* el texto (traducir las letras impresas al lenguaje oral). En cambio, las metodologías centradas en la comprensión directa e indirectamente inducen a que los niños aprendan que el propósito de la lectura es *comprender* (extraer el sentido del texto escrito) y que existen diversas entradas para lograrlo (el código, imágenes, conocimiento del mundo, tipo de texto, etc.). Sobre este aspecto profundizaremos más adelante en el componente de las condiciones.

En la revisión de diversas referencias que se suscriben a una u otra perspectiva de alfabetización, hemos encontrado autores que defienden la enseñanza de la decodificación como una actividad independiente del sentido. Dehaene (2015), propone una serie de principios para la enseñanza directa del código alfabético. Aunque el autor reconoce que no debe desatenderse la comprensión de textos escritos, en su propuesta para enseñar el código no se observan actividades que aborden (aunque sea someramente) la comprensión. Se presenta elementos del código para enseñar la relación grafema-fonema ya sea a partir de unidades no significativas o de palabras sueltas con la idea de facilitar que el lector iniciado aprenda el código. En síntesis, proponen que el punto de partida de la alfabetización es la enseñanza de una técnica para traducir en sonidos los signos que se encuentran impresos en un texto.

Sin embargo, Dehaene reconoce que existen dos “rutas de lectura” que se adquieren de manera sucesiva en el desarrollo lector del niño: la de la pronunciación oral o mental (decodificación) y el paso directo “de la cadena de letras al significado de las palabras” (Dehaene, 2015:57). Ambas “rutas de lectura” pueden conducir a la comprensión, pero una es mediada por la decodificación o pronunciación oral o mental y la otra no lo es.

Esta postura de Dehaene, quien se enmarca en la neurociencia, es contradictoria con los enfoques centrados en la comprensión ya que, para estos últimos, se distorsiona el signo lingüístico cuando se separa el significante (letras) del significado (sentido que representan las letras). Una de las investigadoras que cuestiona esta separación de los componentes del signo lingüístico y los inconvenientes que genera a los niños este estilo de alfabetización para desarrollar su comprensión lectora es Ferreiro (2010). Según ella, la enseñanza directa del código sin pasar por un proceso de comprensión dificulta el camino al niño más que facilitarlo, pues la lengua escrita no representa sonidos, sino sentidos. Al distorsionar este aspecto inherente a la naturaleza de la escritura, separando letras y sílabas de significados, se está dificultando el proceso de apropiación del niño.

Más adelante Dehaene (2015:73) que, como hemos visto asigna un papel fundamental a la decodificación en el primer grado de primaria reconoce que no se debe “desatender la comprensión de textos y el placer de la lectura”. Pese a este reconocimiento de la comprensión en los principios que propone en su obra, no aparece la comprensión como parte de la alfabetización. Para el autor, hay que “automatizar” la decodificación hasta que llegue a ser “rápida e implícita”, de tal manera que “los recursos mentales son liberados para reflexionar sobre el sentido del texto” (Dehaene, 2015:89).

COMPORTAMIENTOS QUE ACOMPAÑAN A LA COMPRENSIÓN

A través de los años se ha estado discutiendo los efectos que tiene sobre la comprensión lectora la rapidez de la lectura, la decodificación, la lectura en voz alta y movimientos corporales (señalar las palabras mientras se lee con el lápiz o el dedo), mover la cabeza o el texto, entre otros aspectos. A diferencia de Dehaene, Cassany (2007:242), considera que estos elementos que aparecen frecuentemente durante la lectura por niños y adultos, “son comportamientos que frenan el desarrollo de las habilidades lectoras”. Esta conclusión es apoyada por diversos autores que cita en su libro tales como Bisquerra, Mayo, Colomer y Camps, Clos, entre otros.

En el cuadro que presenta Cassany (2007:242) realiza una caracterización del defecto en la comprensión, las causas y las soluciones pedagógicas para superar estos “defectos”. Aunque coincidimos con el autor en la mayoría de sus planteamientos pues atribuye estos defectos a “hábitos adquiridos durante los primeros estadios del proceso de aprendizaje de la lectura” (Cassany 2007:243), es conveniente recordar que la vocalización de la lectura es una estrategia utilizada por lectores expertos para comprender un texto particularmente difícil para ellos. Aunque, posiblemente, este “lector experto” acude a esta estrategia por hábitos adquiridos durante su alfabetización inicial. Por el contrario, Jamet (2017) considera que no existe un acuerdo acerca de las implicaciones de la decodificación en los procesos de lectura y que lo más recomendable es utilizar métodos de alfabetización de tipo mixto.

De esta forma, para Jamet, a mayor dificultad del texto, mayor tendencia a la subvocalización, la silabización y la lectura en voz alta, comportamientos considerados como “defectos” por Cassany bajo el supuesto de que la vocalización impide la rapidez de la lectura y, por ende, se dificulta la comprensión. Por el contrario, Jamet (2017) sostiene que es un error impedir la vocalización durante la lectura ya que esta, entre otras habilidades, juega un papel muy importante para la comprensión y la memorización. Lo relevante para los fines de este estudio no es si la subvocalización, la lectura en voz alta o el deletreo de las palabras, son “defectos” o virtudes

que contribuyen o no con la comprensión y recuerdo de lo leído. Lo relevante para nosotras es identificar en las referencias acciones manifestadas en el proceso de comprensión (subrayar, volver a leer, deletrear, subvocalizar, etc.) que pudieran aparecer en el estudio.

Además, la revisión que hicimos de Casanny y Jamet, no nos ayudan a establecer la diferencia entre dificultades en el aprendizaje de la comprensión producidas por el proceso natural de construcción por parte del niño (por su nivel de desarrollo de sus esquemas lingüísticos y cognitivos) de otras dificultades posiblemente producidas por el método o la metodología de alfabetización utilizados en sus primeros grados; pero resolver este enigma rebasa los propósitos de este estudio. El punto para nosotras es conocer qué hace el niño, antes y durante la lectura de textos y escuchar sus reflexiones acerca de su proceso de lectura evitando juzgar si es correcto o no lo es con respecto a uno u otro enfoque de alfabetización. Lo que es un hecho es que en el niño y la niña que sentamos enfrente de nosotras durante el estudio, confluyen una serie de factores y procesos de aprendizaje voluntario e involuntario, que han contribuido a definir sus propósitos de lectura y son, por consiguiente, determinantes de su comprensión.

C. LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

EL CONCEPTO DE CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

Pozo (1996) y Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (2009) establecen una diferencia entre las condiciones externas al aprendiz (ámbitos socioculturales, materiales, recursos) y las condiciones internas de este (motivación, conocimientos previos, edad, estados mentales y de salud, estados motivacionales o afectivos).

Ahora bien ¿cuáles son las características de esas condiciones que inciden sobre el aprendizaje de la comprensión lectora y cuál de esas condiciones están bajo el control directo de la escuela? Sabemos que no existe una respuesta simple para esta pregunta, sin embargo, basándonos en el trabajo de Pozo (1996) acerca del ámbito de las condiciones en las que la escuela tiene injerencia (y sin pretender ser exhaustivas), exploramos la literatura en búsqueda de una caracterización de estos tres tipos de condiciones: 1) las condiciones externas a la escuela sobre las que esta última no tiene mucho control; 2) las condiciones internas a la escuela sobre las que esta posee una mayor injerencia; 3) las condiciones que comprometen al estudiante sobre las que la escuela tampoco tiene el control.

Lo anterior no significa que agotamos en este trabajo todas las condiciones que intervienen en el aprendizaje de la comprensión lectora; nos enfocamos más bien en aquellas condiciones que las mismas lecturas nos fueron sugiriendo en función de nuestra pregunta de investigación. Al enfocarnos en estos tres tipos de condiciones, pensábamos obtener una perspectiva que delimitara el campo de acción de la escuela con respecto al aprendizaje de la comprensión lectora.

CONDICIONES EXTERNAS A LA ESCUELA

Los determinantes relacionados con las condiciones del aprendizaje que logramos identificar son de tres tipos: socioculturales, de la naturaleza de la lengua escrita como objeto cultural, socioeconómicos, pedagógicos y aquellos determinantes que involucran directamente al estudiante.

Determinantes socioculturales implicados en la cultura escrita. Olson (1998) aborda el tema de la escritura, como objeto cultural, en un sentido amplio; es decir, como una capacidad para formar parte de una tradición escrita. Esta reflexión nos remite a la importancia que posee el contexto cultural letrado para el aprendizaje de la lengua escrita por los niños y las niñas. Olson utiliza el término condiciones, lo hace en un sentido distinto al utilizado por Pozo. Por

consiguiente, para describir los planteamientos de Olson podemos asumir que el término condiciones en el autor equivale a *requisito*. El autor propone cuatro condiciones o requisitos para el desarrollo de la cultura escrita que nos obligan a pensar el grado en que éstas se cumplen en las comunidades a las que pertenecen los niños de sectores desfavorecidos.

La primera condición para el desarrollo de una cultura escrita es que, en una sociedad determinada, exista un mecanismo que permita “fijar” y “acumular” textos orales por medio de un sistema de escritura que, en el caso de la cultura letrada dominicana, como en otras culturas, es el sistema alfabético. En este país la tradición de escritura fue importada por España desde la época de la colonia. De España heredamos una acumulación de textos con escritura alfabética².

La segunda condición que propone el autor es que existan instituciones que utilicen textos pertinentes para dichas instituciones. Él considera que la condición de pertinencia de los textos es fundamental para el desarrollo de una cultura escrita. Estas instituciones, según el autor, son la religión, la ley, los negocios, la justicia, la academia, la ciencia, etc. desarrollan prácticas sociales con textos que son útiles y pertinentes para cada una de estas instituciones.

La importancia de la pertinencia de los textos es de una gran envergadura para Olson ya que, si estos no son pertinentes a determinadas prácticas sociales, no serían significativos por sí mismos, sino por su uso y significancia en determinados contextos sociales. Esto quiere decir que, si los textos utilizados para la alfabetización no se vinculan con prácticas sociales a las que niños y niñas tengan acceso, no serían significativos para ellos y, por consiguiente, no serían pertinentes desde su perspectiva.

La tercera consiste en que deben existir instituciones específicas que estén encargadas de incorporar nuevos aprendices de la cultura escrita, tales como la familia y la iglesia (en sociedades ágrafas donde no existe la cultura escrita) y, además, la escuela en aquellas sociedades con cultura escrita. El papel de la escuela no es solo capacitar a los niños para que asuman roles de expertos en las instituciones de su sociedad donde existen prácticas sociales con textos (gobierno, hospitales, iglesia, academia, literatura, etc.) sino también en capacitar a la mayoría de la gente (aunque no sepa leer) a confiar en esas instituciones. Olson cita el trabajo de Ilich (1998), donde plantea que aun los que no saben leer ni escribir comparten una estructura mental alfabetizada y a lo que Ilich llamó *cultura escrita lega*.

Por último, la cuarta condición y, para el autor, el más importante para el desarrollo de una cultura escrita, es que debe crearse un metalenguaje oral para hablar y pensar sobre los textos escritos. Este metalenguaje es el que permite a los miembros de una cultura escrita, describir las propiedades de los textos, su estructura, función, significados e interpretación (Olson, 1998).

Pero la realidad es que, como se describe en la siguiente sección sobre las condiciones socio-demográficas externas a la escuela, existen comunidades donde posiblemente sus habitantes tengan un acceso muy escaso a las dos primeras condiciones (acervo cultural escrito del país e instituciones que utilizan textos pertinentes a éstas). Por otra parte, la escuela no cumple a cabalidad su misión de ayudar al estudiante a insertarse en una cultura escrita a la que este último no tiene acceso en su entorno sociocultural sino única y principalmente por medio de la escuela, y esta última no necesariamente crea las condiciones que necesitaría un estudiante desfavorecido culturalmente, para poder incorporarse a la cultura escrita que le corresponde como derecho ciudadano.

2. El incipiente desarrollo de la escritura de los indígenas taínos que poblaban la isla en el momento de la colonización se vio truncado por la dominación española. Los vestigios de una escritura pictográfica originaria de los taínos se encuentran en cuevas diseminadas por toda la isla compartida por República Dominicana y Haití.

En general, para Olson la cultura escrita presenta dos aspectos; 1) en términos específicos, la cultura escrita es la *capacidad* para leer y escribir y 2) en términos generales, es una *competencia* para tomar parte en una tradición de escritura. Es la escuela a quien le corresponde la responsabilidad social de iniciar a las nuevas generaciones en la lectura y la escritura (Olson, 1996). Cabe preguntarnos, cuáles son las características de las prácticas escolares de alfabetización en la escuela dominicana, dados los bajos desempeños en comprensión lectora que reiteradamente muestran los estudiantes dominicanos de 3.º del Nivel Primario en pruebas nacionales (MINERD, 2017) e internacionales (MINERD, 2016a).

Aunque de antemano asumimos, que las prácticas escolares de alfabetización no son el único factor a considerar, sí es el factor sobre el cuál, como señala Pozo (1996), la escuela sí tiene el control. Los otros factores igualmente importantes son, por ejemplo, el inequitativo acceso al acervo cultural de una sociedad que tienen los niños y niñas, según su entorno sociocultural letrado en el que nazca.

La naturaleza de la lengua escrita como objeto cultural. Los señalamientos de Olson (1996) acerca de la importancia de las prácticas sociales con la lengua escrita como requisito para el desarrollo de una cultura escrita, tanto en términos sociales como individuales, conduce inevitablemente a repensar en la manera en que la escuela lleva a cabo su función de apoyar a los niños a insertarse en la cultura escrita dominicana, sus instituciones, los textos pertinentes a éstas y las prácticas sociales con esos textos.

Esto nos remite a las prácticas sociales con la lengua escrita en la escuela que, como vimos, es una de las instituciones consideradas como condición para el desarrollo de la lengua escrita. Para el autor, la razón de ser de la escuela se encuentra principalmente en su compromiso con iniciar en la lectura y la escritura a las nuevas generaciones de niños y niñas. Precisamente Ferreiro (2010) ha desarrollado diversos trabajos para aproximarse a las prácticas escolares con la lengua escrita cuyos resultados muestran algo perturbador. En muchas ocasiones las prácticas sociales de alfabetización se realizan con textos que no tienen utilidad fuera de la escuela, creados para supuestamente “facilitar” el aprendizaje de los niños a través de lecciones predeterminadas, con criterios adultos de lo que es fácil o difícil. Esto supone que los niños pertenecientes a sectores desfavorecidos culturalmente solo tienen acceso a la cultura escrita principalmente a través de los textos que proporcione la escuela. Y esta última, no necesariamente presenta textos pertinentes a la cultura para promover las situaciones de aprendizaje que necesitaría un estudiante con limitado acceso a textos impresos para poder insertarse a dicha cultura escrita.

Para Ferreiro, y en esto coincide con Olson (1998), la invención de la escritura es un proceso histórico que continúa vigente y ha supuesto la construcción de un sistema de representación. La autora marca la diferencia entre asumir que la escritura es un código de transcripción de la lengua oral (en el que la primera se limita a asignar un signo a cada fonema de la lengua oral), en contraste con el conocimiento de que la lengua escrita es un sistema en sí mismo con sus propias leyes internas entre sus elementos, relacionada, pero independiente de la lengua hablada. Si bien es cierto que la autora considera que algunos maestros poseen la concepción de que la lengua escrita es un mero código como fue encontrado en el estudio citado realizado por de Lima y Bórquez (2013), en otra de sus obras indica que no sólo los maestros han caído en esta confusión, sino la propia lingüística como disciplina científica.

En su publicación *Dicotomía oralidad/escritura en la psicolingüística contemporánea* (Ferreiro, 2003), realiza un interesante análisis a través de la historia de la lingüística en el siglo XX. Señala los inconvenientes que ha tenido para la investigación psicolingüística el hecho de que la escritura ha sido tratada como la cenicienta de la lengua desde el mismo Saussure (considerado

como el padre de la lingüística estructural). Ella cita escritos de este autor donde “acusa” a la escritura de ser una pobre representante de la lengua oral. Este autor llegó a considerarla incluso como un disfraz de la lengua hablada. La autora indica cómo esta distorsión acerca de la naturaleza de la escritura concebida como una especie de apéndice de la lengua hablada, tuvo el efecto de provocar contradicciones en la mayoría de las investigaciones sobre lengua oral.

La autora indica cómo a través del siglo XX se ha tenido gran dificultad en entender que la lengua existe bajo dos formas dicotómicas que son independientes entre sí: la lengua escrita y la lengua oral. Esto supone que la tendencia de los maestros y maestras dominicanos de considerar que la lengua escrita es un mero código de representación de la lengua oral, encontrada en de Lima y Bórquez (2013), ha sido compartida por otros pensadores en la historia de la investigación del lenguaje. La importancia de destacar la relativa autonomía entre lengua hablada y la lengua escrita, reside en cómo esta concepción no sólo influye en las decisiones para la investigación en psicolingüística, sino también para la enseñanza de la lengua escrita en el ámbito educativo.

La importancia de que niños y niñas tengan acceso a la cultura escrita fuera de la escuela consiste en que dicho acceso es un predictor del éxito o las dificultades para aprender a leer y escribir. Diversos autores a través de sus obras (Braslavsky, 2005 y 2003; Ferreiro, 1989; Jamet, 2017), concluyen que los niños que han estado expuestos a una cultura escrita enriquecida son los que aprenden a leer con mayor rapidez. También es notorio, como veremos más adelante en la sección de determinantes socioeconómicos, que los niños y niñas más pobres son los que tienen mayores dificultades para aprender a leer con comprensión. Esto significa, que cuando el niño y la niña se encuentran sumergidos en un ambiente letrado, ocurren aprendizajes no intencionados acerca de la comprensión lectora. Estos aprendizajes no intencionados, proporcionan el marco conceptual, que les permitirá aprender la lectura independientemente del método o enfoque en que se alfabetice.

La exposición del estudiantado a textos escritos en la escuela ya sea en bibliotecas, el aula y otros espacios escolares, se enmarca en un movimiento en el que se pretende enriquecer el ambiente letrado de los escolares para fomentar la lectura. Sin embargo, según un estudio de Tourette y Preteur (citado por Jamet, 2017), las prácticas escolares dirigidas a proporcionar al estudiante el acceso a lo escrito, solo es eficaz para los niños y niñas provenientes de sectores favorecidos de la sociedad, hecho que, por desgracia, aumenta la brecha entre aquellos niños que cuentan con oportunidades de lectura desde su nacimiento en sus familias y entorno comunitario y los que no han tenido dichas oportunidades.

Otro aspecto relevante en cuanto a la relación entre cantidad de lectura que realizaban al día 155 estudiantes de 5.º del Nivel Primario y su desempeño como lector, lo aporta el estudio de Anderson, Wilson y Fielding (1986). Los autores encontraron un elemento que podía ser utilizado como un predictor del desempeño lector. Según ellos, los niños que invertían más tiempo a la lectura durante el día, fuera de la escuela, mostraban un mejor desempeño como lectores en comparación con aquellos que invertían menos tiempo a la lectura en sus actividades fuera de clase. Una de las implicaciones de estos resultados que resaltan los autores es que docentes y progenitores, deberían asignar una mayor prioridad a promover la lectura de libros.

DETERMINANTES SOCIOECONÓMICOS

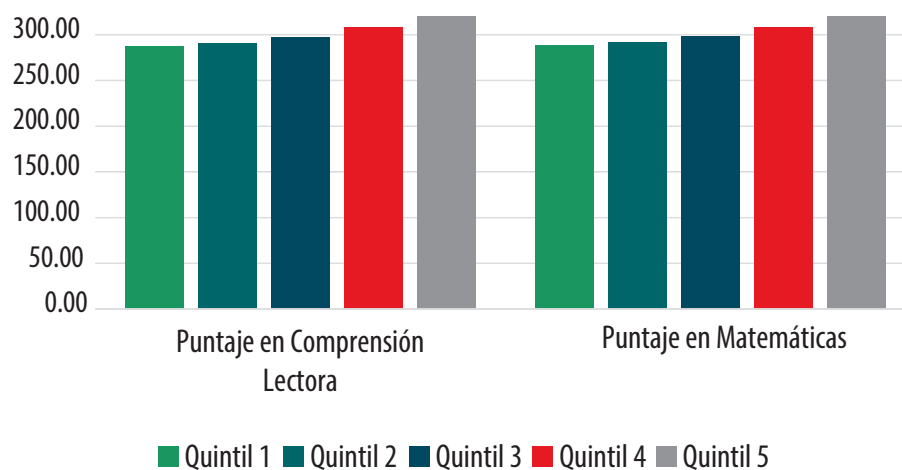
Según el estudio realizado por Jiménez (2020) los logros educativos en la República Dominicana y su impacto en la vida de las personas dependen en gran medida de la provincia en la que se resida. Esta afirmación se basa en la alta proporción de estudios en los que se demuestra que los logros educativos dependen principalmente del nivel de ingreso de las familias, los años de escolaridad de los padres y madres, la interrelación de los diversos sistemas internos y externos

a las familias, las actividades del estudiante durante su tiempo libre, la calidad de su educación secundaria que le permita obtener un empleo, entre otros factores. Esta relación entre características socioeconómicas de las familias y su relación con logros de comprensión lectora en particular fue estudiada por Morales (2018) a partir de la base de datos de la Evaluación Diagnóstica de 3.º grado de la República Dominicana y del estudio del TERCE de 2013 publicado por el MINERD (2016a). Su análisis confirma la conclusión de Jiménez acerca de la relación entre el nivel de ingreso de las familias y los logros educativos en la República Dominicana.

Según Morales, los factores asociados al desempeño lector en la República Dominicana, que analizó a partir de los resultados nacionales en la prueba TERCE de 2013 (MINERD, 2016a), se reporta que la repitencia y el nivel socioeconómico son factores determinantes en el desempeño lector de los estudiantes de 3.º del Nivel Primario. Según el TERCE, los estudiantes repitentes y los que pertenecen a sectores socioeconómicos de menor ingreso fueron quienes obtuvieron los puntajes más bajos en la prueba. Esta tendencia también se observó con respecto a Matemática. Otros factores que también se encuentran asociados al desempeño lector en la República Dominicana, son la asistencia al Nivel Inicial (a más años de escolaridad, mejor desempeño lector); el trabajo infantil, para el caso de 6.º grado, es otro factor asociado al bajo rendimiento en la lectura; el efecto positivo de las altas expectativas de los padres y la cantidad de horas dedicadas al estudio también fueron factores asociados al alto desempeño lector.

En el siguiente Gráfico 1, del análisis realizado por Morales, se observa claramente cómo existe una relación directamente proporcional entre nivel socioeconómico y puntajes en la prueba de comprensión lectora y Matemática de la ED-2017: a menor nivel socioeconómico, más bajos desempeños en comprensión lectora y Matemática y viceversa. Es interesante advertir que los quintiles 1, 2 y 3 muestran desempeños por debajo de 300 puntos en ambas pruebas. En cambio, los quintiles 4 y 5 reflejan un desempeño por encima de 300 puntos. Este dato confirma que, en el caso de la República Dominicana, el nivel socioeconómico es, de antemano, un predictor de los logros en el aprendizaje de la comprensión lectora y la Matemática. Resalta el hecho de que la tendencia progresiva entre el quintil 1 al quintil 5 es casi igual en ambas pruebas. Hallazgos similares, acerca de la relación entre nivel socioeconómico y el aprendizaje de la lectura se han encontrado en otros países, por ejemplo, en Argentina (Canales y Porta, 2016).

Gráfico 1. Promedios en comprensión lectora y Matemáticas por quintil socioeconómico



Fuente: Morales, 2018, diapositiva 08 (2018). *Composición familiar y aprendizajes: una visión a través de la evaluación diagnóstica.* [Diapositiva de PowerPoint] 9no Congreso Internacional IDEICE 2018.

Esta relación entre factores socioculturales y aprendizaje de la comprensión lectora también ha sido analizada por Gonzáles-Medina y Treviño-Villareal (2018) en el contexto de los resultados del estado mexicano de Nuevo León, mismo que también participó en la prueba TERCE. Los autores enfocaron su análisis en la relación entre años de escolaridad de padres y madres y aprendizaje de la comprensión lectora. Ellos investigaron los factores relacionados con los logros educativos de una muestra de 4,207 estudiantes de 6.º del Nivel Primario a partir de su desempeño en la prueba TERCE. Sus hallazgos corroboran lo encontrado por Jiménez en la República Dominicana. Concluyen que el mayor peso asociado con los logros educativos en la prueba TERCE, está directamente relacionado con el nivel de estudio de los padres. Así, a mayor nivel de estudio de los padres y madres, se incrementa la posibilidad de mejores desempeños en la prueba de comprensión lectora y Matemática.

Los autores encontraron otros factores que también están asociados con los logros en la prueba analizada, tales como la cantidad de integrantes menores de 18 años en una familia (a mayor cantidad de menores en la familia, más bajo desempeño en las pruebas), la labor docente (docentes que se encuentran satisfechos con sus trabajos, escuchan los comentarios de sus alumnos, explican con claridad), violencia escolar, textos en clase y, por último, actividades de lectura y deportivas en familia.

Igualmente, Urquijo, García-Coni y Fernández (2015), realizaron un estudio sobre desempeño en la lectura con 227 niños argentinos de 1.º y 3.º del Nivel Primario. Evaluaron el nivel socio-cultural de los participantes (NSEC) y lo compararon con su desempeño en pruebas de lectura. Para evaluar el NSEC, tomaron en cuenta la condición ocupacional de los jefes o jefas de familia (empleado, desempleado), la clase social y el nivel educativo de los responsables del niño o niña. Los resultados mostraron que estudiantes de escuelas públicas argentinas del nivel socioeconómico más bajo, tuvieron un desempeño inferior en comparación con otros sectores. Concluyen, entre otros aspectos, que es recomendable que los niños y niñas con nivel socioeconómico más desfavorecido tengan acceso a educación preescolar que supla las carencias alfabetizadoras de los hogares empobrecidos.

Zona geográfica y aprendizaje de la lectura. En la comparación entre la comprensión lectora por zona urbana y rural de la Evaluación diagnóstica de 3.º del MINERD (2017), llama la atención cómo se confirma la inequidad ya que los estudiantes de zona rural alcanzan un porcentaje más alto, 53 %, en el Nivel Elemental (NI) en comparación con los de zona urbana que fue de 49 %. Aunque la diferencia entre ambos datos es de apenas 4 %, el informe reporta que sí es significativa. Asimismo, existe una pequeña diferencia estadísticamente significativa en los porcentajes en el Nivel Aceptable (NII) a favor de los estudiantes de zonas urbanas (38 % zona urbana y 37 % rural). En el Nivel Satisfactorio (NIII), el 13 % de zona urbana y el 11 % de zona rural.

Familia y lectura. Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia (2005) estudiaron los efectos de las interacciones tempranas de niñas y niños con el lenguaje escrito y su relación con el éxito posterior en la escuela. Analizaron los hábitos relacionados con la lengua escrita de 70 familias de estratos socioeconómicos bajos y 56 con nivel medio de la localidad de La Plata de la Provincia de Buenos Aires. Observaron los siguientes aspectos desde la perspectiva del nivel de escolaridad de las madres (primaria, media y superior): la cantidad de libros en el hogar, tiempo que los padres dedican a la lectura, motivación del niño o la niña ante el material impreso, disfrute de la lectura de los pequeños y la frecuencia en que niños y niñas leen.

Uno de los resultados de este estudio que nos llamó la atención particularmente, consiste en que, si bien existe una relación directamente proporcional entre el estrato sociocultural de la madre y la posibilidad de éxito posterior de sus hijos e hijas, hay mayor variabilidad entre las madres de estrato económicos bajos que entre las del estrato medio. Así, entre las familias de

estrato bajo y pese a las carencias, no en todos los casos se observaron pasividad de las madres por promover la interrelación de sus hijos con textos impresos. Los datos de las madres del estrato medio mostraron una mayor homogeneidad entre sí. Otro dato interesante encontrado por las autoras es cómo la motivación de los niños y niñas hacia la lectura depende más de que les lean directamente a ellos con frecuencia que meramente observar pasivamente a adultos leyendo para sí en sus viviendas.

DETERMINANTES PEDAGÓGICOS

La necesidad de considerar las concepciones de las maestras y maestros como aspecto de las condiciones del aprendizaje, se encuentra justificada debido, como veremos más adelante, a la importancia destacada por Olson (1998), del papel de la escuela como el agente social encargado de apoyar las nuevas generaciones a insertarse en la cultura escrita. Podríamos agregar que también la función de la escuela es contribuir con la disminución de las diferencias provocadas por el origen social.

Asimismo, Pozo (1996) define como uno de los aspectos de las condiciones externas al aprendizaje el tipo de práctica que tiene lugar para aprender. Esta práctica puede responder a un determinado diseño de enseñanza, pero otros aprendizajes se producen también de manera incidental e implícita. Algunos aprendizajes complejos se logran sin que necesariamente medie una enseñanza intencionada (el aprendizaje del lenguaje oral, por ejemplo) y otros se alcanzan por una exposición del aprendiz a modelos y programas de enseñanza no explicitados. Para el autor, las condiciones externas del aprendizaje proporcionadas por la escuela se interrelacionan de manera dinámica con los procesos y resultados; si las condiciones están divorciadas de ambos componentes, los logros de aprendizaje serán muy limitados. De ahí la importancia de estudiar dichas condiciones.

En esta sección abordaremos el tema de las condiciones desde la perspectiva de las teorías implícitas de aprendizaje de los maestros y maestras, así como de sus concepciones acerca de cuál es la naturaleza de la escritura como objeto cultural.

Las teorías implícitas. Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (2009), proporcionan un amplio marco de referencia para analizar las teorías implícitas de docentes y niños. Ellos describen tres teorías de aprendizaje que de manera no consciente inciden sobre la práctica del maestro, independientemente de sus conocimientos declarativos conscientes acerca de una teoría de aprendizaje derivada de las creencias explícitas. Sostienen que las teorías implícitas de aprendizaje, no conscientes e intuitivas, no cambian por el mero hecho de exponerse a nuevas teorías proporcionadas por estudios universitarios.

Para cambiar dichas teorías implícitas, según los autores, se requiere un cambio conceptual. De no lograrse ese cambio, como producto del conocimiento científico, los docentes formados, asimilan los conceptos del nuevo paradigma a los esquemas intuitivos que posee acerca del aprendizaje. Estos conocimientos intuitivos son los que, en última instancia, inciden en la práctica de enseñanza en vez de sus conocimientos científicos obtenidos a través de su formación. También proponen que las teorías de aprendizaje se desarrollan de manera evolutiva, de tal manera, que una teoría es más evolucionada según la manera en que dicha teoría establezca la relación entre los tres componentes del aprendizaje: las condiciones (edad del aprendiz, estado de salud, conocimientos previos, estados mentales, afectivos y motivacionales, prácticas y actividades de enseñanza y aprendizaje; determinantes socioculturales, etc.); los procesos (acciones manifiestas y no manifiestas de los aprendices) y los resultados relacionados con aquello que se pretende aprender.

Los autores presentan dos teorías que responden a un mismo paradigma: la teoría directa y la teoría interpretativa y una tercera teoría que responde a un paradigma diferente a las dos anteriores: la teoría constructiva. De estas tres teorías, la menos elaborada es la directa, le sigue la interpretativa y la más evolucionada de todas, en términos de la forma en que asume los tres componentes de aprendizaje, es la constructiva. Más adelante veremos cómo diversos y respetados investigadores del ámbito del aprendizaje de la lectura, coinciden con la teoría directa de aprendizaje, es decir, con la menos evolucionada. Hecho que nos advierte cómo dentro de los teóricos del aprendizaje de la lectura, no existe un acuerdo conceptual ni paradigmático. Por consiguiente, cualquier teoría que fundamente un currículo determinado, puede estar cuestionada por otros pensadores. Lo que lleva a preguntarnos si un país puede imponer una determinada teoría de aprendizaje a través de su currículo.

La teoría directa presenta dos versiones, una más básica que solo toma en cuenta los resultados y no toma en cuenta las características del aprendiz ni los procesos o actividad mental de éste (teoría directa básica), y otra versión más elaborada que la anterior que sí toma en cuenta las condiciones y los resultados, pero no considera la actividad mental del aprendiz. En términos evolutivos, le sigue la teoría interpretativa en la que se atribuye la actividad mental del aprendiz como proceso mediador en el aprendizaje, por consiguiente, se toman en cuenta los tres componentes: condiciones, procesos y resultados, pero concibe que la relación entre estos componentes es lineal. Tanto la teoría directa como la interpretativa comparten el mismo paradigma ya que asumen que el aprendizaje es un fenómeno perceptual. Según los autores, el paso de la teoría directa (menos evolucionada) a la interpretativa (más evolucionada) es relativamente fácil ya que ambas responden a un mismo paradigma de cómo se aprende.

La tercera teoría implícita de aprendizaje es la constructiva y la más evolucionada de las tres, según los autores. Pero esta teoría corresponde a un paradigma distinto al de las dos anteriores ya que, para la teoría constructiva, el aprendizaje es una construcción activa por parte del aprendiz (no una mera copia de la realidad) y la percepción no es directa, sino que está mediada por los esquemas conceptuales de este. El paso de la teoría interpretativa hacia la constructiva es más complejo pues requiere de un cambio de paradigma. Para Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (2009), esta diferencia paradigmática entre las teorías implícitas de aprendizaje es la que explica por qué el constructivismo es tan fácil aceptarlo en la teoría, pero no lo es en la práctica. Lo que ha ocurrido con el constructivismo es que se ha asimilado, en términos piagetianos, el discurso constructivista a los esquemas conceptuales de la teoría interpretativa. Para que se realice un cambio conceptual de una teoría interpretativa a la constructiva, se requiere la toma de conciencia por parte del individuo de sus teorías implícitas y de profundas reflexiones sobre su práctica. Algo que no ocurre usualmente en la formación de maestros, quienes han asimilado el discurso constructivo a sus esquemas interpretativos.

Teorías implícitas y prácticas alfabetizadoras. La forma en que dichas teorías implícitas inciden sobre la práctica del maestro y la maestra ha sido estudiada por diversos autores. De acuerdo con Martín, Mateos, Martínez, Cerví, Pecharromán y Villalón (2006), la importancia de estudiarlas reside en que tales concepciones son implícitas, es decir, que el maestro no está consciente necesariamente de estas concepciones y, por ese mismo carácter inconsciente, tienen más peso sobre su práctica.

En el caso específico de concepciones de qué es leer y de cuál es la naturaleza de la lengua escrita como contenido escolar por parte del maestro es relevante considerar cuáles son las concepciones aportadas por la psicología cognitiva y la lingüística que nos sirvan de referencia para rastrear el grado de correspondencia entre las concepciones de los maestros acerca de este tema y las teorías explícitas aportadas por diversas disciplinas que, en principio, deberían ser conocidas por los maestros ya formados.

Marín (1999) establece claramente que leer es una actividad cognitiva que involucra la construcción de sentidos mediante la interacción entre el lector y el texto. Para dicha interpretación, el lector aporta esquemas mentales o conocimientos previos más las intenciones de la lectura y las estrategias cognitivas (Marín, 1999). La autora establece además una clara diferenciación entre lo que es leer como interpretación o limitarse únicamente a sonorizar los signos escritos. El mero recorrido de la mirada sobre las palabras del texto no es leer en el sentido propiamente dicho.

Además de este aspecto cognitivo aportado por la persona que lee, en la lectura también intervienen otros aspectos por parte del lector, tales como las intenciones y objetivos para realizar una lectura. Todos estos factores contribuyen con la comprensión. Sin embargo, como afirma Marín, generalmente en la escuela, la intención de la lectura (que es muy importante para lograr comprender pues es dicha intención la que guía la atención del lector a través del texto), no pertenece a los niños ya que es el docente quien la propone (Marín, 1999); esto supone que los objetivos de lectura no están claros para el estudiante, sino para el maestro y esta carencia de objetivos e intenciones conscientes de para qué leer, podría explicar, en parte, los bajos desempeños lectores reportados por estudios nacionales e internacionales. Por consiguiente, en los casos en los que el estudiante no tiene claridad respecto a cuáles es la intención y los objetivos de su aprendizaje, lee con ausencia de aspectos relevantes que intervienen en la comprensión. En las prácticas alfabetizadoras tradicionales, leer no es una actividad cognitiva, sino puramente perceptual de la relación letra (ver) con su sonido (emitir) en donde la comprensión es concebida como una actividad que se desarrolla de manera separada y agregada a la decodificación.

En este punto, lo que nos interesa resaltar es que la práctica alfabetizadora del docente está influida por su concepción no consciente de qué es leer y de cuáles factores cognitivos intervienen en el acto de lectura. Estas concepciones orientan su práctica (Ferreiro, 2010). Esto supone que, para lograr un acercamiento a estas concepciones, habría que valorar en el discurso de los docentes, qué papel le asignan ellos a los esquemas mentales del niño o niña (conocimientos previos y estrategias de comprensión) y el texto durante el aprendizaje de la lectura. En principio, la ausencia o presencia de la capacidad del docente de tomar en cuenta dichos esquemas mentales del aprendiz (y dicha capacidad puede ser reconocida a través de su práctica alfabetizadora y sus reflexiones sobre ésta), es lo que permitiría identificar la teoría implícita de aprendizaje que posee el docente: directa (en la que no reconoce los esquemas mentales del aprendiz como mediadores para el aprendizaje de la lectura), interpretativa (que sí reconoce procesos mediadores, pero asume que son desarrollados por el aprendiz para realizar una copia interna mental de la lengua escrita como objeto de conocimiento) y constructiva según las categorías creadas por Pozo y Cols. (2009). En esta última, los procesos mediadores son esquemas mentales que permiten al aprendiz reconstruir la escritura como un sistema de representación, en vez de asumirlo como un asunto de memorización directa o indirecta de la relación de las letras y las sílabas con los sonidos del habla.

De acuerdo con Pozo (1996), en el marco de la diversidad de condiciones que influyen en los aprendizajes, la escuela únicamente tiene el control sobre las metodologías que se utilizan para propiciarlos, pues no pueden incidir directamente sobre otros determinantes de los aprendizajes tales como las condiciones socioculturales de la comunidad, las oportunidades de acceso a la lengua escrita fuera de la escuela, el nivel de escolaridad de padres y madres, entre otros, aunque sí debe considerarlos para definir sus metodologías.

Las concepciones de las maestras. En el estudio citado en la parte introductoria de este informe, que fue realizado por de Lima y Bórquez (2013), con una muestra representativa de 2,244 docentes dominicanos, se analizaron las concepciones de maestros y maestras de 1.º a 4.º del

Nivel Primario. Las autoras encontraron en los docentes diferentes grados de aproximación al enfoque constructivo de aprendizaje propuesto por el currículo dominicano. Solo una de las maestras, de los 2,244 docentes, mostró una coherencia entre sus concepciones y la teoría de aprendizaje explicitada en el currículo dominicano. En todos los demás docentes, se encontraron contradicciones conceptuales en un cuestionario de dilemas, entre su teoría implícita de aprendizaje que coincidía con la constructiva y su práctica alfabetizadora.

Tales contradicciones, según las autoras, indicaban que no se había efectuado un cambio conceptual, producto de la formación, entre las teorías intuitivas de aprendizaje y el conocimiento pedagógico proporcionado en su formación como docentes. En dicho estudio se reportó que el 78 % de los docentes poseían el grado de licenciatura en educación, el 10 % poseía título de especialidad y maestría y el 0.3 % tenía un doctorado. No se indagó sobre el área de cada posgrado. Si asumimos los principios de Pozo y Cols. solo habían asimilado el discurso constructivista a sus esquemas intuitivos del aprendizaje.

Sin embargo, estas contradicciones conceptuales indican que las maestras experimentan un proceso constructivo de parte de los docentes pues Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría (2014), encontraron que existe una pluralidad representacional, expresada en la manera en que en un mismo individuo coexisten diferentes concepciones y cómo dichas concepciones se activan dependiendo del contexto. Los autores estudiaron la forma en que las concepciones de aprendizaje y enseñanza influyen en 1,074 maestros (209 del Nivel Inicial, 399 del Nivel Primario y 474 del Nivel Secundario) que impartían docencia en 90 escuelas de España. Esto supone que en un mismo individuo no podemos esperar teorías de aprendizaje implícitas de manera pura pues encontraron combinaciones de respuestas en un mismo maestro. En sus hallazgos, observaron que no era frecuente encontrar un perfil del docente que evidenciara una aproximación a la teoría constructiva a pesar de que dicha teoría se encuentra presente en el discurso que predomina entre los docentes.

Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez Echeverría (2014), identificaron tres perfiles: 1) Perfil indirecto, que incluye a aquellos docentes que, en un cuestionario de dilemas, mostraron una alta proporción de respuestas que corresponden a las teorías interpretativa y directa con muy pocas concepciones correspondientes a la constructiva; 2) Perfil Interconstructivo, se ubican los docentes con respuestas correspondientes a las teorías interpretativa y constructiva; 3) Perfil constructivo, docentes cuyas respuestas son predominantemente relacionadas con la teoría constructiva, aunque eventualmente, proporcionaron algunas respuestas interpretativas. Encontraron, además, que los docentes con 10 años o menos de experiencia, mostraron mayor frecuencia de perfil constructivo en comparación con los docentes más expertos.

Las prácticas escolares con la lengua escrita. La diferencia entre una práctica alfabetizadora centrada en el código y otra centrada en la comprensión, se puede identificar por el punto de partida de la alfabetización inicial escolar. Mientras para la práctica alfabetizadora centrada en el código se relaciona con una teoría de aprendizaje directa (se realiza por medio de la percepción directa del aprendizaje) y también asume que la escritura es un código que representa la lengua oral, su punto de partida son unidades no-significativas tales como las vocales, sílabas o palabras y su relación con los sonidos. Ello así, a pesar de que, como señala Teberosky (2003), el almacenamiento mental de las palabras no se hace de manera desconectada (por un lado, el fonema; por el otro, la ortografía y, por último, el sentido), sino que el niño procesa estos elementos de manera “conjunta y amalgamada”. Al separar la comprensión de las unidades lingüísticas, se está, en realidad dificultando, en vez de facilitar, el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, en la práctica alfabetizadora tradicional, estos elementos amalgamados, se presentan al estudiante como si fueran piezas inconexas, producto de las teorías de aprendizaje implícitas y no conscientes y de los docentes y de sus concepciones intuitivas acerca de las características de la lengua escrita como contenido escolar.

Pozo (1996) analiza los efectos de la cantidad de práctica y su distribución temporal en donde señala que muchos procesos de enseñanza fracasan porque no garantizan que el estudiante practique lo necesario para desarrollar un aprendizaje procedimental. Ya vimos que la comprensión lectora es un procedimiento que involucra estrategias conscientes y no conscientes para lograr comprender. La escuela debería garantizar suficientes experiencias para que esta competencia se desarrolle. Sin embargo, ya sabemos que los métodos centrados en el código no necesariamente promueven el desarrollo de la comprensión, sino el desarrollo de la decodificación. La búsqueda de sentido queda en un segundo o tercer plano.

Pero no solamente la cantidad ni la distribución temporal afecta los aprendizajes, según Pozo, sino también el tipo de práctica que se realice. Las prácticas repetitivas promueven aprendizajes reproductivos, pues solo pretende que el estudiante “copie” la realidad. En cambio, una práctica reflexiva, contribuye a que el aprendizaje sea significativo y propicia la construcción de nuevos conocimientos. La alfabetización centrada en el código no necesariamente fomenta las reflexiones y procesos que se requiere para comprender un texto. En este sentido podemos considerar que uno de los desafíos que tiene actualmente la escuela, es precisamente, cómo lograr su misión que, como dice Olson, consiste en apoyar al estudiante a insertarse en la cultura escrita, independientemente de si procede o no de un sector desfavorecido culturalmente.

Desde la década de los años setenta, Marton y Säljö (1976) ya habían mostrado que los estudiantes adaptan su forma de aprendizaje según su concepción de qué es lo que se espera de ellos.

Estos autores concluyeron con estudiantes universitarios, que cuando estos se enfrentaban de manera desarticulada la lectura de textos, les resulta muy difícil integrar la información contenida en estos y mucho menos integrar su sentido global. Si extrapolamos este hallazgo a los efectos de una alfabetización centrada en el código, es comprensible que luego los estudiantes de los primeros grados tendrán grandes dificultades para comprender los textos que logra sonorizar.

Se han realizado otros estudios sobre las teorías implícitas de los profesores, aunque desde una perspectiva diferente a la expuesta por Pozo y Cols. Por ejemplo, Makuc (2008), analizó las teorías implícitas de los docentes acerca de su propio proceso de comprensión.

Cultura escrita y el currículo dominicano. Durante las últimas décadas se ha impulsado a través del currículo un modelo pedagógico basado en el constructivismo. En este modelo se busca un cambio en las prácticas tradicionales de enseñanza que exceda la simple transmisión de conocimientos por parte del maestro y la maestra (MINERD, 2016). En el constructivismo se considera la enseñanza como actividades orientadas hacia propiciar el despliegue de la actividad cognitiva y metacognitiva.

Hemos citado diversas investigaciones en la República Dominicana en los que se muestra que la práctica alfabetizadora no ha experimentado cambios sustanciales hacia concepciones de enseñanza-aprendizaje consistentes con la propuesta curricular ya que, en la mayoría de los casos estudiados, la enseñanza es estructurada con base en la actividad del estudiante es mínima y se apela principalmente a una de las capacidades más básicas de la inteligencia humana: la memorización.

Desde la perspectiva de la transposición didáctica, término acuñado por Chevallard (1998), es decir, de las transformaciones que realiza un docente al contenido escolar, para que pueda ser aprendido por los estudiantes, es indiscutible que, en el ámbito de la enseñanza y los aprendizajes, no podemos separar las concepciones del docente acerca de cómo aprenden los estudiantes y sus concepciones acerca de cuál es la naturaleza del contenido a aprender.

En relación con la posición del currículo dominicano acerca del rol de la decodificación en el aprendizaje de la lectura, ya habíamos citado diversos autores con posturas opuestas acerca de los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura. Citamos a Dehaene (2015) quien sostiene que el aprendizaje de la comprensión y la decodificación son procesos paralelos, no simultáneos y vimos cómo esta posición se contrapone con la de otros autores, por ejemplo, con Teberosky (2003) quien considera que la comprensión, la decodificación, la ortografía, etc., son procesos que se encuentran “amalgamados” durante la lectura y la escritura y, por consiguiente, no deberían ser enseñados como si fueran procesos separados.

Si analizáramos el currículo de la República Dominicana desde la perspectiva de ambos autores, podemos decir que la postura de Teberosky es más coincidente con los fundamentos del currículo dominicano que la de Dehaene. Tal discrepancia teórica también se encuentra entre los docentes con respecto al currículo que les corresponde desarrollar (salvando las distancias pues ambos investigadores citados se apoyan en trabajos respetados por la comunidad científica y la perspectiva en la que nos ubicamos en este estudio es el de las teorías implícitas, no conscientes e intuitivas de los docentes). Por ejemplo, en el estudio de Córdova, Ochoa y Rizk (2009), de docentes en servicio que se encuentran participando en un programa de actualización, la mayoría de los participantes revelan que poseen una concepción tradicional acerca de la enseñanza de la lectura. Pese a que, según las autoras, los maestros reconocen la importancia de enseñar estrategias para la comprensión, su énfasis está colocado sobre el aprendizaje de la decodificación.

DETERMINANTES QUE INVOLUCRAN AL ESTUDIANTE

Pozo (1996), establece una diferencia importante entre las condiciones internas y externas al aprendiz que vale la pena destacar. Las condiciones externas hacen referencia a la “cantidad y organización del material de aprendizaje” e involucra el hacer de la escuela, en cambio las condiciones internas comprometen a la “motivación, conocimientos previos, etc.” del estudiante (Pozo, 1996:16). Es por esto que en las características de las condiciones internas al estudiante analizamos: 1) los determinantes conceptuales vinculados con las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y sus concepciones acerca de qué es la lengua escrita como objeto de conocimiento y 2) los determinantes psicoafectivos relacionados con su autovaloración como lector o lectora en su procesos de aprendizaje de la lectura.

Teorías de aprendizaje y concepciones de lengua escrita del estudiante. En la sección anterior mencionamos que existen tres teorías de aprendizaje: la directa, la interpretativa y la constructiva y dos concepciones de la naturaleza de la lengua escrita: como un código de transcripción de la lengua oral o como un sistema de representación de un lenguaje que posee cierta autonomía sistémica con respecto a la lengua oral. Ambos aspectos: teoría de aprendizaje y concepción de la naturaleza de la escritura, se encuentran presentes en el maestro e inciden sobre su práctica. De la misma manera, ambas concepciones están presentes en el estudiante e inciden sobre su aprendizaje. Estas concepciones se constituyen en conocimientos previos del estudiante que se encuentra en proceso de aprender a leer.

En las publicaciones que revisamos, encontramos estudios sobre los cambios conceptuales del aprendiz en relación con diversos contenidos escolares. Por ejemplo, sobre el aprendizaje del dibujo y la escritura como objeto sociocultural (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010); concepciones de los niños acerca del aprendizaje de la escritura (Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello y Baccalá, 2009); los cambios conceptuales en relación con la enseñanza de la historia (Halldén, 1997), sobre Matemáticas (De León y Fuenlabrada, 1996), entre otros. En nuestro caso, particularmente nos interesaba explorar qué es para el niño la escritura como objeto cultural y sus concepciones de cómo se aprende a leer. Revisamos la literatura y encontramos pocos estudios sobre este tema. Dos de estos estudios fueron los de Crespo y Peronard (1999) y Peronard y Velásquez

(2003), quienes analizan los elementos metacognitivos de las concepciones de los niños y las niñas, pero no pudimos localizar investigaciones sobre las concepciones de los niños acerca de la naturaleza de la escritura ni tampoco sobre el aprendizaje de la comprensión lectora.

A partir de los resultados del estudio sobre concepciones de los docentes realizado por de Lima y Bórquez (2013), ya nos habíamos interesado también por conocer las concepciones de los niños y las niñas acerca de la lectura. Estas concepciones en los estudiantes son particularmente importantes de explorar, ya que implícitamente intervienen como mediadoras de su propio aprendizaje de la lectura. Dirigen su atención hacia algunos aspectos de la lengua escrita en vez de otros. Teníamos pendiente aproximarnos a tales concepciones, no solo nos permiten conocer un poco más acerca de cómo conciben los niños su propio proceso de alfabetización, sino también, hacer comparaciones entre las concepciones de los niños y las niñas, por un lado y las concepciones de los maestros y las maestras por el otro.

Determinantes psicoafectivos: el autoconcepto. De acuerdo con Rogers (citado por Siota, 2013), en términos generales, el autoconcepto es esa percepción consciente que se tiene sobre sí mismo; es una suposición acerca de sí mismo que crean las personas pero que no necesariamente se corresponde con su realidad. De igual forma, otros autores se refieren al autoconcepto como un conjunto de percepciones, sentimientos, atribuciones y juicios de valor que hace cada persona sobre sí misma (Casullo, Pérez-Mitre, Tamayo, Barón, citados por Siota, 2013).

Según Martorell (1990), citado por Rivarola, Tapia, Correche y Fiorentino (2006), el autoconcepto puede definirse como un conjunto de actitudes constantes que son el resultado de una autoevaluación de los atributos y las conductas de una persona. Este constructo está compuesto por varias dimensiones como son el autoconcepto académico o estatus intelectual, la popularidad, la ansiedad, el autoconcepto físico o imagen corporal, el comportamiento y el bienestar. Para este estudio nos concentraremos en el autoconcepto académico que hace referencia al nivel de rendimiento que percibe de una persona de sí misma en relación con las áreas curriculares o el desempeño académico, dentro de las cuales podemos considerar también a la comprensión lectora.

Autoconcepto y aprendizaje. La inclusión del autoconcepto como uno de los componentes de las condiciones que implican al estudiante la consideramos importante para esta investigación debido a que diversos estudios han demostrado cómo particularmente la autopercepción de los estudiantes repitentes se ve afectada negativamente en comparación con aquellos estudiantes no repitentes (Rivarola et al., 2006; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007). Un autoconcepto bajo se refleja en sentimientos de fracaso y minusvalía, que a la vez puede generar desinterés por lo académico (Del Valle, 2010; Ananía, 2011).

Sobre los efectos de sentimientos de fracaso sobre el aprendizaje, Kaplan, Perk y Kaplan (1994) plantea la Teoría del Autorrechazo la cual propone que el individuo, al desarrollarse en sus esquemas de sí mismo un autoconcepto disminuido provocado por una situación particular, recurre a distintas estrategias que le permitan recuperar o proteger su autovaloración. En el ámbito educativo, esta búsqueda de valoración compensatoria, cuando hay fracasos académicos, se traduce en una disminución en la participación escolar, tareas inconclusas y desinterés general por las exigencias académicas. Dichas estrategias se pueden englobar en una disminución del esfuerzo ya que, de este modo, el estudiante puede relacionar la imposibilidad de alcanzar los objetivos esperados con la falta de esfuerzo de su parte para evitar aceptar que se debe a su incapacidad o falta de habilidades; recobrando así su valor como persona, aunque aumentando las probabilidades de fracaso escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010; Edel, 2003).

D. RELACIÓN ENTRE CONDICIONES, PROCESOS Y RESULTADOS

De acuerdo con el análisis que hemos realizado hasta ahora, la evaluación diagnóstica se insertaría en el componente de los RESULTADOS del aprendizaje planteados por Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (2009). Si, como hemos visto, dichos resultados son inseparables de las condiciones y los procesos de alfabetización de los niños, es válido plantearse la siguiente pregunta ¿cuáles son esas condiciones y esos procesos que pudieron haber contribuido con los resultados de comprensión lectora mostrados en el desempeño de los niños en la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora?

Visualizar estos aspectos podría proporcionar una perspectiva más integral y distributiva de la responsabilidad de estos resultados ya que no recaería únicamente en el niño y los docentes sino también el acceso a la cultura escrita y a la participación democrática en el país. Si lográramos tal perspectiva, podríamos repensar los patrones de alfabetización de los centros educativos, la responsabilidad de la sociedad y sus dirigentes en el enriquecimiento de la cultura letrada y, en un futuro, identificar esta misma perspectiva en el proceso de los niños y niñas en su aprendizaje de la Matemática, así como también esta perspectiva en adultos que se encuentran en proceso de alfabetización.

De esa manera se contaría con más elementos para contribuir con el desarrollo de prácticas alfabetizadoras más conectadas con la perspectiva del protagonista del proceso de alfabetización: el sujeto que aprende. Frente a esta intención abarcadora de los componentes del aprendizaje de la comprensión lectora, nos encontramos con la situación de que no podemos analizar directamente estos componentes sino de manera retrospectiva a través de los actores principales (estudiantes y docentes) y a posteriori de la ocurrencia de dichos componentes. Determinamos reconstruir las características particulares de estos componentes en particular con estudiantes que participaron en la ED-2017 y con docentes que estuvieron involucrados en el proceso de los tres primeros años de escolaridad de estos estudiantes. Si bien podemos hablar de las relaciones entre estos componentes, como veremos, los datos no nos permiten establecer relaciones causales entre estos.

OBJETIVOS

A partir de las revisiones orientadas por la pregunta de investigación que presentamos en la parte introductoria de este informe, fueron tomando forma las ideas acerca de cómo abordar la problemática hasta derivar a los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Estudiar las características de los componentes del aprendizaje de la comprensión lectora en el ámbito escolar público dominicano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las características del componente de los Resultados del aprendizaje.

Identificar las características del componente de los Procesos.

Identificar las características del componente de las condiciones.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cualitativo de diseño ex post facto, descriptivo y explicativo. Las observaciones fueron realizadas después de ocurridos los hechos que incidieron en los resultados de la ED-2017. Debido a la complejidad que conllevó el análisis de los tres componentes del aprendizaje, hemos dividido en tres partes la información relacionada con la metodología: a) Aspectos generales, b) Situaciones de indagación y c) Sinopsis de la metodología.

A. ASPECTOS GENERALES

Los aspectos generales involucran la descripción de la fecha del trabajo de campo, los participantes, el procedimiento general de obtención de datos y finaliza con el procesamiento y análisis de datos.

FECHA DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó entre febrero y junio de 2018. En este plazo diseñamos el proyecto del estudio, los instrumentos y su validación en dos escuelas distintas a las que finalmente participaron en este estudio y el trabajo de campo en los quince centros participantes.

PARTICIPANTES

Participaron estudiantes, docentes y familias de quince centros educativos. Las características de dichos participantes son las siguientes:

Centros educativos. Se seleccionaron 15 escuelas bajo el criterio del nivel de desempeño del centro educativo en la prueba de comprensión lectora de la evaluación diagnóstica de 3.º (ED-2017) y la puntuación obtenida por los niños en cada centro. No se utilizó el criterio de zona ni de sector socioeconómico de los centros para la selección ya que nuestro criterio principal fueron las puntuaciones alcanzadas en dicha prueba diagnóstica. Según el reporte de esta prueba, indica que el puntaje promedio alcanzado en el país fue de 300 puntos, y un puntaje entre 150 (como mínimo) y 450 (como máximo). Los casos seleccionados fueron 30 estudiantes (2 por escuela) de 15 centros educativos distribuidos de la siguiente manera:

- Centros educativos del sector público con un mínimo de 35 estudiantes registrados en la ED-2017.
- Los 5 centros públicos del país, con más alto desempeño en comprensión lectora del Nivel Satisfactorio (NIII) en la evaluación diagnóstica de 3.º. La ED-2017 de 3.º identificó en este nivel aquellos centros cuyos estudiantes en promedio, obtuvieron 362 puntos o más en la prueba de comprensión lectora según ED-2017 del MINERD.
- Los 5 centros públicos del país con más alto desempeño en comprensión lectora del nivel de desempeño Aceptable (NII) en la evaluación diagnóstica de 3.º de acuerdo con la ED-2017 del MINERD, los estudiantes de los centros de este nivel alcanzaron una puntuación entre 299 hasta 361 puntos en la prueba de comprensión lectora.

- Los 5 centros públicos del país con más bajo desempeño en comprensión lectora del Nivel Elemental (NI) en la evaluación diagnóstica de 3.º. Según la ED-2017 del MINERD, los estudiantes de los centros ubicados en este nivel en promedio alcanzaron hasta 298 puntos en la prueba de comprensión lectora.

Los centros con las características previstas en el criterio de selección se encontraban distribuidos en ocho de las dieciocho regionales educativas del país. La cantidad de distritos por regional fue variable como se puede observar en las tres tablas siguientes. Los cinco centros con los desempeños más bajos del país se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Características de los centros con NI de desempeño
(Nivel Elemental: hasta 298 puntos)**

REGIONAL EDUCATIVA	DISTRITO EDUCATIVO	NIVEL DE DESEMPEÑO DEL CENTRO
08 Santiago	08-07	231.27 NI
	08-05	241.02 NI
01 Barahona	01-05	236.49 NI
03 Azua	03-02	239.22 NI
	03-01	245.19 NI
Total	5	238.64 NI (Promedio)

Fuente: elaboración propia con base de datos de la ED-2017 (MINERD, 2018a)

Dichos centros se encuentran en las regionales de Santiago con dos centros educativos, Barahona con un centro y Azua con dos escuelas. Obsérvese que ninguno de estos alcanzó el puntaje promedio del país en la ED-2017 que fue de 300 puntos como mencionamos más arriba. Respecto a los 5 centros públicos del país que mostraron el más alto desempeño dentro del Nivel Aceptable (NII) sus características se describen en la Tabla 2.

**Tabla 2. Características de los centros con NII de desempeño
(Nivel Aceptable: desde 299 hasta 361 puntos)**

REGIONAL EDUCATIVA	DISTRITO EDUCATIVO	NIVEL DE DESEMPEÑO DEL CENTRO
08 Santiago	08-03	354.43 NII
	08-05	354.94 NII
		358.23 NII
11 Puerto Plata	11-02	356.5 NII
13 Montecristi	13-03	358.02 NII
Total	5	356.42 NII (Promedio)

Fuente: elaboración propia con base de datos de la ED-2017 (MINERD, 2018a)

Tres de estos centros se ubican en la Regional de Santiago, uno en Puerto Plata y otro en la Regional de Montecristi. En la siguiente tabla se describen las características de los centros públicos con más altos desempeños del país en comprensión lectora.

**Tabla 3. Características de los centros con NIII de desempeño
(Nivel Satisfactorio: desde 362 puntos en adelante)**

REGIONAL EDUCATIVA	DISTRITO EDUCATIVO	NIVEL DE DESEMPEÑO DEL CENTRO
18 Bahoruco	18-04	365.36 NIII
06 La Vega	06-06	372.49 NIII
08 Santiago	08-06	378.06 NIII
10 Santo Domingo	10-02	381.58 NIII
	10-05	399.12 NIII
Total	5	379.32 (Promedio)

Fuente: elaboración propia con base de datos de la ED-2017 (MINERD, 2018a)

En dicha categoría participaron un centro de la Regional de Bahoruco, otro de La Vega, otro de Santiago y dos de Santo Domingo. Fueron los centros públicos cuyos estudiantes, en promedio, alcanzaron los más altos desempeños en comprensión lectora del país.

En los centros NI entrevistamos 13 estudiantes y 8 maestras; en los centros NII entrevistamos 12 estudiantes y 14 docentes; en los NIII, fueron 11 estudiantes y 12 docentes las personas entrevistadas.

En resumen, como se observa en las tres tablas anteriores, cinco de los centros seleccionados se ubican en cinco regionales distintas (Barahona, La Vega, Puerto Plata, Montecristi y Bahoruco), cada una con un centro en un distrito. Cuatro centros de los quince del estudio se ubican en dos regionales (Azua y Santo Domingo 10). Sin embargo, en la Regional de Santiago es donde se ubicaron seis de los centros seleccionados, pero situados en cuatro distritos diferentes.

Estudiantes. Aunque originalmente entrevistamos a 36 estudiantes, para el análisis de los datos fueron seleccionados 30. El proceso de selección se desarrolló por medio de una preselección de 3 estudiantes en cada centro educativo. Fueron escogidos los que alcanzaron las puntuaciones más altas de los centros NIII y NII en la prueba diagnóstica de 3.º, por un lado, y los de las puntuaciones más bajas en los centros de NI, por el otro. El tercer estudiante seleccionado, se consideró como alternativa en caso de que un padre, madre o tutor no aceptara participar o previendo que algún niño o niña no lo deseara.

En los casos en que se entrevistaron tres estudiantes de un centro educativo, solo se consideraron para la muestra los dos casos con las puntuaciones más altas, en los centros de NII y NIII; mientras que en los centros de NI, se escogieron los dos casos con las puntuaciones más bajas del centro. Ello así porque nos interesaba establecer dos límites extremos aportados por las puntuaciones más baja de los centros NI y las puntuaciones más altas de los centros NIII, con una puntuación intermedia proporcionada por las puntuaciones más altas de los centros NII. La mayoría de los estudiantes entrevistados se encontraban cursando el 4.º grado de Primaria aunque algunos estaban repitiendo el 3.º. Solo se consideraron los estudiantes que se encontraba en la base de datos del MINERD de la ED-2017.

En la Tabla 4 se detalla las puntuaciones de los 30 estudiantes que fueron seleccionados para el análisis de los datos. Los nombres que aparecen en la tabla son seudónimos.

Tabla 4. Puntuación promedio de los estudiantes seleccionados para el estudio

NIVEL DE DESEMPEÑO DEL CENTRO	DISTRITO EDUCATIVO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	PUNTUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN ED-2017
I	08-07	Manuela Jimena	175
		Artemisa	177
	01-05	Alejandro	174
		Servando	177
	03-02	Martha Carolina	174
		Mateo	177
	08-05	Alfonso	177
		Ismael	177
	03-01	Penélope	174
		Nereida	177
II	08-03	Karina	357
		Camila	356
	11-02	Eduardo	358
		Yordi	358
	08-05	Madelina	356
		Nairobi	356
		Ayesa	358
		Adela	358
	13-03	Danilo	358
		Romilda	358
III	18-04	William	404
		Emilia	403
	06-06	Milciades Alejandro	423
		Luisa	420
	08-06	Stefan	424
		Elmer	423
	10-02	Raúl	424
		Carla Yahaira	422
	10-05	Antonio	423
		Francisco	423

Fuente: elaboración propia con base de datos de la ED-2017 (MINERD, 2018a)

Los estudiantes de los centros NI presentan una puntuación entre 174 y 177 puntos, los que se encuentran por debajo de la puntuación promedio del país. Los que fueron escogidos de los centros NII presentan una puntuación entre 356 y 358 puntos, ambas cifras por encima del promedio nacional. Finalmente, los centros NIII, cuyas puntuaciones oscilan entre 403 y 424.

Padres, madres y tutores. Entrevistamos los responsables de la crianza de los niños y las niñas de los 30 estudiantes que fueron seleccionados para el estudio: 21 madres, 1 abuela, 2 tías y 9 padres y padrastros. En algunos casos, las madres y los padres fueron juntos a las entrevistas y ambos proporcionaban la información. Ello explica por qué hubo 30 entrevistas por los niños, pero más de un informante en tres casos. La mayor parte de la información sobre los padres que no participaron, la obtuvimos de las madres y abuelas que asistieron a dichas entrevistas.

Docentes. Entrevistamos 34 docentes de los 15 centros educativos que habían impartido clases, en 1.º, 2.º o 3.º del Nivel Primario. De estos, 33 eran mujeres y solo un hombre que ejercía como coordinador pedagógico. En algunos centros no pudimos entrevistar las 3 maestras de 1.º a 3.º por razones diversas (no consintieron grabar su entrevista, ya había terminado el horario, entre otros). Otras entrevistas fueron realizadas a coordinadores o docentes de TICS que, en otro tiempo, impartieron docencia a algunos de los estudiantes entrevistados. Los docentes que finalmente fueron considerados para el análisis de sus respuestas fueron las 22 maestras de 1.º a 3.º del Nivel Primario que en ese momento estuvieran impartiendo docencia y cuya entrevista tuviera suficiente información para el análisis.

En la Tabla 5 se encuentran los seudónimos de las maestras que fueron consideradas para dicho análisis de datos. Tres de las maestras de los centros NI impartían docencia en dos grados escolares, las demás en solo uno. Las maestras de los centros NII y NIII impartían docencia en solo un grado escolar excepto la maestra Remigia de uno de los centros NIII. Los años en servicio en el Primer Ciclo del Nivel Primario de la maestra Antonia no aparecen en la tabla porque este dato no se registró durante la entrevista.

Tabla 5. Maestras entrevistadas³

NIVEL DEL CENTRO EN ED-2017	SEUDÓNIMOS	GRADO QUE IMPARTE DOCENCIA	EDAD	AÑOS EN 1ER CICLO
NI (Muy por debajo del desempeño esperado en 3.º)	1.Adela	2.º y 4.º	42	1
	2.Yocasta	1.º y 5.º	27	4
	3.Ana	2.º y 3.º	48	4
	4.Antonia	1.º	34	(no se registró)
	5.Belinda	1.º	34	4
NII (Por debajo del desempeño esperado en 3.º)	6.Mercedes	2.º	37	16
	7.Evelyn	1.º	52	14
	8.Maritza	3.º	56	18
	9.Mirtha	1.º	43	5
	10.Nereyda	2.º	44	2
	11.Ramona	3.º	48	3
	12.Rebeca	3.º	39	9
NIII (Igual o por encima del desempeño esperado en 3.º)	13.Miositis	2.º	47	5
	14.Miguelina	3.º	26	4
	15.Josefina	2.º	40	8
	16.Penélope	1.º	29	6
	17.Sarah	1.º	41	1
	18.Belkis	2.º	36	2
	19.Remigia	2.º y 3.º	45	20
	20.Elena	1.º	28	2
	21.Deborah	3.º	36	9
	22.Ángeles	2.º	38	4

Fuente: elaboración propia

En conclusión, las participantes analizadas fueron 5 maestras de centros educativos NI; 7 maestras pertenecientes a centros NII y 10 maestras pertenecientes a centros NIII.

3. Por razones de privacidad, los nombres de las maestras fueron cambiados.

PROCEDIMIENTO GENERAL DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información, luego de seleccionados los centros participantes, se procedió a contactar por vía telefónica a los directores de los 15 centros educativos. Este primer contacto permitió informarles sobre la investigación, los objetivos de esta y programar una fecha de encuentro en el centro educativo. Para la visita al centro se le informó al director o directora, los nombres de los niños y niñas que serían entrevistados y se le solicitó convocar a los padres, madres o tutores de estos para sostener una reunión informativa y solicitar su autorización. A los actores involucrados no se les informó los motivos de por qué se seleccionaron esos estudiantes en particular ya que, por políticas del MINERD, en los resultados de la evaluación diagnóstica se presentan únicamente el promedio de los centros, no de cada estudiante en particular.

Durante las visitas a los centros educativos, primero se sostenía una breve reunión con los directores en las que el equipo de trabajo se presentaba, introducía la investigación y mostraba las guías de preguntas a utilizar. Igualmente se describía el procedimiento a seguir y se respondían posibles dudas. Inmediatamente después se procedía a conversar con los padres de los estudiantes seleccionados para que autorizaran la participación de su hijo o hija en esta investigación mediante la firma de un consentimiento informado (Anexo 1).

Posteriormente se desarrollaban las entrevistas. Los centros educativos proporcionaban el espacio físico, según sus posibilidades, en el que se encontraban únicamente el niño entrevistado y las dos investigadoras. Las entrevistas se desarrollaron con las puertas abiertas y eventualmente entraba la directora o docentes. Se les explicaba a los niños, brevemente, de qué trataba la sesión, que serían videograbados y que sus respuestas iban a ser utilizadas para enseñar a leer mejor a otros niños que necesitaban ayuda (lo cual era la principal intención del estudio), luego se les preguntaba si deseaban participar y en casi todos los casos accedieron.

Solo se presentó un caso en que la abuela no consintió que su nieta participara. No le preguntamos por qué, solo le dimos las gracias y aceptamos su decisión. En otro caso, un niño no quiso que lo entrevistaran a pesar de que su madre había autorizado la entrevista y después de explicarle a qué fuimos. Siempre decíamos al estudiante que su madre había autorizado la entrevista, pero solo la desarrollábamos si el estudiante lo deseaba. Después de negarse, un rato después se presentó al área donde nos encontrábamos y nos solicitó que lo entrevistáramos. Le preguntamos qué le había hecho cambiar de opinión y nos contestó que fue porque “le regresó la valentía”. Le dimos las gracias y la entrevista discurrió tranquilamente.

El orden de la entrevista a los niños era: a) preguntas relacionadas con el componente de las condiciones (conocimientos previos, teorías implícitas de aprendizaje), b) presentación de las tareas de lectura, para establecer el componente de los resultados c) preguntas relacionadas con la justificación de sus respuestas para establecer elementos del componente de los procesos y d) entrevista relacionada con su autoconcepto como lector para identificar este elemento psicoafectivo relacionado también con el componente de las condiciones. En el transcurso de dichas entrevistas, ocasionalmente preguntábamos a los participantes si deseaban continuar y siempre accedían. Estábamos atentas a cualquier señal que indicara cansancio, fatiga o ansiedad para redireccionar o suspender el proceso según las necesidades del niño o la niña. En dos ocasiones empezó el recreo durante la entrevista, en esos casos preguntamos al estudiante si deseaba salir al recreo y que después podíamos continuar. En los dos casos, prefirieron continuar hasta terminarla. Para nosotros fue un indicador, entre otros, que la entrevista no resultaba tediosa ni cargante para el estudiantado participante. Su actitud era de colaboración y, en general, se mantenían interesados en reflexionar y compartir con las investigadoras sus reflexiones en torno a su propio proceso de aprendizaje de la lectura.

Al finalizar la entrevista, las investigadoras agradecían su colaboración y les entregaban un lapicero acompañado de una pequeña libreta de apuntes como muestra de agradecimiento. Por último, se realizaban las entrevistas individuales a las maestras y se les solicitaba completar el cuestionario sobre teorías implícitas del aprendizaje.

Por otro lado, por respeto al niño y la niña, nos esforzamos a evitar que la entrevista los dejara con una sensación de fracaso cuando no podían completar por sí mismos las dos tareas del estudio. Lo hacíamos de tal manera que fuera honesto ante el niño. Para evitar que los participantes que no lograban hacer la tarea se sintieran frustrados o incómodos, apoyábamos al estudiante para que lo lograra con ayuda. Sin embargo, para el análisis, solo consideramos la parte que el estudiante lograba hacer sin la ayuda nuestra. En la medida en que la técnica que utilizamos con los estudiantes y los docentes para conocer sus concepciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura fue el de entrevista semiestructurada, nos enfocamos en aquellas respuestas que permitieran inferir las concepciones de ambos para categorizarlas.

En resumen, el procedimiento para las entrevistas se desarrolló de la manera siguiente:

1. Presentación a los directivos del centro de los instrumentos y los motivos del estudio.
2. Entrevista con los padres. Para esta entrevista se utilizó un cuestionario y una carta de consentimiento que los progenitores y tutores debían firmar en caso de que estuvieran de acuerdo.
3. Entrevista a los niños y niñas participantes. La entrevista a cada estudiante iniciaba explicando quiénes éramos, a qué íbamos y que sus padres habían dado permiso, pero les decíamos que queríamos asegurarnos de que ellos también desearan participar.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recolectada la información mediante las entrevistas, se procedió a transcribirlas a partir de los videos y audios obtenidos durante el trabajo de campo. Las transcripciones se hicieron únicamente a partir de las grabaciones de los niños y niñas y de los docentes que accedieron a que se les grabara. Con dichas transcripciones se creó una tabla con los bloques de preguntas correspondientes a cada componente del aprendizaje (resultados, procesos y condiciones). Dicha tabla contenía los aspectos de cada componente considerados para esta investigación con sus respectivas definiciones y los números que servirían como códigos para la matriz de datos.

Tomando en cuenta que las categorías de análisis se fueron definiendo después de la obtención de los datos, la validación de estas fue realizada por las investigadoras. Cada caso se evaluó de manera independiente por ambas. En los casos en que el índice de acuerdo resultó inferior al 80 %, se realizaron nuevas modificaciones a estas categorías agregando indicadores más específicos y, en algunos casos, añadiendo indicadores a partir de lo observadas en algunas entrevistas. Cuando con alguna categoría en particular, no se lograba por lo menos el 80 % de coincidencias en categorizar alguna acción determinada y no lográbamos mejorarla, descartábamos dicha categoría por considerarla poco precisa. Luego de esta modificación, se reevaluaron los casos con índices de acuerdo moderados quedando la codificación final. Con los códigos acordados se procedió a digitalarlos en una matriz de datos. Para los casos en que no hubo acuerdos se codificaron como otros y se les asignó el número 0 en dicha matriz.

Los datos fueron registrados en Excel y tabulados según las categorías de análisis. Fueron analizados en función de la frecuencia en que se presentaban las respuestas correspondientes a cada criterio de análisis. Para este propósito utilizamos el programa SPSS versión 22 para procesar los datos.

B. SITUACIONES DE INDAGACIÓN

Se desarrollaron tres situaciones de entrevistas semiestructuradas que describiremos en función de las tres dimensiones del estudio: componente de resultados, componente de los procesos y componente de las condiciones. En cada situación se consideran las técnicas e instrumentos utilizados, el foco de atención, la unidad de análisis, las categorías de análisis y el procesamiento de los datos.

INDAGACIÓN DEL COMPONENTE DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Para explorar el componente de los resultados del aprendizaje los estudiantes debían completar dos ítems identificados como Tarea 1 y Tarea 2. En primer lugar, debía desarrollar la Tarea 1 y luego se proseguía con la Tarea 2. Al finalizar cada tarea, hicimos una breve entrevista para asegurarnos de que las respuestas elegidas por el estudiante obedecían a su comprensión del texto en vez del azar u otras razones. Al iniciar cada tarea, nos limitábamos a presentar la hoja con el ítem. No proporcionamos orientaciones de lo que debía hacer el niño o la niña a menos que la solicitase o lo observáramos desconcertado. Se trataba de establecer si el participante tenía familiaridad con el formato de prueba presentado.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Para estudiar este componente utilizamos la técnica de evaluar la comprensión lectora acompañada de una entrevista semiestructurada después de haber completado la prueba. Los instrumentos utilizados para explorar este componente fueron dos pruebas con creciente nivel de dificultad.

Tarea 1. En esta tarea de menor nivel de dificultad que la Tarea 2, el estudiante debía aparear una lista de 7 palabras con la imagen correspondiente. Nos limitábamos a colocar la prueba sobre la mesa y le preguntábamos qué creía que debía hacer con el texto. En caso de que no respondiera o actuara, le decíamos qué se esperaba que hiciera. Después de que el participante completaba la prueba, procedíamos a preguntarle ¿Por qué uniste esta palabra con este dibujo? Pretendíamos determinar si diferenciaba imagen de palabra. Esta pregunta se repetía un máximo de 3 veces con tres pares de palabra-dibujo diferentes.

Cuadro 1. Tarea 1 de comprensión lectora.

0. Mamá	 a
1. Ala	 b
2. Casa	 c
3. Oso	 d
4. Niño	 e
5. Pato	 f
6. Auto	 g
7. Sol	 h

Fuente: Subtest 1 de la prueba Comprensión Lingüística Progresiva (CLP) de 1ro, nivel A (Allende, Condemarín y Milicic, s.f.)

Este formato de prueba es frecuentemente utilizado por docentes de las escuelas en los primeros grados para evaluar lectura. Para la selección de los 30 estudiantes que finalmente participaron en el análisis de los datos, utilizamos el criterio de que por lo menos, el estudiante debía aparear por lo menos cinco palabras con sus respectivos dibujos.

Tarea 2. Las instrucciones eran las mismas que las proporcionadas en la Tarea 1. Esta Tarea 2 consistió en completar un solo ítem con un texto narrativo (una fábula) y tres preguntas de opción múltiple presentadas por escrito. Cada pregunta correspondía a un nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica).

Cuadro 2. Tarea 2 de comprensión lectora.

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dientecllos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^a de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante.
- b) Una pantera.
- c) Un tigre.
- d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso.
- b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
- c) Porque le gustaba verlo sufrir.
- d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
- b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
- c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
- d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria*.

Fuente: *Evaluación de destrezas lectoras en 2do de Educación Primaria* (Agencia Andaluza de Evaluación, 2011)

El formato del texto es similar al utilizado en la prueba diagnóstica de 3.º con el objetivo de identificar el grado de familiaridad de los participantes con este formato de prueba. Después de completarla, preguntábamos al participante por qué había elegido una determinada respuesta en cada pregunta. Esto lo hacíamos con un doble propósito, asegurarnos de que el participante se apoyaba en el texto para elegir una respuesta y conocer el grado de conciencia de su estrategia de comprensión. Este último aspecto será analizado en el capítulo de las Condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora pues utilizamos la misma tarea para estudiar los resultados y los procesos de aprendizaje.

FOCO DE ATENCIÓN

El niño y la niña.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Respuestas de los niños y niñas marcadas en cada prueba.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la siguiente tabla, se presentan las categorías para el análisis de los resultados. Incluye 8 categorías distribuidas según la tarea realizada por el niño: 3 categorías corresponden a la Tarea 1 y 5 a la Tarea 2.

Tabla 6. Categoría de análisis del componente los resultados del aprendizaje

TAREA	CATEGORÍAS	INDICADORES
Tarea 1: aparear palabra con dibujo	Totalmente logrado (1)	Completa la tarea correctamente 7/7 palabras
	Parcialmente logrado (2)	Completa la tarea correctamente 5/7 palabras
	No logrado (3)	No aparea ninguna palabra con imagen
Tarea 2: comprensión de texto narrativo	Totalmente logrado (1)	Contesta correctamente las 3 preguntas y justifica sus respuestas basándose en el contenido del texto.
	Parcialmente logrado (2)	Contesta correctamente 2 de las 3 preguntas y justifica sus respuestas basándose en el contenido del texto.
	Logrado escasamente (3)	Contesta correctamente 1 de las 3 preguntas y justifica sus respuestas basándose en el contenido del texto.
	Lee, pero no comprende (4)	Decodifica el texto, pero responde incorrectamente todas las preguntas o no las responde.
	No lee (5)	No puede leer el texto.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes que mostraron una limitada capacidad para leer las palabras de la Tarea 1, se les invitó a leer el título de la Tarea 2. Generalmente no podían hacerlo, entonces le leíamos el texto y formulábamos oralmente las preguntas para que las respondiera. En estos casos no se consideraba para el análisis de los datos cuando respondía con ayuda nuestra, como ya lo dijimos anteriormente en este informe.

INDAGACIÓN DEL COMPONENTE DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Una vez que el niño terminaba cada prueba descrita en el componente de los resultados, le formulábamos preguntas reflexivas antes de continuar con la segunda tarea, sobre por qué eligió una opción determinada, con la intención de explorar el grado de conciencia de sus propias acciones de comprensión. En rigor estos procesos podrían ser considerados como condiciones que involucran al estudiante. Decidimos enfocarlos como procesos ya que son las acciones observables que permiten inferir los procesos mentales del estudiante que estuvieron involucrados mientras desarrollaba las tareas 1 y 2.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos técnicas, la de entrevista semiestructurada y la de observación de las acciones del estudiante mientras desarrollaba las tareas. Para las entrevistas se utilizó el siguiente guion de preguntas después de completar cada tarea.

GUION DE PREGUNTAS REFLEXIVAS DESPUÉS DE LA TAREA 1

1. ¿Por qué uniste esta palabra con este dibujo?
2. ¿Cómo lo supiste?
3. (Repetir con 2 o 3 dibujos)

GUIÓN DE PREGUNTAS REFLEXIVAS DESPUÉS DE LA TAREA 2

1. En la primera pregunta dice “¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?” Tú pusiste que (leer la respuesta del niño/a) ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. ¿Cómo lo supiste?
3. En la segunda pregunta dice “¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?”. Tú pusiste que (leer la respuesta del niño/a) ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
4. ¿Cómo lo supiste?
5. En la tercera pregunta dice “¿Crees que el ratón era inteligente?” Tú pusiste que (leer la respuesta del niño/a) ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
6. ¿Cómo lo supiste?

Para la observación de las acciones manifiestas de los estudiantes se utilizó una rejilla de observación ex post facto ya que las categorías e indicadores de dicha rejilla fue construida a partir de los mismos datos, como se explica en la siguiente sección de categorías de análisis de los procesos.

FOCO DE ATENCIÓN

Estudiantes

UNIDAD DE ANÁLISIS

Acciones manifiestas relacionadas con la lectura

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para definir las categorías de análisis utilizamos 3 de los 36 videos que grabamos y reservamos los 30 restantes para codificar los datos que aquí presentamos. No sabíamos de entrada cuáles serían los procesos que estos participantes desarrollarían durante la realización de las tareas relacionadas con la comprensión lectora. Surgieron de la observación de estos tres videos filmados durante las entrevistas. Nos basamos en la consideración de Pozo acerca de que los procesos son “las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender” (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2009: 120). Por lo tanto, enfocamos la mirada sobre qué hacía el estudiante mientras desarrollaba las tareas (acciones manifiestas).

En la fase de construcción de las categorías, partimos de ideas generales obtenidas a partir de Cassany (2007), Brown (1980) y Flavell (citado por Saldaña, 2003), acerca de cuáles comportamientos observar mientras los estudiantes desarrollaban cada tarea por separado. De esta manera, acordamos observar qué decían y hacían los niños antes de la lectura del texto de la tarea, respecto a su conocimiento de qué había que hacer con ésta. Luego observábamos qué hacían durante el desarrollo de la tarea en cuestión, enfocándonos en su tipo de lectura y la secuencia de sus acciones manifiestas sobre los textos: cómo leían, qué movimientos, relacionados con el texto, qué hacían mientras leían, cuáles preguntas hacían; para los procesos después de la tarea (preguntas reflexivas sobre sus acciones), acordamos observar en qué se apoyaba el estudiante para justificar sus respuestas en las tareas si el texto o recurría a otro referente. A partir de estas observaciones preliminares, definimos indicadores para la rejilla de observación.

Una vez definida dicha rejilla con los tres videos de prueba, la utilizamos para analizar los datos en los 30 videos que finalmente fueron utilizados para investigar los procesos. Mientras observábamos los 30 videos, dicha rejilla experimentó algunos cambios en aquellas categorías de análisis en las que había altos desacuerdos entre las investigadoras. Algunas de éstas fueron redefinidas, mientras que otras fueron eliminadas. Se hicieron ocho rejillas hasta que finalmente las categorías fueron relativamente satisfactorias. Finalmente definimos dos categorías de análisis para estudiar los procesos, cada una con sus propios criterios e indicadores: 1) Hábitos de lectura y 2) Habilidades metacognitivas.

Se registraron la frecuencia en la que un indicador se presentaba en el grupo de los 10 niños pertenecientes a cada tipo de centro educativo. Contamos la frecuencia simple de las respuestas que observamos en dichos participantes. En el momento de estar codificando los datos, cuando alguna de las observadoras del video detectaba una nueva acción manifiesta que no se había presentado antes en ninguno de los niños, se creaba un nuevo indicador o un criterio nuevo. Aquellos casos donde el participante no lograba leer el texto (pues se trataba de acciones durante una lectura que el estudiante no pudo realizar) y en los que no era posible visualizar la acción en el video debido a defectos de grabación o debido a alguna dificultad para identificar por las investigadoras, la acción del niño o niña, fueron codificados como NO APLICA.

Hábitos de lectura. La categoría de *Hábitos de lectura* se encuentra descrita en la Tabla 7. Según Cassany (2007) los hábitos de lectura se refieren a estrategias posiblemente adquiridas como efectos de los procesos durante la alfabetización inicial que incluye: 1) tipo de lectura, 2) decodificación y 3) movimientos corporales. Cada una de estas subcategorías posee indicadores específicos.

Tabla 7. Categorías de análisis de los hábitos de lectura

TIPO DE TAREA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Tarea 1	Tipo de lectura	- Lee en silencio - Lee en voz baja (lee moviendo los labios de manera audible o no audible) - Lee en voz alta - No se puede observar
	Decodificación	- Lee palabras completas (sin fragmentar) - Fragmenta el texto a veces en sílabas, a veces en fonemas - Fragmenta el texto en fonemas - Fragmenta el texto en sílabas - No se puede observar en el video
	Movimientos corporales	- No leyó - No señala el texto mientras lee - Señala el texto mientras lee (utilizando los dedos, el lápiz, etc.) - No se puede observar
Tarea 2	Tipo de lectura (Vocalización)	- Lee en silencio - Lee en voz baja - Lee en voz alta - No leyó
	Decodificación	- No leyó - Fragmenta el texto en fonemas - Fragmenta el texto en sílabas - Fragmenta el texto a veces en sílabas, a veces en fonemas - Lee palabras completas (sin fragmentar)
	Movimientos corporales	- No leyó - No señala con el dedo mientras lee - Señala el texto mientras lee - Dificultades con la filmación

Fuente: elaboración propia.

La subcategoría Tipo de lectura, tiene 4 indicadores (Lee en silencio, Lee en voz baja, Lee en voz alta, No se puede observar); la subcategoría Decodificación, incluye cinco indicadores (Lee palabras completas, Fragmenta el texto a veces en sílabas, a veces en fonemas, Fragmenta el texto en sílabas, No se puede observar); la subcategoría Movimientos corporales contiene cuatro indicadores (No leyó, No señala el texto mientras lee, Señala el texto mientras lee, Dificultades con la filmación que impedían observar los movimientos).

Habilidades metacognitivas. Según Brown (1980) las habilidades metacognoscitivas involucran la supervisión, el control, predecir, comprobar coordinar de manera intencionada para aprender o resolver problemas. Aquí nos interesaba observar cuáles habilidades metacognitivas se presentaban durante el desarrollo de las tareas; para esta categorización, nos basamos en las tres dimensiones de la metacognición caracterizadas por Saldaña (2003): 1) los metaconocimientos, 2) los procesos de autorregulación que involucra supervisión, anticipación y revisión de los procesos desarrollados durante y después de la tarea y 3) experiencias metacognoscitivas referidas a la reflexión consciente de los propios conocimientos y acciones desarrolladas durante la tarea.

En la Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10 se describen los indicadores de las categorías del análisis de las habilidades metacognitivas que fueron observadas en los videos en cada tipo de tarea. Estas observaciones las dividimos en los tres momentos del desarrollo de la tarea: acciones observadas antes de la lectura, durante el desarrollo de esta y, después de finalizada la tarea. En la medida en que los indicadores fueron surgiendo, mientras observábamos a los estudiantes, nos dimos cuenta de que algunas habilidades cognitivas se presentaron en la Tarea 2 que no se presentaron durante el desarrollo de la Tarea 1.

Tabla 8. Categoría de análisis de las habilidades metacognoscitivas antes de la lectura

ANTES DE LA LECTURA TAREA 1	
Categorías	Indicadores
Sin evidencia de conciencia de sus conocimientos acerca de la tarea	Trata de desarrollar la tarea, aunque es evidente que no puede hacerlo.
Conocimiento de sus capacidades y limitaciones acerca de la tarea	- Observa y luego (en silencio) desarrolla la tarea de manera pertinente - Indicios de planificación de la tarea - Dice lo que hay que hacer por respuesta a pregunta de las investigadoras. - Observa y luego, en silencio desarrolla la tarea sin instrucciones, aunque necesitó que la investigadora lo estimulara a actuar.
No aplica	- Ninguna de las anteriores - Desacuerdos
ANTES DE LA LECTURA TAREA 2	
Conocimiento de sus capacidades y limitaciones	- Pregunta qué es lo que hay que hacer - Observa y luego (en silencio) desarrolla la tarea de manera pertinente - Observa en silencio y luego reconoce que no puede desarrollar la tarea - Dice lo que hay que hacer por respuesta a pregunta de las investigadoras.
Sin evidencia de conocimiento de que no sabe	- Dice lo que hay que hacer, pero no es lo que demanda la tarea. - Trata de desarrollar la tarea, aunque es evidente que no sabe hacerlo. - Empieza a leer sin evidencia de que anticipa la demanda de la tarea
Sin evidencia de familiaridad con la tarea	Desarrolla la tarea con instrucciones de la investigadora

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Habilidades metacognitivas durante la lectura

DURANTE LA LECTURA. TAREA 1	
Categorías	Indicadores
Supervisa	- Supervisa su lectura: detiene su lectura, regresa a mirar el renglón y luego continúa (aunque sea una vez)
No supervisa	- No Supervisa su lectura: no detiene su lectura continúa leyendo, aunque hay errores de lectura - No supervisa, contesta correctamente, pero no apareó una de las palabras - No supervisa, pero contesta correctamente
Indeterminada	Ninguna de las anteriores
No aplica	Desacuerdos

DURANTE LA LECTURA. TAREA 2	
Supervisa	Supervisa su lectura (aunque sea a veces).
Revisa	Revisa espontáneamente las respuestas de la tarea.
Completa correctamente	Completa la tarea y después la da por terminada.
Completa incorrectamente	- Completó la tarea de manera incorrecta, aunque es evidente que no sabe leer - Completó la tarea de manera incorrecta - Completó la tarea de manera incorrecta, aunque leyó con dificultad
No completa	- Lee el texto y da por terminada la tarea sin responder las preguntas, aunque después las contesta por instrucciones de las investigadoras - No completó la tarea
	Ninguna de las anteriores

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Habilidades metacognitivas después de la lectura

DESPUÉS DE LA LECTURA. TAREA 1	
Categorías	Indicadores
Reflexiona	Justifica sus respuestas diferenciando palabra de imagen.
	Revisa las respuestas de la tarea
No aplica	Ninguna de las anteriores
	Desacuerdos
DESPUÉS DE LA LECTURA. TAREA 2	
Reflexiona	Justifica sus respuestas diferenciando palabra de imagen.
Reconsidera	Revisa las respuestas de la tarea
No aplica	Ninguna de las anteriores

Fuente: elaboración propia.

Los hábitos de lectura se observaron durante la lectura de los textos (tipo de lectura, vocalización y movimientos corporales); las habilidades metacognoscitivas se infirieron antes, durante y después de la lectura de ambas tareas (metaconocimiento de la tarea que realiza, procesos de autorregulación y experiencia metacognoscitiva).

Aunque ambos tipos de procesos fueron observados por medio de las acciones manifiestas de los participantes, los *hábitos de lectura* podían ser observados directamente. En cambio, las *habilidades metacognoscitivas* que no pueden ser observadas directamente, fueron inferidas a partir de las acciones manifiestas del estudiante.

INDAGACIÓN DEL COMPONENTE DE LAS CONDICIONES

La dimensión del estudio relacionada con el componente de las condiciones, serán expuestas según el ámbito de dichas condiciones. Por consiguiente, primero describiremos las situaciones relacionadas con las condiciones externas a la escuela, luego con condiciones internas a la escuela y finalizaremos con las condiciones que involucran al estudiante.

CONDICIONES EXTERNAS A LA ESCUELA

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica que utilizamos fue la de entrevista individual con los responsables de cada niño o niña participante del estudio. Para dicha entrevista, diseñamos un cuestionario con 15 preguntas (13 cerradas y 2 semiabiertas) sobre datos específicos de la historia escolar del estudiante (repetencia, edad, grado), ocupación de responsables, cantidad de hermanos, trabajo infantil, nacionalidad) (ver anexo 3).

También nos apoyamos en información relativa a las características de las familias de la base de datos de la ED-2017, realizando tablas de frecuencia simple y porcentual en Excel.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La categoría de análisis de las condiciones externas a la escuela incluye dos subcategorías: condiciones generales del centro educativo y condiciones particulares de las familias de los estudiantes, como se observa en la Tabla 11.

Tabla 11. Categorías, subcategorías e indicadores para el análisis de las condiciones externas a la escuela

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Condiciones externas a la escuela	Condiciones generales del centro educativo	• Regional educativa • Distrito educativo • Nivel en ED-2017 • Zona del centro • Ingresos mensuales por hogar • Nivel educativo de las madres • Nivel educativo de los padres • Situación laboral de los padres • Situación laboral de las madres
	Condiciones particulares de las familias de los participantes	• Responsable de la crianza • Cantidad de hijos e hijas por familia • Ocupación de la madre • Ocupación de padres y padrastros

Fuente: elaboración propia.

FOCO DE ATENCIÓN

Padres y madres

UNIDADES DE ANÁLISIS

La unidad de análisis fueron las respuestas de los padres y madres a la encuesta aplicada durante el estudio y las variables socioeconómicas de la base de datos de la ED-2017 MINERD.

CONDICIONES INTERNAS A LA ESCUELA

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

La técnica utilizada fue la de entrevistas individuales con cada docente. Dicha entrevista se desarrolló en dos partes. En la primera, proporcionaron una información general sobre su perfil profesional (edad, género, grado escolar en que imparte docencia y experiencia docente en el Primer Ciclo, metodología explicitada). En la segunda parte, se desarrolló un diálogo, a partir de un guion de preguntas, sobre su práctica alfabetizadora para explorar sus concepciones de alfabetización. Para obtener información acerca de las características generales de los docentes y para explorar sus concepciones, utilizamos el siguiente guion de preguntas. De las respuestas de las maestras se derivaban otras preguntas en forma de diálogo como se verá más adelante en la sección de los resultados de este estudio, en las conversaciones entre maestra e investigadoras.

PREGUNTAS SOBRE CARACTERÍSTICAS GENERALES

1. Nombre del maestro
2. Edad
3. Grado en que imparte docencia
4. Años impartiendo docencia en el Primer Ciclo del Nivel Primario
5. Cantidad de estudiantes en el grupo actual

PREGUNTAS SOBRE SU PRÁCTICA ALFABETIZADORA

6. Metodología que utiliza para alfabetizar
7. Libros de lectura que utiliza
8. Cantidad de horas diarias para alfabetización
9. Frecuencia de tareas
10. Recursos en el aula (Fotos)

FOCO DE ATENCIÓN

Docentes de 1.º, 2.º y 3.º del Nivel Primario.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Respuestas de los docentes durante la entrevista.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para las condiciones internas a la escuela definimos dos categorías de análisis: 1) características generales de los docentes y 2) concepciones de los docentes como se detalla en la Tabla 12.

Tabla 12. Categorías, subcategorías e indicadores para el análisis de las condiciones internas a la escuela

CATEGORÍAS	INDICADORES
Características generales	- Edad - Género - Grado escolar en que imparte docencia - Experiencia docente en el primer ciclo
Concepciones de enseñanza y aprendizaje ⁴	- Metodología de alfabetización (centrada en el código o centrado en la comprensión). - Teoría implícita sobre el aprendizaje de la lectura (Directa básica (centrado en resultados), Directa (centrada en condiciones y resultados) Interpretativa (considera los tres componentes del aprendizaje condiciones procesos y resultados de manera lineal) y Constructiva (Considera los tres componentes del aprendizaje condiciones procesos y resultados de manera dinámica). - Concepción sobre la naturaleza de la escritura (relación con la lengua hablada: código de transcripción o sistema de representación)

Fuente: elaboración propia.

- Para las identificar *Características generales* de los docentes utilizamos cuatro indicadores de edad, género, grado escolar en que imparte docencia, y experiencia docente en el Primer Ciclo. Los indicadores de *Concepciones de enseñanza y aprendizaje* fueron tres: 1) Metodología de alfabetización (centrada en el código o centrado en la comprensión); 2) Teoría implícita -directa básica (centrado en resultados), directa (centrada en condiciones y resultados) interpretativa (considera los tres componentes del aprendizaje de manera lineal) y constructiva (considera los tres componentes del aprendizaje condiciones procesos y resultados de manera dinámica); 3) Concepciones sobre la naturaleza de la escritura.

CONDICIONES QUE INVOLUCRAN AL ESTUDIANTE

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para indagar las concepciones del estudiante, la técnica utilizada fue el de la entrevista individual. Utilizamos dos situaciones experimentales: una para identificar las concepciones del estudiante acerca del aprendizaje y de la lengua escrita y otra para explorar su autoconcepto. El método que privilegiamos para las entrevistas con los estudiantes fue el *método de*

4. Se utilizó la misma categoría Concepciones de enseñanza y aprendizaje para analizar las respuestas de los docentes y de los estudiantes.

exploración crítica desarrollado por la escuela ginebrina y utilizado por Ferreiro y Teberosky (1999) en diversos estudios sobre el conocimiento infantil acerca de la lengua escrita. Este método es considerado como de entrevista semiestructurada constituida por un guion de preguntas que orienten la interacción de la entrevista, pero con la flexibilidad de propiciar un diálogo abierto con el niño a partir de sus respuestas.

Para explorar las concepciones de los participantes acerca del aprendizaje de la lectura y de la lengua escrita como contenido escolar, utilizamos un guion de preguntas que diseñamos con base en el de Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello y Baccalá (2009). Nuestro guion comparte con el de los autores, los siguientes aspectos: 1) formular preguntas dirigidas a la reflexión por parte del estudiante con una parte introductoria, 2) preguntas en torno a su propio proceso de aprendizaje de la lectura y su percepción respecto al proceso de aprendizaje de otros. Sin embargo, difiere en dos aspectos: 1) que el contenido escolar en nuestro caso es la lectura (en vez del aprendizaje del dibujo o de aprender a escribir), 2) que las preguntas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura de otros servían también para inferir cuál es la concepción de lengua escrita subyacente a la respuesta y 3) ante algunas respuestas del participante introducíamos otras preguntas. El guion contiene las siguientes preguntas:

Tabla 13. Guion para las preguntas de la entrevista

PREGUNTAS EN TORNO A SU PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA	
11. ¿Cómo aprendiste a leer?	
12. ¿Cuándo aprendiste?	
13. ¿Quién te enseñó?	
14. ¿Cómo te enseñaron en la escuela?	
15. ¿Dónde te enseñaron?	
16. Cuando eras más pequeño/a ¿Ya leías?	
17. ¿Cómo leías en primero?	
18. Y en segundo ¿cómo leías?	
19. Y en tercero ¿cómo leías?	
20. ¿Cómo lees ahora?	
21. Así leías en primero, segundo y tercero ¿qué fue cambiando en tu manera de leer?	
22. ¿Crees que todavía puedes seguir aprendiendo a leer?	
23. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo?	
PREGUNTAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN OTRAS PERSONAS	
1. ¿Qué es leer?	
2. Conozco a un niño/a de tu edad que todavía no sabe leer como tú, nunca le han enseñado ¿cómo le enseñarías a leer?	
3. Conozco a un señor de mi edad que no ha tenido oportunidad de aprender a leer ¿cómo le enseñarías?	

Fuente: elaboración propia.

Para estudiar el autoconcepto del estudiante utilizamos la técnica de entrevistas individuales semiestructuradas. Fueron desarrolladas en dos partes. En una primera parte el participante debía contestar a unas preguntas y completar unas frases de forma oral (Tarea A); luego, debía completar la Tarea B descrita más adelante.

Los instrumentos utilizados para las condiciones que involucran al estudiante fueron de dos tipos: instrumentos para identificar las concepciones del estudiante acerca de la lengua escrita, acerca del aprendizaje de la lectura y el autoconcepto.

Requirió el uso de dos tipos de instrumentos, presentados a los estudiantes de forma consecutiva. Los mismos fueron diseñados por las investigadoras a partir del estudio Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico (Martínez-Carpio, 2009).

En la Tarea A, se le solicitaba al estudiante responder a preguntas orales y completar frases relacionadas con la opinión sobre su lectura de actores sociales relevantes (Comportamiento social); además de su propia opinión sobre su potencial de aprendizaje y expectativas en lo académico (rendimiento intelectual como aprendiz).

Tabla 14. Guion de la Tarea A: preguntas abiertas y frases incompletas

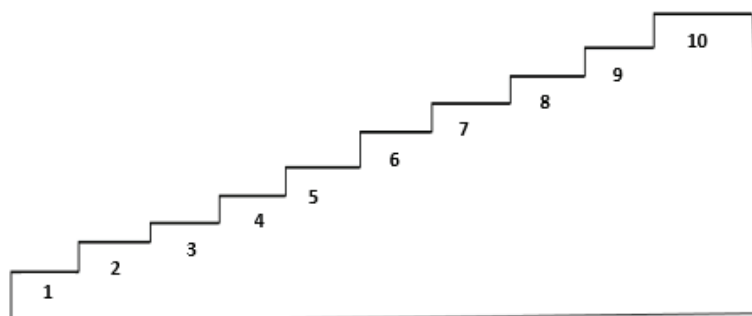
1. ¿Qué ha sido lo más fácil para ti en tu aprendizaje de la lectura?
2. ¿Qué ha sido lo más difícil para ti en tu aprendizaje de la lectura?
3. ¿Cómo te portas en el aula cuando te están enseñando a leer?
4. ¿Cómo lees?
5. ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
6. ¿Qué crees que opina tu maestra/o de tu manera de leer?
7. ¿Qué opinan tus papás de tu manera de leer?
8. ¿Qué opinan tus hermanos/as de tu manera de leer?
9. ¿Crees que puedes aprender más de lo que ya sabes?
10. ¿Qué te gustaría aprender?
11. ¿Piensas que has aprendido lo que te han enseñado?
12. Para tu aprender más de lo que ya sabes ¿Qué te gustaría que te enseñaran?
13. Lo que más me gusta de la lectura es...
14. Lo que menos me gusta de la lectura es...
15. Mi profesor/a cree que yo...
16. Mis compañeros/as creen que yo...
17. Cuando leo bien en la escuela...
18. Cuando leo mal en la escuela...

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, en la Tarea B se les solicitó a los entrevistados ubicarse, en comparación con sus compañeros, en 2 escaleras comparativas, la primera para ubicar su capacidad en la lectura y, la segunda, su inteligencia.

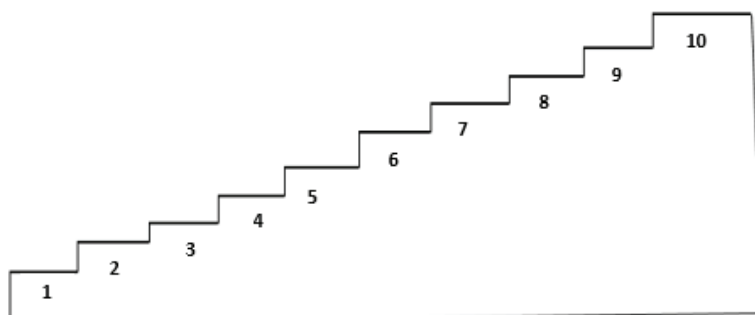
Tabla 15. Guion de la Tarea B: posicionamiento en escaleras comparativas

1. Si pusiéramos a todos los niños y niñas de un curso en una escalera del 1 al 10. El niño/a número 10 sabe leer mucho. El número 1 es un niño/a que no sabe leer. ¿Dónde te colocarías tú? ¿lo podrías marcar?



2. ¿Por qué estás en ese lugar?
3. ¿Qué te falta para ser el número 10?

4. Si pusiéramos a todos los niños y niñas de un curso en una escalera del 1 al 10. El niño/a número 10 es muy inteligente. El número 1 es un niño/a menos inteligente. ¿Dónde te colocarías tú? ¿lo podrías marcar?



5. ¿Por qué estás en ese lugar?
6. ¿Qué te falta para ser el número 10?

Fuente: elaboración propia

Aunque las entrevistas se estructuraban con base en estos guiones, surgieron otras preguntas durante el diálogo derivadas de las respuestas de los niños y niñas. En este guion privilegiamos preguntas abiertas y tratamos de no inducir respuestas en una u otra dirección.

FOCO DE ATENCIÓN

El niño y la niña.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Respuestas de los estudiantes durante el desarrollo de las entrevistas.

CATEGORÍAS

Las categorías utilizadas para identificar las concepciones de aprendizaje y de la naturaleza de la escritura por parte del estudiante, fueron las mismas que utilizamos para identificar dichas concepciones en los docentes, descritas en la Tabla 12. En la Tabla 16 se describen las categorías de las concepciones del estudiante acerca de sí mismo como lector o lectora.

Tabla 16. Categorías de análisis del Autoconcepto

CATEGORÍAS	CRITERIOS E INDICADORES ⁵
Autoconcepto	• Comportamiento social (Alto, medio, bajo, muy bajo, respuesta contradictoria, no aplica) • Rendimiento intelectual como aprendiz (Alto, medio, bajo, muy bajo, respuesta contradictoria, no aplica) • Autovaloración de su rendimiento intelectual como lector (Muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo, no aplica).

Fuente: elaboración propia.

Fueron tres los indicadores que nos sirvieron para identificar el autoconcepto: 1) Comportamiento social (Alto, medio, bajo, muy bajo, respuesta contradictoria, no aplica); 2) Rendimiento intelectual como aprendiz (Alto, medio, bajo, muy bajo, respuesta contradictoria, no aplica); 3) Autovaloración de su rendimiento intelectual como lector (Muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo, no aplica).

C. SINOPSIS DE LA METODOLOGÍA

Para proporcionar una visión de conjunto de la metodología del estudio descrita en los párrafos anteriores, se presenta una tabla sinóptica de dicha metodología. De acuerdo con la Tabla 17, nos planteamos tres preguntas orientadoras relacionadas con los componentes del aprendizaje (resultados, procesos y condiciones), que dirigieron nuestra búsqueda. Cada una de estas preguntas involucra sus propias dimensiones para la observación y análisis con sus respectivos focos de atención. Así, el estudiante es el foco de atención en las dimensiones de la pregunta relativa al componente de resultados (Interpretación de palabras con imagen y Comprensión lectora de texto narrativo), en las dos dimensiones vinculadas al componente de los procesos (Hábitos de lectura y Habilidades metacognitivas) así como en una de las dimensiones del componente de las condiciones (condiciones que involucran directamente al estudiante). Dichas dimensiones fueron analizadas con los mismos 30 participantes seleccionados. Las dos dimensiones restantes del componente de las condiciones tienen focos de atención diferentes. En un caso, el foco de atención son padres, madres o tutores (Condiciones externas a la escuela). En el otro caso, el foco de atención fueron los docentes (Condiciones internas a la escuela).

5. En los anexos se presentan con detalle los indicadores de estas categorías.

Tabla 17. Sinopsis de la metodología del estudio

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADORES	FOCO DE ATENCIÓN	INSTRUMENTOS
Estudiar las características de los componentes del aprendizaje de la comprensión lectora en el ámbito escolar público dominicano	Identificar las características del componente de los Resultados	Interpretación de palabras con imagen	Totalmente logrado (1)	Estudiantes	Tarea A
			Parcialmente logrado (2)		
			No logrado (3)		
		Comprensión lectora de texto narrativo	Totalmente logrado (1)	Estudiantes	Tarea B
			Parcialmente logrado (2)		
	Identificar las características del componente de los Procesos	Hábitos de lectura	Logrado escasamente (3)		
			Lee, pero no comprende (4)		
			No lee (5)		
			Tipo de lectura	Estudiantes	Guion de entrevista
			Movimientos corporales		
	Identificar las características del componente de las Condiciones	Habilidades metacognitivas	Metacognición	Estudiantes	Cuestionario
			Supervisa su comprensión		
			No supervisa		
			Reflexiona sobre su comprensión		
			Revisa		
	Identificar las características del componente de las Condiciones	Condiciones externas a la escuela	Completa la tarea	Docentes	Guion de entrevista
			Aspectos socioculturales y demográficos de las familias		
			Características socioculturales de los docentes del primer ciclo de primaria		
			Concepciones de los docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura		
			Concepciones de los estudiantes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura		
	Identificar las características del componente de las Condiciones	Condiciones que involucran directamente al estudiante	Estado afectivo y motivacional del estudiante	Estudiantes	Guion de entrevista

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO III. LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Con la idea de caracterizar el componente de los resultados del aprendizaje de la comprensión lectora, en el marco de la propuesta de Pozo y Cols., nos propusimos el objetivo específico de *Identificar las características del componente de los Resultados del aprendizaje*. Recordemos que en el momento que realizamos las entrevistas, la mayoría de los niños se encontraban cursando el 4.º grado del Nivel Primario, aunque había algunos repitentes del 3.º. Teníamos la expectativa de que posiblemente los participantes se encontraban en un nivel de comprensión mejor o, por lo menos, igual, en comparación con su desempeño en la ED-2017 de 3.º, que fue aplicada el año anterior a este estudio. La exposición de los resultados del aprendizaje de la comprensión lectora, la realizaremos por frecuencia simple.

LOS HALLAZGOS EN EL COMPONENTE DE LOS RESULTADOS

En la sección de Metodología habíamos mencionado que los estudiantes desarrollaron individualmente la Tarea 1 que consistía en relacionar palabra con imagen y la Tarea 2 que se trataba de la lectura de un texto y, posteriormente, responder tres preguntas de comprensión. En la Tabla 18 se encuentran los resultados en ambas tareas según el nivel de comprensión lectora que, en promedio, alcanzó el centro educativo en la ED-2017.

Tabla 18. Resultados Tarea 1 y Tarea 2 de los estudiantes

TIPOS DE CENTROS	TAREA 1 (n=30)			TAREA 2 (n=30)				
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado	3 preguntas respondidas	2 preguntas respondidas	1 pregunta respondida	Decodificó sin comprender	No pudo leer
NI	60 %	20 %	20 %	10 %	10 %	20 %	0 %	60 %
NII	100 %	0 %	0 %	20 %	20 %	30 %	10 %	20 %
NIII	80 %	20 %	0 %	60 %	20 %	0 %	10 %	10 %
Total	80 %	13 %	7 %	30 %	17 %	17 %	7 %	30 %

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS EN LA TAREA 1

En la Tarea 1, 80 % de los 30 niños respondieron correctamente toda la prueba, 13 % de ellos lo lograron parcialmente y 7 %, no dio evidencia de que podían reconocer ninguna de las palabras de la prueba ni tampoco de que pudieran decodificarla. Aunque no hicimos pruebas cognitivas de ningún tipo, en ninguno de estos casos observamos limitaciones cognitivas que se hicieran evidentes durante la entrevista.

Según el tipo de centro, todos los niños de los centros de tipo NII, relacionaron correctamente las siete palabras del ítem con su respectiva imagen. De los centros NIII, el 80 % logró relacionarlas todas e inesperadamente (ya que las puntuaciones alcanzadas por estos estudiantes

fueron las más altas en la ED-2017 de ese centro NIII), el 20 % lo logró parcialmente. Respecto a los centros NI, 60 % de los participantes lo lograron totalmente, 20 % lo logró parcialmente y otro 20 % no lo logró.

RESULTADOS EN LA TAREA 2

En la Tarea 2, las diferencias fueron más dramáticas en comparación con los resultados de la Tarea 1 ya que solo el 30 % de los 30 participantes respondió correctamente las tres preguntas, 17 % respondió correctamente dos de estas, igualmente el 17 % respondió una pregunta, el 7 % recorrió su mirada sobre el texto y vocalizaban mientras lo hacían, pero no supieron la respuesta de cada pregunta. Asimismo, el 30 % de los participantes no pudieron leer el texto. De este 30 %, seis de los participantes pertenece a centros educativos del tipo NI, dos pertenecen a centros del tipo NII y en un participante de los estudiantes de los centros NIII no se observaron evidencias de que pudiera leer el texto de esta Tarea 2.

Hasta aquí hemos presentado los resultados según las respuestas correctas e incorrectas en las pruebas utilizadas en la Tarea 1 y Tarea 2. En la siguiente sección, haremos un análisis cualitativo de los resultados a partir de las preguntas que formulamos después de terminada las tareas, para dar la oportunidad de que el estudiante justificara su respuesta y así determinar si las respuestas marcadas en el papel se debían al azar o si se basaban en el contenido del texto.

JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS ELEGIDAS POR LOS ESTUDIANTES

El análisis cualitativo hace visible algunos aspectos de estos resultados que no son evidentes con el mero análisis de las respuestas marcadas en el papel por los participantes. Particularmente, el observable que surgió de los datos que deseamos resaltar radica en el error que cometieron algunos niños al seleccionar la respuesta de la segunda pregunta de la Tarea 2.

2. *¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?*
 - a) *Porque el león era muy caprichoso*
 - b) *Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo*
 - c) *Porque le gustaba verlo sufrir*
 - d) *Porque el león era muy malo*

Fuente: Evaluación de destrezas lectoras en 2.º grado de Educación Primaria. Agencia Andaluza de Evaluación, 2011

La opción correcta en este ítem es la *b* (*Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo*). Las respuestas de los niños y las niñas que no marcaron esta opción fueron codificadas como incorrectas. Nos llamó la atención que varios participantes, quienes evidentemente habían comprendido el texto, eligieron la opción *d* (*Porque el león era malo*). Desde el punto de vista constructivista, el error sistemático en las respuestas de varios niños podría deberse a la acción de una lógica subyacente por parte del niño. Nos pareció interesante tratar de conocerla con el propósito de comprender el alcance de la comprensión en un niño o niña determinado que no se hace evidente en una prueba de opción múltiple. Cuando preguntamos a los participantes las razones por la que consideraron que la opción *d* era la correcta, sus respuestas hacían referencia a la maldad del león por quererse comer a un ratoncillo que solo lo estaba molestando.

Todas las opciones a esta pregunta que presenta la prueba implican una valoración de los sentimientos del león que pudieron haberlo motivado a desear comerse al ratoncillo: león caprichoso, león enfadado, león que le gustaba ver sufrir al ratón, león malo.

De los 9 participantes que respondieron correctamente una o dos de las preguntas (4 respondieron correctamente solo una de las preguntas -la primera pregunta y eligieron la opción d de la segunda pregunta y 5 estudiantes respondieron correctamente dos de dichas preguntas -la primera y la tercera), todos optaron por la opción d en la segunda pregunta. Lo interesante de esta respuesta es que, durante el proceso de validación de la prueba, pedimos a personas adultas que la completaran y luego solicitamos que justificaran sus respuestas. La respuesta de una de estas personas adultas entrevistadas que había elegido la opción d, fue la misma proporcionada por los niños: el león era malo porque se quería comer al ratón por una tonte-ría, pues el ratón no estaba haciendo nada malo. Esta adulta tiene un nivel de maestría y un alto desempeño como investigadora, lo que podría sugerir que es una opción que esconde una comprensión más profunda por parte del lector. Aunque se requeriría un análisis más detallado a las preguntas de esta prueba, este dato sugiere dos posibilidades, confirmar los planteamientos de Pérez (2005) sobre los lectores creativos, por un lado, o que las opciones a esta pregunta deben ser revisadas, por el otro.

Posiblemente, los casos de aquellos niños que optaron por la respuesta d realizan un juicio de valor sobre el comportamiento del león y responden de acuerdo con ese juicio. Nos quedó serias dudas de si esta pregunta realmente evaluaba la comprensión inferencial en vez de la crítica. Veamos algunos ejemplos de algunos de los estudiantes que eligieron la opción d de esta pregunta.

RESPUESTAS DE MADELINA⁶

Madelina tenía 10 años en el momento de la entrevista, se encontraba cursando el 4.º grado del Nivel Primario. Asistía a un centro NII y obtuvo 356 puntos, una de las puntuaciones más alta en el país dentro de la categoría Aceptable (NII) en la ED-2017. Madelina tampoco había repetido algún grado. El siguiente diálogo entre la niña y una de las entrevistadoras, ejemplifica cómo esta pregunta se prestaba a diversas interpretaciones de respuesta.

1. I: En esta otra pregunta: *¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?*, tu pusiste que “porque el león era muy malo”. ¿Por qué tu pusiste que esa era la respuesta?
2. **N: Porque el león era malo con el ratoncillo.**
3. I: ¿Por qué era malo?
4. **N: Porque el ratoncillo estaba muy ... e, estaba como... prisionero del león.**

Con la respuesta de Madelina en la intervención 2 “Porque el león era malo con el ratoncillo” consideraba que era malo porque lo había hecho prisionero. Al parecer entiende que lo hizo prisionero porque sí, sin una razón que justificara que el león tomara represalias contra el ratoncillo.

RESPUESTA DE KARINA

Karina tiene 9 años, alcanzó a 357 puntos en la ED-2017. Se encontraba cursando el 4.º grado, asiste a un centro cuyo promedio lo ubica en la categoría NII (Aceptable). El centro al que asiste se ubica en la zona urbana y no había repetido de curso al momento de la entrevista. Su puntuación es de las más altas del país dentro del rango NII.

6. Por motivos éticos nombres de los niños y niñas fueron cambiados.

1. I: En esta otra pregunta: *¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?*, tu pusiste que “porque el león era muy malo”. ¿Por qué tu pusiste que esa era la respuesta?
2. **N: Porque el león se quería comer al ratoncito**
3. I: ¿Por qué tú piensas que era porque el león era malo?
4. **N: Porque eso es lo que yo pienso**

Ella consideró que de las cuatro opciones que daba la pregunta, la opción d, era la que mejor expresaba su opinión de la situación.

RESPUESTA DE AYESA

Ayesa tenía 9 años, cursaba el 4.º grado y nunca había repetido al momento de la entrevista. Así como las dos niñas anteriores, asistía a un centro NII y alcanzó 358 puntos en la ED-2017, una de las puntuaciones más altas del país en esta categoría.

1. I: En la segunda pregunta dice que *¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?*, tu pusiste que “porque el león era muy malo”. ¿Por qué tu pusiste que esa era la respuesta?
2. **N: Porque el león e, tal vez el ratón quería jugar con él pero él como que se puso enfadado.**
3. I: ¿Y por eso el león es malo?
4. **N: (Asiente)**

Ayesa claramente interpretó (y el texto permite esta interpretación) que la intención del ratón no necesariamente era molestar al león, pero éste último se enfadó y se lo quería comer solo para que dejara de molestarlo.

Otro aspecto que nos llamó la atención de los resultados en la prueba, fueron los niños que contestaron correctamente la primera y tercera pregunta. En principio, la primera pregunta apelaba a un nivel de comprensión literal, la segunda pregunta al nivel de comprensión inferencial y la tercera al nivel crítico. Las preguntas sobre información literal de un texto son más sencillas para el lector que la inferencial, pues esta última involucra procesos cognitivos que van más allá de recordar un dato explícito en el texto. El nivel más complejo de los tres es el crítico. Esto supone que en la Tarea 2, la segunda pregunta “¿Por qué el león hizo prisionero al ratoncillo?”, es más fácil que la tercera “¿Crees que el ratón era inteligente?”. Sin embargo, los cinco participantes que eligieron dos respuestas correctas, todos seleccionaron correctamente la más fácil (pregunta 1) y la más difícil (tercera pregunta) y se equivocaron con la segunda pregunta⁷. La misma Ayesa del ejemplo anterior ejemplifica su capacidad comprensiva por encima de lo que se hizo evidente en la codificación de la prueba de la Tarea 2.

7. Tres de estos cinco estudiantes que contestaron correctamente la primera y tercera preguntas, eligieron la opción d (Porque el león era muy malo) de la segunda pregunta y uno de ellos eligió la opción a (Porque el león era muy caprichoso) y otro eligió la opción c (porque le gustaba verlo sufrir). Todas estas opciones aluden a un juicio de valor.

1. I: En la tercera pregunta dice *¿Crees que el ratón era inteligente?* Tú pusiste que *Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera* ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque ex... él pudo convencerlo y el león lo perdonó**
3. I: ¿Y qué pasó después?
4. **N: Que, después, al león le pusieron una trampa eh... entonces quedó atrapado y el ratoncito escuchó sus gritos y lo pudo salvar porque él lo había perdonado cuando se lo quería comer.**
5. I: ¿Y cómo lo salvó?
6. **N: En, él estaba como si fuera una cosa así atrabancado, como si fuera una bolsa, entonces el ratoncito le, lo estaba mordiendo eso hasta que él pudo salir.**
7. I: ¿Cómo tú supiste que era inteligente? ¿Dónde, por qué tú supones? ¿Ahí o dice que él era inteligente? ¿En algún punto del cuento lo dice que él era inteligente?
8. **N: e, yo creo, yo creo que si**
9. I: ¿Qué si lo dice? ¿Dónde lo dice?
10. **N: (Se pone a buscar en la parte final del texto) ... No, no lo dice.**
11. I: ¿Pero tú porque piensas que si era inteligente?
12. **N: Porque él pudo convencer al león y también porque pudo, pudo dar una idea de (...) la cuerda así, y entonces por eso era inteligente.**

Ayesa no sólo demostró poseer una gran capacidad de comprender el texto de la tarea, sino que, además, supo en cuál párrafo del texto debía confirmar si estaba escrito que el ratón era inteligente. Notemos cómo ella en la intervención 12 argumenta el por qué, a pesar de que el texto no lo decía, ella llegó a la conclusión de que era inteligente.

RESPUESTA DE STEFAN

Stefan contaba con 9 años, estaba en 4.º grado no había repetido ningún curso y asistía a un centro de categoría NIII en la ED-2017. Alcanzó una de las puntuaciones más altas de su centro y del país: 424 puntos. Contestó correctamente la segunda y tercera pregunta y en la segunda eligió que el león era malo.

1. I: En la tercera pregunta dice *¿Crees que el ratón era inteligente?* Tú pusiste que *Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera* ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque el ratón estaba diciendo ahí que, si necesitaba ayuda, él lo ayudará**
3. I: ¿Cómo tú sabes que el ratón era inteligente?
4. **N: Leyendo**
5. I: ¿Lo leíste? ¿Decía el ratón fue muy inteligente o algo así?
6. **N: Sí**
7. I: ¿Dónde lo dice que él era inteligente?
8. **N: Yo lo leí ahí (Señala una parte del cuento)**
9. I: ¿Dónde dice el ratón es muy inteligente?
10. **N: No, no lo decía, pero ahí yo entendí que el ratón estaba diciendo que si necesita ayuda él lo iba a ayudar, que no se lo comiera.**

Lo relevante en este diálogo es cómo Stefan reconoce que el texto no dice que el ratón era inteligente, pero argumenta su elección a partir de lo que acertadamente entendió del texto.

Estos datos hacen observable que, si las habilidades cognitivas que se requieren para alcanzar un nivel crítico de comprensión son mucho más complejas y elaboradas que las involucradas en la comprensión inferencial y literal, los niños y niñas que respondieron correctamente la tercera pregunta y justificaron su respuesta basándose en el contenido del texto, debieron haber sido capaces de responder correctamente la segunda pregunta de la Tarea 2. Sin embargo, como se reporta en este informe, los cinco casos de niños que respondieron la tercera pregunta no lograron identificar la opción considerada correcta para la segunda pregunta. Un argumento a favor de que las pruebas estandarizadas de comprensión lectora no necesariamente pueden reconocer cuándo un lector comprendió realmente el texto, pero su razonamiento, producto de su historia personal, lo conduce a una conclusión divergente basada en una comprensión efectiva de su lectura. A pesar de estos datos relacionados con la ambigüedad de las opciones presentadas en la segunda pregunta, decidimos ajustarnos al criterio de los ítems de la prueba y la codificamos como incorrecta en la codificación de resultados. Ello así, porque de esa manera ciega es que, a veces, funciona la codificación en las pruebas de este tipo. Además, el 30 % de estudiantes que respondieron correctamente las tres preguntas, eligieron la opción b, es decir, la considerada correcta por los diseñadores de la prueba.

DISCUSIÓN

El primer objetivo específico *Identificar las características del componente de los Resultados del aprendizaje*, dirigió nuestros esfuerzos hacia considerar dos aspectos de los resultados de la comprensión lectora: a) resultados de respuestas correctas e incorrectas, evidenciados por las marcas de los participantes sobre las pruebas aplicadas y b) los resultados de la comprensión lectora vistos a través de las justificaciones proporcionadas por los niños y las niñas del porqué eligió una determinada respuesta.

El análisis cuantitativo y la descripción de los datos muestran la capacidad lectora que los 30 participantes han desarrollado en su experiencia con los resultados de sus aprendizajes escolar, social y familiar. Sin embargo, es conveniente que advirtamos que estos resultados solo nos presentan algunos indicios de qué han aprendido hasta el momento en que respondieron en las dos pruebas involucradas en la situación de indagación descrita en la sección de metodología.

Con respecto a la búsqueda de respuestas posibles a nuestra pregunta de investigación, nos limitaremos a considerar que, en términos generales, las respuestas de niños y niñas durante la realización de las tareas de comprensión lectora, nos permiten decir que hay elementos de coincidencias (y algunas aparentes discrepancias) entre los resultados de nuestra entrevista y los resultados de la ED-2017. De los 10 niños de los centros de tipo NIII que alcanzaron un desempeño satisfactorio en la evaluación diagnóstica, 8 de ellos respondieron correctamente por lo menos dos de las preguntas de la Tarea 2.

De estos dos niños, que no dieron evidencia de que podían leer en la Tarea 2, uno de ellos leyó (sonorizó) el texto, pero no mostró evidencia de haber comprendido. Suponemos que su bajo desempeño quizás pudo deberse a que se encontraba en una situación familiar difícil en el momento en que hicimos el estudio, como nos lo informaron en el centro después de la entrevista con el niño. Asimismo, el otro niño de los centros tipo NIII, no mostró evidencia de que supiera leer, como ocurrió con William de 4.º grado, de 9 años, no repitente, quien en la ED-2017 registra una puntuación de 404, muy por encima del Nivel Satisfactorio que son aquellos estudiantes que alcanzaron una puntuación de 362 en adelante.

Para encontrar una explicación de estas discrepancias entre los resultados encontrados en este estudio, en estos dos niños de los centros de tipo NIII en comparación con los resultados de la evaluación diagnóstica de 3.º de 2017, habría sido necesario haber contado con una muestra representativa de estos niños. Por consiguiente, nuestros resultados, solo nos permiten afirmar que esta discrepancia puede deberse a factores no considerados en esta investigación pues rebasan los propósitos de esta última.

Del mismo modo, encontramos otras discrepancias interesantes como es el caso de Alfonso, uno de los niños que había obtenido un bajísimo desempeño en la evaluación diagnóstica y se encontraba en uno de los centros de tipo NI. Él comprendió las tres preguntas de la Tarea 2 y hubo una clara argumentación por su parte de por qué había elegido una determinada respuesta. Posiblemente en este caso tal discrepancia pudo deberse a que, durante la entrevista, notamos que Alfonso desconocía la forma en la cual debía responder la prueba pues empezó a contestar las preguntas sin haber leído el texto; lo hizo después que le dimos las instrucciones de cómo hacerlo. Quizás hizo lo mismo en la prueba de la ED-2017 y eso contribuyó con la baja puntuación obtenida por él en dicha prueba. Otra explicación posible es que quizás hubo un progreso en el niño respecto a la comprensión lectora durante el año que transcurrió entre el momento en que se aplicó la ED-2017 y el momento en que lo entrevistamos.

Además, en este punto es importante resaltar que el alcance de este estudio no nos permite establecer cuál sería el desempeño de estos mismos niños con otro tipo de texto, sin embargo, recordemos que según Cohen y Greaser (1980), los textos narrativos son más fáciles de comprender que los expositivos y el texto de la Tarea 2, es un texto narrativo con siete párrafos cortos. Del mismo modo, no podemos saber si el desempeño de los niños pudo haber sido distinto si se hubieran expuestos a una situación de prueba diferente a la que utilizamos en este estudio.

En las siguientes consideraciones teóricas y pedagógicas nos vamos a concentrar en los resultados de la Tarea 2, ya que el texto de la Tarea 1 solo apelaba a un nivel de interpretación de la relación entre palabra y dibujo y resultó extremadamente fácil para el 93 % de los participantes. Ciertamente, solo dos (2) de los niños que no evidenciaron que podían desarrollar esta Tarea 1, tampoco dieron muestra de que pudieran reconocer o decodificar las palabras incluidas en la misma.

Consideraciones teóricas de los resultados en la Tarea 2. Reinterpretando estos resultados a la luz de los autores revisados, hemos comprobado que los niños han aprendido procedimientos para comprender textos, no provocados por la entrevista realizada sino producto de su historia personal. Respondieron con lo que ellos entendían que había que hacer. Algunos no mostraron procedimientos de entrada porque parecía no tener familiaridad con el formato de la tarea. Sin embargo, una vez que se les explicaba lo que tenían que hacer, procedían a desarrollar la prueba. En este caso, encontramos que los resultados reflejan lo que ya han aprendido al momento de las entrevistas.

Por otra parte, el hecho de que estos resultados indiquen que el 30 % de los 30 niños que participaron en el estudio (1 niño de centro NI, 2 niños de centros NII y 6 niños de centros NIII), lograron responder correctamente las tres preguntas de la Tarea 2, pusieron de manifiesto que fueron capaces de lograr los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) que demandaron las tres preguntas del ítem.

Sin embargo, el hallazgo de que los 5 niños de los 30 que respondieron correctamente la primera y tercera pregunta (la más fácil y la más difícil de la Tarea 2, pero no lograron responder la segunda), parece sugerir que la prueba utilizada posee una debilidad de las preguntas del ítem o una expresión de pensamiento divergente de los participantes. Su capacidad de comprensión compleja fue evidente ya que tuvieron la capacidad de defender su elección “equivocada” con argumentos basados en el texto. Valdría la pena realizar otros estudios que pongan en evidencia estas capacidades de interpretación divergente a las que generalmente las pruebas estandarizadas no hacen justicia como sostiene Pérez-Zorrilla (2005).

Consideraciones pedagógicas. Las consideraciones pedagógicas que a nuestro entender se derivan de los resultados encontrados en este aspecto del estudio, se encuentran en el alcance didáctico de la evaluación de resultados por medio de pruebas de selección múltiple. Aunque lo consideramos como una necesidad para realizar evaluaciones muestrales o censales, pues pueden ser aplicadas a grandes cantidades de estudiantes, su uso en la escuela debería complementarse con algunas actividades que permitan comprobar si el niño o la niña logra comprender su lectura. A través de la reflexión de lo leído, se hizo evidente que hubo niños que pudieron comprender más allá de lo que mostraron al contestar las preguntas escritas. Incluso hubo un caso en que, al preguntarle el por qué había escogido determinada respuesta, enseguida lo corrigió sin tener que leer nuevamente el texto. Lo importante de la lectura es determinar si el estudiante puede comprender o no y una evaluación estandarizada no es suficiente para establecer este logro.

Con respecto a las implicaciones didácticas de estos resultados es importante considerar que en las escuelas se dé oportunidades a los estudiantes de utilizar esta estrategia de preguntas con diferentes niveles de dificultad y reflexionar sobre sus respuestas para mejorar su propia comprensión lectora. Los formatos de estas evaluaciones pueden ser más útiles si se las utiliza como evaluación formativa. Además de esta función formativa, familiariza al estudiantado con el formato y se evitaría así que esta falta de familiaridad sea un factor que posiblemente puede contribuir con el bajo desempeño en las evaluaciones nacionales. Por ejemplo, revisar las respuestas, leer de nuevo parte del texto si no recuerda la respuesta a una determinada pregunta, etc. Los formatos de evaluaciones con textos y preguntas relacionadas con este son una especie de tipología textual del ámbito educativo y requiere de interacciones reflexivas con estas como parte del desarrollo lector escolar.

CAPÍTULO IV. LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Recordemos que el segundo objetivo específico que nos planteamos lograr fue el de *Identificar las características de los Procesos de comprensión lectora*.

En este aspecto del estudio tratamos de no emitir juicios sobre el grado en que las acciones manifiestas de los estudiantes o sus respuestas verbales eran correctas o no lo eran, sino más bien con una actitud abierta que nos permitiera aproximarnos a esos procesos de la comprensión lectora desde la perspectiva de los niños y las niñas. Por eso, en esta sección el término “leer” equivale a los actos realizados durante la lectura sin enfocarnos en si comprende o no lo hace, aunque están relacionados con dicha comprensión. Solo nos limitamos a observar las acciones manifiestas de los estudiantes durante esta lectura.

Asimismo, en esta parte del estudio, se involucra un elemento fenomenográfico (González-Ugalde, 2014). De hecho, como veremos, en las entrevistas tratamos de explorar el modo en que los participantes interpretaban su experiencia de comprensión lectora durante el desarrollo de las tareas utilizadas.

LOS HALLAZGOS EN EL COMPONENTE DE LOS PROCESOS

Los resultados de los procesos identificados en el estudio fueron clasificados según las dos grandes categorías descritas en la sección de Metodología: Hábitos de lectura y Habilidades metacognitivas.

LOS HÁBITOS DE LECTURA

Los hábitos de lectura fueron observados a través de las acciones manifiestas de los estudiantes, que indican las técnicas utilizadas por ellos durante el desarrollo de la tarea. Dichas acciones las clasificamos de acuerdo con las siguientes subcategorías: tipo de lectura, movimientos corporales relacionados con la lectura y decodificación.

Lamentablemente, las acciones manifiestas relacionadas con la decodificación (fragmentación en sílabas, fonemas o lectura de palabras completas), no pudimos considerarla para este informe debido al bajo porcentaje de acuerdos (77 %) entre las dos observadoras que conjuntamente observaban los videos y analizaban la categoría a la que correspondía una acción determinada; en la sección donde expusimos la metodología de este estudio, habíamos señalado que nos propusimos como mínimo un 80 % de acuerdo para considerar que los datos eran confiables. Las investigadoras encontramos cierta dificultad con las observaciones debido, en parte, a la calidad de la grabación de los videos. En algunos casos no se podía escuchar o las observadoras escuchaban sonidos distintos. Por consiguiente, únicamente expondremos los resultados relacionados con las categorías de tipo de lectura y movimientos corporales.

TIPO DE LECTURA

En la Tabla 19 y la Tabla 20 se encuentran las frecuencias de tipo de lectura en cada tarea. Dado que se trataba de dos tareas diferentes (relacionar palabra con imagen en la Tarea 1 y comprender un texto narrativo en la Tarea 2), analizaremos los datos por separado. A diferencia de la sección anterior de los Resultados del aprendizaje, para la categorización de los procesos, no se tomó en cuenta si los niños comprendieron los textos, solo se consideró su tipo de lectura mientras realizaban las tareas.

TIPO DE LECTURA EN LA TAREA 1

En la Tabla 19 se encuentra la frecuencia en que los niños y niñas utilizaron diferentes tipos de lectura en la Tarea 1. Así, del total de acciones manifestadas que fueron observadas, el 10 % las que corresponden a la categoría *No leyó* se ubican exclusivamente en los centros NI. En los centros NII y NIII, esta acción aparece con 0 %. Por otro lado, con respecto a la vocalización durante la lectura, el 20 % de las acciones relacionadas con el tipo de lectura se ubican en los centros NI (10 % en *Leyó en voz alta* y 10 % en *Leyó en voz baja*); solo el 3 % de la acción de *Leyó en silencio* se ubica en dichos centros NI. Los centros NII manifestaron una frecuencia diferente en comparación con NI y NIII ya que, aunque *Leyó en voz alta* no se presentó en los centros NII ni tampoco en los NIII el 17 % de *Leyó en voz baja* se encuentran en los centros NII, así como el 13 % de respuestas de *Leyó en silencio*. La frecuencia más alta de la acción *Leyó en silencio* se observa en los centros NIII con 20 %, seguida de *Leyó en voz baja* con 13 %. Los acuerdos entre las observadoras en la categorización de los tipos de lectura fueron de 97 %.

Tabla 19. Tipo de lectura al realizar la Tarea 1 (n=30)

CATEGORÍAS	NI (n=10)	NII (n=10)	NIII (n=10)	TOTAL
No leyó	10 %	0 %	0 %	10 %
Leyó en voz alta	10 %	0 %	0 %	10 %
Leyó en voz baja	10 %	17 %	13 %	40 %
Leyó en silencio	3 %	13 %	20 %	37 %
Desacuerdos	0 %	3 %	0 %	3 %
Total	33 %	33 %	33 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Es notable que en la Tarea 1, el tipo de lectura que se presentó con mayor frecuencia en los tres tipos de centro en su conjunto es la de *Leyó en voz baja* durante la lectura con un 40 % de frecuencia, seguida, con una proporción similar, por la lectura en silencio con 37 %.

TIPO DE LECTURA EN LA TAREA 2

En la Tabla 20 se encuentra la frecuencia por tipo de lectura en la Tarea 2. En esta se observa que las acciones observadas con mayor frecuencia en los centros NI fueron la de *No leyó* con 13 % y *Leyó en voz baja* con igual proporción. La acción *Leyó en voz alta* se presentó con una proporción de 7 % mientras que *Leyó en silencio* no fue observada en dichos centros NI. Los centros NII muestran que la acción con más alta proporción fue la de *Leyó en voz baja* con 20 % seguida por *Leyó en silencio* con 3 %. En estos centros, todos los niños leyeron. Al igual que los centros NII, en los centros NIII se observa que la acción más frecuente fue la de *Leyó en voz baja* con 23 %, seguida en frecuencia la acción *Leyó en silencio* con 3 %. Los centros NII presentan una frecuencia de *Leyó en silencio* más alta en comparación con los centros NI y NIII con una frecuencia de 10 %.

Tabla 20. Tipo de lectura al realizar la Tarea 2 (n=30)

ACCIONES	NI (n=10)	NII (n=10)	NIII (n=10)	TOTAL
No leyó	13 %	0 %	3 %	16 %
Leyó en voz alta	7 %	3 %	3 %	13 %
Leyó en voz baja	13 %	20 %	23 %	57 %
Leyó en silencio	0 %	10 %	3 %	13 %
Desacuerdos	0 %	0 %	0 %	0 %
Total	33 %	33 %	33 %	99 %

Fuente: elaboración propia.

En esta Tarea 2, el conjunto de los centros se observa que la frecuencia más alta de tipo de lectura es la de *Leyó en voz baja* con 57 % (NI 13 %, NII 20 % y NIII 23 %), seguida por *No leyó* con 16 % (13 % centros NI y 3 % centros NIII). La categoría *Leyó en silencio* y *Leyó en voz alta* presenta proporciones iguales con 13 % cada una. En esta categorización hubo un 100 % de acuerdo entre las investigadoras.

MOVIMIENTOS CORPORALES DURANTE LA LECTURA

Así como hicimos en los Tipos de lectura, las acciones manifiestas relacionadas con movimientos corporales relacionados con la lectura que ocurrieron durante el desarrollo de las tareas, las describiremos de manera separada según el formato de la tarea.

MOVIMIENTOS CORPORALES EN LA TAREA 1

En la Tabla 21 se encuentran registradas las frecuencias de movimientos corporales relacionados con el acto de leer, realizados por los estudiantes durante la lectura de la Tarea 1.

El 10 % de la acción *No leyó*, se observan en los centros NI, en cambio, todos los participantes de los centros NII y NIII, leyeron para esta tarea. Con respecto a la acción de *Señala el texto mientras lee*, ya sea con el dedo o con un lápiz, los centros NI presentan la frecuencia más alta con 13 %, seguida por los centros NII con 3 %. *No señala el texto mientras lee* se presentó con mayor frecuencia en los centros NII en comparación con los NIII que muestra un porcentaje del 23 %. Se observa un 14 % de datos perdidos ya sea por dificultad en llegar a acuerdos para la categorización entre las investigadoras (*No aplica* con 7 %) o por dificultad con la calidad de la filmación del video (7 %).

Tabla 21. Movimientos corporales relacionados con la lectura: Tarea 1 (n=30)

ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=10)	NII (n=10)	NIII (n=10)	TOTAL
No leyó	10 %	0 %	0 %	10 %
Señala el texto mientras lee	13 %	3 %	0 %	17 %
No señala el texto mientras lee	10 %	27 %	23 %	60 %
No aplica	0 %	0 %	7 %	7 %
Dificultades con la cámara	0 %	3 %	3 %	7 %
Desacuerdos	0 %	0 %	0 %	0 %
Total	33 %	33 %	33 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

La comparación de estas categorías de los centros en su conjunto se observa que *No señala el texto mientras lee* es la categoría más alta en los tres tipos de centros con una frecuencia del 60 %, seguida por *Señala el texto mientras lee* con 17 %. El acuerdo entre observadores fue de 100 %.

MOVIMIENTOS CORPORALES EN LA TAREA 2

Con respecto a la Tarea 2, en la Tabla 22 encontramos que en los centros NI, la acción *No leyó* se presenta con un 13 % seguida por los centros NIII con 3 %. En cambio, todos los niños y las niñas de los centros NII, leyeron en esta tarea. Sin embargo, la acción *Señala con el dedo mientras lee* se distribuye con una frecuencia más cercana entre sí en comparación con la de *No leyó*. La mayor frecuencia se observa en los centros NI con 17 %, seguida por los centros NII con 13 %. Esta acción aparece en menor proporción en los centros NIII con 10 %. *No señala con el dedo* aparece con mayor frecuencia en los centros NII con 20 % seguida del 17 % de los centros NIII. Las acciones relacionadas con *No señala mientras lee* solo se presentó con una frecuencia de 3 % en los centros NI.

Tabla 22. Movimientos corporales relacionados con la lectura: Tarea 2 (n=30)

ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=10)	NII (n=10)	NIII (n=10)	TOTAL
No leyó	13 %	0 %	3 %	17 %
Señala con el dedo mientras lee	17 %	13 %	10 %	40 %
No señala con el dedo mientras lee	3 %	20 %	17 %	40 %
Dificultades con la cámara	0 %	0 %	3 %	3 %
Desacuerdos	0 %	0 %	0 %	0 %
Total	33 %	33 %	33 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

El análisis comparativo de estas acciones manifiestas que identificamos en el conjunto de los centros, indica que Señala con el dedo mientras lee y No señala con el dedo mientras lee, se presentan con igual frecuencia de 40 % aunque con una distribución desigual entre los centros. En esta clasificación de acciones hubo un 7 % de datos perdidos y 100 % de acuerdo entre las investigadoras.

COMPARACIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA ENTRE LA TAREA 1 Y LA TAREA 2

TIPOS DE LECTURA

Si comparamos los tipos de lectura encontrados entre la Tarea 1 y la Tarea 2, observamos que la acción *Leyó en silencio* disminuye en un 24 % en la Tarea 2 (37 % en la Tarea 1 menos el 13 % de la Tarea 2) y aumenta la acción *Leyó en voz baja* en un 17 % (40 % en la Tarea 1 y 57 % en la Tarea 2). Por otra parte, el hecho de que disminuya la frecuencia de lectura en silencio según la tarea parece indicar que los niños aparentemente necesitan leer en silencio los textos más fáciles para ellos ya que en la Tarea 1, el 40 % de las respuestas recayó en la acción *Leyó en silencio*, en cambio en la Tarea 2 esta frecuencia disminuyó a 13 %. Recordemos que, de acuerdo con los resultados del capítulo anterior, consideramos que el texto de la Tarea 1 fue más fácil para los niños porque la gran mayoría de los participantes de los centros del NI y todos los del NII y NIII, pudieron realizarla con éxito.

Recuérdese que, durante las entrevistas, los participantes eran libres de elegir su tipo de lectura ya que no se le inducía la utilización de alguno en particular. Para resumir, la lectura en voz baja es una técnica que predominantemente utilizaron los niños para comprender el texto narrativo de la Tarea 2.

MOVIMIENTOS CORPORALES

Al comparar los movimientos corporales realizados por los estudiantes en las Tareas 1 y 2, encontramos que en la Tarea 1 la acción *No señala mientras se lee* se presenta con una frecuencia de 60 %, pero disminuye un 20 % en la Tarea 2 pues alcanza un porcentaje de 40 %. En cambio,

la acción de *Señala con el dedo mientras lee* presenta una relación inversa ya que de una frecuencia de 17 % en la Tarea 1, aumenta a 40 % en la Tarea 2. Aparentemente señalar mientras se lee, podría ser un hábito de lectura adquirido a partir de la práctica de alfabetización en la que el docente va señalando con el dedo las palabras que están siendo enseñadas.

LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS

Los procesos relacionados con las habilidades metacognitivas fueron analizados de acuerdo con las diferentes fases de las tareas 1 y 2: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*. Ello así, porque cada parte de la tarea involucra acciones mentales diferentes y, por consiguiente, procesos conscientes o no conscientes también diferentes. Antes de continuar con el análisis de las tablas, es conveniente que el lector tenga presente que los procesos metacognitivos que no aparecen en los datos no significan que los estudiantes no los posean, sino que no se hicieron evidentes en la situación específica de la tarea. Además, en una misma categoría, un estudiante podía mostrar más de un indicador, fueron calculados con base en el total de respuestas de cada parte de la ejecución de las tareas. En el encabezado de cada tabla aparece el total de respuestas registradas durante las observaciones.

ACCIONES ANTES DE LA LECTURA

Las respuestas antes de la lectura en las tareas 1 y 2, permiten inferir los metaconocimientos de los participantes acerca de ambas tareas, es decir, un conocimiento de sus propias capacidades o limitaciones para realizarlas. Dicho metaconocimiento se hizo observable ya sea a partir de la respuesta del estudiante de una pregunta de la investigadora (por ejemplo, “¿qué crees que hay que hacer con esto?” mientras mostraba el texto). Otras veces, el estudiante empezaba a desarrollar la tarea sin responder a la pregunta de la investigadora y lo hacía de la manera esperada, en estos casos se consideraba que sabía lo que tenía que hacer. En otras ocasiones la investigadora no preguntaba, sino que se limitaba a colocar el texto frente al estudiante para observar sus reacciones. Si el estudiante realizaba lo esperado en esa tarea, se consideraba como un signo de metaconocimiento de sus capacidades por parte del este.

En particular, en las actividades previas a la lectura, pudimos identificar respuestas que indicaban si el estudiante sabía lo que tenía que hacer o si estaba consciente de que no sabía y lo expresaba.

Habilidades manifestadas Antes de la lectura en la Tarea 1. En la Tabla 23 se encuentran las acciones manifestadas o respuestas de los estudiantes que permiten inferir procesos de metaconocimiento, es decir, conocimiento acerca de qué sabe o qué no sabe en relación con la ejecución de la Tarea 1. Se observaron un total de 32 respuestas en el momento de *antes de la lectura*, que fueron categorizadas según el tipo de centro (NI, NII, NIII).

Los indicadores observados con mayor frecuencia, pone en evidencia el metaconocimiento por parte del estudiante acerca de sus capacidades o limitaciones para desarrollarla con un alto porcentaje del 87.43 % (21.88 % los centros NI, 34.39 % los NII y 31.26 % los centros NIII). Un bajo porcentaje de 6.25 %, ubicado en los centros NI, indica que no se presentaron evidencias de que los estudiantes poseían conocimientos acerca de la tarea. Hubo un 9 % de respuestas que no pudieron ser ubicadas en las categorías metacognitivas o no hubo acuerdo entre las observadoras. Los acuerdos entre las investigadoras fueron de 97 %.

Tabla 23. Metaconocimiento antes de la lectura de la tarea 1 (n=32)

CATEGORÍA	INDICADORES	NI (n=11)	NII (n=11)	NIII (n=10)	TOTAL
Sin evidencia de conciencia de sus conocimientos acerca de la tarea	Trata de desarrollar la tarea, aunque es evidente que no puede hacerlo.	6.25 %	0 %	0 %	6.25 %
Conocimiento de sus capacidades y limitaciones acerca de la tarea	- Observa y luego (en silencio) desarrolla la tarea de manera pertinente - Indicios de planificación de la tarea - Dice lo que hay que hacer por respuesta a pregunta de las investigadoras. - Observa y luego, en silencio desarrolla la tarea sin instrucciones, aunque necesitó que la investigadora la estimulara a actuar.	21.88 %	34.39 %	31.26 %	87.43 %
No aplica	- Ninguna de las anteriores - Desacuerdos	6.26 %	0 %	0 %	6.26 %
	Total	34.39 %	34.39 %	31.26 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

El alto porcentaje de acciones manifiestas que nos permiten inferir las habilidades de metaconocimiento de los estudiantes sugiere que, en los casos estudiados se confirma que, independientemente del nivel de comprensión lectora alcanzado, los estudiantes poseen capacidades metacognitivas y tienen la capacidad de expresarlo.

Habilidades manifestadas Antes de la lectura en la Tarea 2. La Tabla 24 muestra las habilidades metacognitivas observadas *antes de la lectura* en la Tarea 2. En esta tabla la cantidad de respuestas identificadas fue de 32. En dicha tarea, se presentan habilidades relacionadas con el Metaconocimiento de los estudiantes que no fueron observadas *antes de la lectura* en la Tarea 1. Del mismo modo, las respuestas que sí aparecen en ambas tareas presentan frecuencias muy diferentes entre sí.

La categoría que presenta mayor frecuencia de respuestas es la que corresponde a la falta de evidencia de que aparentemente los estudiantes se percatan de que no saben cómo desarrollar la tarea con 45.72 %, distribuido según tipo de centro, con 20 % los centros NI, 14.28 % los centros NII y 11.42 % los centros NIII. Este dato hace observable que los estudiantes, no conocen sus limitaciones o no se dan cuenta de éstas, o no fueron visibles en la situación de prueba en la que se encontraban. Le sigue en frecuencia respuestas que sugieren que el estudiante sabe sus capacidades acerca de la tarea ubicadas en la categoría *Conocimiento de sus capacidades* con 40 % (11.43 % centros NI, 17.15 % centros NII y 11.43 % centros NIII). Nótese que, entre los tipos de centro, no se presentan muchas diferencias en la distribución de los porcentajes de estas respuestas.

Tabla 24. Metaconocimiento antes de la lectura de la tarea 2 (n=35)

CATEGORÍAS	INDICADORES	NI (n=11)	NII (n=12)	NIII (n=12)	TOTAL
Conocimiento de sus capacidades y limitaciones	- Pregunta qué es lo que hay que hacer - Observa y luego (en silencio) desarrolla la tarea de manera pertinente - Observa en silencio y luego reconoce que no puede desarrollar la tarea - Dice lo que hay que hacer por respuesta a pregunta de las investigadoras.	11.43 %	17.15 %	11.43 %	40 %
Sin evidencia de conocimiento de que no sabe	- Dice lo que hay que hacer, pero no es lo que demanda la tarea. - Trata de desarrollar la tarea, aunque es evidente que no sabe hacerlo. - Empieza a leer sin evidencia de que anticipa la demanda de la tarea	20.0 %	14.28 %	11.42 %	45.72 %
Sin evidencia de familiaridad con la tarea	Desarrolla la tarea con instrucciones de la investigadora	0 %	2.86 %	11.43 %	14.29 %
	Total	31.43 %	34.29 %	34.29 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Se observa un 14.29 % de respuestas en la categoría *Sin evidencia de familiaridad con la tarea* en que los estudiantes no dieron signos de que sabían de qué se trataba la tarea. No necesariamente en todos los casos en que se dio instrucciones se debió a que el estudiante no tenía familiaridad con la tarea ya que, al principio del estudio, por ejemplo, a dos de los niños se les entregó la tarea e inmediatamente les dimos las instrucciones sin darnos tiempo a observar su reacción. En esos casos, no pudimos determinar si tenían familiaridad o no la tenían. En el caso de uno de esos niños se evidenció más adelante que no tenía dicha familiaridad, pero en el otro caso no sabemos si ya conocía la prueba o si las instrucciones fueron suficientes para ella desarrollarla correctamente. Dicho porcentaje se distribuyó entre los centros de la siguiente manera: 0 % centros NI, 2.86 % centros NII y 11.43 % centros NIII. El porcentaje de acuerdo entre observadoras fue del 100 %.

ACCIONES DURANTE LA LECTURA

Las acciones *durante la lectura* nos remiten a observar, principalmente cuáles acciones realizaba el estudiante mientras desarrollaba ambas tareas que permitieran inferir procesos de autorregulación tales como planificar las acciones, supervisar su comprensión, revisar antes de dar por terminada la tarea, entre otras. Durante esta fase de la tarea, las investigadoras evitaban hacer observaciones que indujera algún tipo de proceso o de acciones.

Habilidades manifestadas durante la lectura en la Tarea 1. En el momento *durante la lectura* correspondiente a la Tarea 1 de la Tabla 25, logramos identificar un total de 30 respuestas que se encuentran distribuidas en tres categorías: Supervisa, no supervisa, no aplica e indeterminada, es decir, respuestas que no podían ser ubicadas en una categoría que indicara autorregulación u otra habilidad metacognitiva. La proporción más alta se encuentra en la categoría *No supervisa* con 73 % distribuida de manera muy similar entre los centros: 24 % centros NI, 26 % centros NII y 23 % centros NIII. Esta ausencia de supervisión se presentó tanto en los estudiantes que desarrollaron la tarea correctamente como en aquellos cuyas respuestas eran incorrectas.

Tabla 25. Capacidades metacognitivas durante la lectura de la tarea 1 (n=30)

CATEGORÍAS	ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=10)	NII (n=10)	NIII (n=10)	TOTAL
Supervisa	- Supervisa su lectura: detiene su lectura, regresa a mirar el renglón y luego continúa (aunque sea una vez)	7 %	7 %	10 %	24 %
No supervisa	- No Supervisa su lectura: no detiene su lectura continúa leyendo, aunque hay errores de lectura - No supervisa, contesta correctamente, pero no apareó una de las palabras - No supervisa, pero contesta correctamente	24 %	26 %	23 %	73 %
Indeterminada	Ninguna de las anteriores	3 %	0 %	0 %	3 %
No aplica	Desacuerdos	0 %	0 %	0 %	0 %
	Total	34 %	33 %	33 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Aunque con una proporción mucho menor, la categoría siguiente de mayor frecuencia son las respuestas autorregulatorias de *Supervisa* con 24 % y una distribución casi equivalente entre los centros, aunque con una proporción ligeramente mayor en los centros NIII (7 % centros NI, 7 % centros NII y 10 % centros NIII). Finalmente, la categoría con menor proporción fue la de *Indeterminada* con un 3 %. El acuerdo entre las investigadoras en esta clasificación también fue de 100 %.

Habilidades manifestadas durante la lectura en la Tarea 2. Durante la lectura de la Tarea 2 logramos identificar un total de 35 respuestas relacionadas con la metacognición de los estudiantes observadas en esta fase, independientemente de su nivel de comprensión lectora mostrado en la prueba. En la Tabla 26, no se incluyeron a los estudiantes que no podían leer. En dicha tabla se observa que las respuestas fueron clasificadas en las categorías *Completó la tarea*, *No completó la tarea*, *Supervisa*, *Revisa* y *No aplica*.

La respuesta observada con mayor frecuencia fue la de *Completa la tarea* (independientemente de si lo hizo de manera correcta o incorrecta), con 37 % de frecuencia, distribuida de la siguiente manera: un mayor porcentaje de respuestas de 20 % en centros NII, 14.29 % en centros NIII y los centros NI reflejando una muy baja proporción de esta respuesta con 2.86 %. La siguiente respuesta que apareció con mayor frecuencia fue la de *Supervisa su lectura* en los centros NII y NIII, ambos con una frecuencia de 8.57 % y con 0 % de frecuencia en los centros NI.

Tabla 26. Capacidades metacognitivas durante la lectura de la Tarea 2 (n=35)

CATEGORÍAS	ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=6)	NII (n=14)	NIII (n=15)	TOTAL
Supervisa	Supervisa su lectura (aunque sea a veces).	0 %	8.57 %	8.57 %	17.14 %
Revisa	Revisa espontáneamente las respuestas de la tarea.	0 %	2.86 %	2.86 %	5.71 %
Completa correcta	Completa la tarea y después la da por terminada.	2.86 %	20 %	14.29 %	37.14 %
Completa incorrecta	- Completó la tarea de manera incorrecta, aunque es evidente que no sabe leer - Completó la tarea de manera incorrecta - Completó la tarea de manera incorrecta, aunque leyó con dificultad	0 %	2.86 %	8.57 %	11.43 %
No completa	- Lee el texto y da por terminada la tarea sin responder las preguntas, aunque después las contesta por instrucciones de las investigadoras - No completó la tarea	8.57 %	5.71 %	2.86 %	17.14 %
No aplica	Ninguna de las anteriores	5.71 %	0 %	5.71 %	11.43 %
	Desacuerdos	0 %	0 %	0 %	0 %
	Total	17.14 %	40 %	42.86 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

En la categoría *No completó la tarea* se encuentra el 17.14 % de las respuestas mostrando que los centros NI es el que presenta mayor frecuencia de los tres tipos de centros con 8.57 % seguido por los centros NII con 5.71 %; en los centros NIII esta frecuencia fue la más baja de las tres con 2.86 %. Se observa también que el 11.43 % de las respuestas observadas no recaían en *Ninguna de las anteriores*. En esta categorización hubo un acuerdo del 100 % entre las investigadoras.

ACCIONES DESPUÉS DE LA LECTURA

Durante el momento *Después de la lectura los estudiantes* reflexionaron acerca de sus acciones desarrolladas durante la lectura. Estos datos fueron extraídos de las respuestas verbales proporcionadas por los estudiantes en la sesión de preguntas formuladas después de desarrollada cada tarea.

Habilidades manifestadas Después la lectura en la Tarea 1. Durante la entrevista que hicimos después que el estudiante finalizaba la Tarea 1, se esperaba que expusiera las razones de su elección ante la pregunta “¿Por qué uniste esto con esto? o ¿Por qué uniste esta palabra con este dibujo?”. En el caso de la Tarea 1 logramos identificar 31 respuestas que fueron categorizadas en solo dos categorías: *Reflexiona sobre sus acciones* y *No aplica*. En la Tabla 27 se observa que la mayoría de los estudiantes, el 74.19 %, justifica sus decisiones de respuestas en la prueba, basándose en la diferenciación entre palabra y dibujo. La distribución de estos porcentajes se reparte de manera casi equivalente entre los tres tipos de centros; 22.58 % NI y el mismo porcentaje de 25.81 % en los centros NII y NIII.

Tabla 27. Capacidades metacognitivas después de la lectura de la Tarea 1 (n=31)

CATEGORÍAS	ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=10)	NII (n=11)	NIII (n=10)	TOTAL
Reflexiona	Justifica sus respuestas diferenciando palabra de imagen.	22.58 %	25.81 %	25.81 %	74.19 %
	Revisa las respuestas de la tarea	0 %	3.23 %	0 %	3.23 %
No aplica	Ninguna de las anteriores	9.68 %	6.45 %	6.45 %	22.58 %
	Total	32.26 %	35.48 %	32.26 %	100 %

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, se presentó un 22.58 % de respuestas a la pregunta de la reflexión que no se correspondía con elementos que sugiriera conciencia de sus acciones durante la tarea. En la categorización de estos datos hubo un 100 % de acuerdo entre las investigadoras.

Habilidades manifestadas durante la lectura en la Tarea 2. Con respecto a la Tarea 2, se codificaron 29 respuestas que fueron ubicadas en cuatro categorías: *Reflexiona sobre sus acciones*, *Reflexiona, pero sin evidencia de conciencia de sus errores*, *No completó la tarea* y *No aplica*. La Tabla 28 expone la distribución de los porcentajes de estas respuestas por centro educativo. En esta fase de la Tarea, los estudiantes debían justificar por qué eligieron una determinada opción en cada una de las tres preguntas de la prueba.

Tabla 28. Habilidades metacognitivas después de la lectura de la Tarea 2 (n=29)

CATEGORÍAS	ACCIONES MANIFIESTAS	NI (n=7)	NII (n=11)	NIII (n=11)	TOTAL
Reflexiona sobre sus acciones	- Justifica sus respuestas apoyándose en el contenido del texto.	3.45 %	24.14 %	24.14 %	51.72 %
Reflexiona sin conciencia de sus errores	- Justifica sus respuestas apoyándose en las opciones de respuesta, no en el texto. - Completa (inventa) con sus conocimientos previos, las partes del texto que no recuerda.	10.35 %	3.45 %	10.75 %	24.14 %
No completó	- No completó la tarea	10.35 %	3.45 %	0 %	13.79 %
No aplica	- No justifica sus respuestas - Ninguna de las anteriores	0 %	6.90 %	3.45 %	10.35 %
	Total	24.14 %	37.93 %	37.93 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

La gran mayoría de los estudiantes justificaron sus elecciones de respuestas apoyándose en el contenido del texto con 51.72 % (3.45 % NI, 24.14 % tanto los centros NII como los NIII). Sin embargo, aparece un 24.14 % de estudiantes que justificaron sus decisiones de respuestas, basándose en elementos de la prueba que no necesariamente remiten al contenido del texto distribuido con 10.35 % centros NI, 3.45 % NII, y 10.75 % NIII.

Este dato es interesante porque hace observable que algunos de los estudiantes que participaron en este estudio, se apoyan ya sea en aspectos de la prueba diferentes a lo esperado o debido a que no toman en cuenta (no tienen la conciencia) de que deben basarse en el contenido del texto. Otra posibilidad puede residir en la forma en que formulamos la pregunta ¿cómo supiste que esa era la respuesta? O ¿Por qué escogiste esa respuesta?, los estudiantes interpretaron que debían referirse a las opciones de respuesta en vez de basarse en el texto.

RELACIÓN ENTRE LA DECODIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN

Debido a la discusión relacionada de la relación entre decodificación y comprensión expresada en los planteamientos de Cassany (2007) y Dehaene (2015), nos interesaba explorar en los datos cómo la primera interviene en los resultados de la segunda. Ello así porque fue notable la frecuencia en que los niños necesitaban vocalizar (decodificar) cuando leían el texto de la Tarea 2 en comparación con la Tarea 1. Por medio de una revisión de este tipo de respuestas, hemos podido esbozar un perfil de capacidades lectoras construidas por los participantes hasta el momento de la entrevista y el desarrollo de las tareas. Para este propósito, nos concentraremos únicamente en la comprensión mostrada en la Tarea 2, ya que en esta tarea fue en la que observamos con mayor frecuencia la vocalización en voz baja en comparación con la Tarea 1.

En este punto nos preguntábamos ¿todos los que decodificaban palabra por palabra, comprendían su lectura? Con base en este criterio encontramos las siguientes relaciones entre la comprensión y el tipo de lectura (decodifica, lee en voz alta, lee en voz baja o lee en silencio): 1) Grupo 1: niños y niñas que *Decodifican, pero no comprenden*, 2) Grupo 2: niños y niñas que *Decodifican o leen en silencio y responden correctamente por lo menos 1 pregunta* de la Tarea 2, 3) Grupo 3: niños y niñas que *Leen en voz baja o en silencio y responden correctamente todas las preguntas*.

Estas tres características relacionadas con los tipos de lectura y la comprensión podrían indicar un patrón evolutivo en el desarrollo de la comprensión lectora utilizando la decodificación (traducción de las marcas escritas a la lengua oral) como técnica para lograr dicha comprensión.

En este punto conviene advertir que estas categorías difieren de las utilizadas para clasificar los procesos metacognitivos de la sección anterior de este capítulo. Por ejemplo, el caso de Angelina de uno de los centros NI, en el video se observa que ella pudo decodificar gran parte del texto de la Tarea 2, pero no dio muestra de haber comprendido lo que leyó. En esta categorización de la relación de la decodificación con la comprensión, sus respuestas forman parte del Grupo 1 que a continuación describimos en la categoría “decodificó y no comprendió”. En cambio, esta misma niña aparece en la categoría *No completa* en la Tabla 27. Esto explica por qué no necesariamente deben coincidir los porcentajes entre el análisis de las habilidades metacognitivas y el análisis que se desarrolla en esta sección.

Recordemos que los videos solo nos permitieron identificar si los estudiantes mostraban movimientos de labios con sonido o sin sonido (lectura en voz baja, lectura en voz alta) o bien, si leían en silencio observando los renglones del texto.

Según las observaciones, de los 30 niños de la muestra de casos, 22 leyeron; de los cuales, el 77 % necesitó decodificar (en voz baja o alta) para desarrollar la tarea y el 23 % leyó en silencio.

GRUPO 1: NIÑOS QUE DECODIFICAN, PERO NO COMPRENDEN

En este grupo se encuentra el 18 % de los niños y niñas que leyeron, aunque con cierta dificultad, pero no dieron muestras de haber comprendido su lectura. El siguiente ejemplo ilustra este nivel de desempeño relacionado con la comprensión lectora.

RESPUESTAS DE MARTA CAROLINA

Martha Carolina contaba con 9 años en el momento de la entrevista, cursaba el 4.º grado, no había repetido y asistía a un centro NI de zona rural. Durante la Tarea 2 se esforzó por decodificar todo el texto ya sea silabeando o de manera fonética; alcanzó una puntuación de 174 en la ED-2017. Decodificó las preguntas y hasta el pie de página de la prueba. En el siguiente diálogo se puede apreciar que la niña sabía que debía leer preguntas y texto, pero prefería empezar por las preguntas. La investigadora le pidió que empezara por el texto.

1. I: Ahora vamos a ver este otro ejercicio ¿Qué tú crees que hay que hacer aquí?
2. **N: Leerlo**
3. I: ¿Leer dónde?
4. **N: En esa y en esa y en esa (señala las tres preguntas)**
5. I: ¿Y esto para qué está? (el texto)
6. **N: Para leerlo también con esto (señala las preguntas)**
7. I: ¿Y qué tú leerías primero, esto o esto?
8. **N: Esto (señala las preguntas)**
9. I: ¿Tú puedes leer lo que dice aquí arriba?
10. **N: Sí**
11. I: A ver
12. **N: E, el le-o, el le-yó e, y el ra-to. El leyó y el rato, el rato (el texto dice El león y el ratón)**

.....

La lectura del texto junto con las preguntas le tomó un total de 17:15 minutos de los 12:02 minutos fueron utilizados para la lectura de la fábula y los restantes 5 minutos en la lectura de las preguntas. Cuando leyó todo, sin responder las preguntas, apartó de sí el texto dando a entender que ya había finalizado. Aparentemente, ella entendía que solo debía decodificar, es decir, sonorizar las palabras del texto.

A pesar de que lograba decodificar con cierta dificultad, silabeando unas veces y de manera fonética en otras, la niña no lograba decodificar todas las palabras de manera convencional, por ejemplo, leyó *le-yó* por león y *ra-to* por ratón (ver intervención 12 del diálogo anterior). No obstante, usó estrategias interesantes para comprender algunas de las palabras que sí lograba decodificar. Por ejemplo, leyó a-gún dí-a y repitió “algún día” como efectivamente decía el texto. Es decir que, en algunos casos, ella utilizaba (de manera consciente o inconsciente) su capacidad metacognitiva de interpretar el sentido del texto pues, aunque decodificaba algunas palabras de manera no convencional (*a-gún*), en ese caso logró interpretar el sentido de palabras aisladas de un texto, aunque, como veremos, no lograba comprender aspectos globales de este.

Este comportamiento de encontrar el sentido de las palabras leídas, por lo menos de palabras aisladas, no necesariamente fue sistemática ya que no la aplicó en todos los casos. Por ejemplo, en una parte del texto decía comiera, ella leyó *co-mie-da*, repitió sin silabear la misma palabra (como hizo con a-gun día). Sin embargo, ella continuó su lectura a pesar de que no podía comprender qué es *comieda* pues es una palabra inexistente cuyo significado desconoce. Aparentemente no se interesó por reinterpretar el sentido de una palabra desconocida, no se detuvo a preguntar, por ejemplo, qué significa esta palabra *co-mie-da* (parece que decodifica la r como una d) y continuó leyendo. Digamos que su necesidad de reconocer el significado de una palabra no era aplicada en todos los casos. El hecho de que no siempre detuviera su lectura cuando encontraba una palabra desconocida puede sugerir que no es sistemática en su búsqueda del sentido (por lo menos a partes del texto). Sin embargo, podría ser un indicio de un incipiente desarrollo de su capacidad de supervisar su comprensión, por lo menos, de palabras aisladas.

La explicación de esta niña de cómo fue alfabetizada (que será analizada en la sección de las condiciones), permitirá deslindar si esta estrategia de comprensión es producto del método en que fue alfabetizada en vez de un aspecto natural del proceso de desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, reconocemos que sobre este punto faltan investigaciones.

Como ella no contestó las preguntas después de haber terminado de leer el texto, le sugerimos que lo hiciera. Sus respuestas se presentan en el siguiente diálogo de la Tarea 2.

Figura 1. Respuestas marcadas por Martha Carolina en la Tarea 2

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^a de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

a) Un elefante.
b) Una pantera.
c) Un tigre.
d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

a) Porque el león era muy caprichoso.
b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
c) Porque le gustaba verlo sufrir.
d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria.*

Observemos en la figura que ella no mostró evidencia de tener familiaridad con este formato de prueba que se utiliza generalmente en las evaluaciones, ya que en la pregunta 1 marcó parte de la respuesta en vez de encerrar en un círculo la letra o la respuesta que consideraba correcta.

Al finalizar la lectura, hicimos preguntas para determinar su comprensión lectora. Pensábamos que quizás había logrado algún grado de comprensión, pero no supo demostrarlo a través de las preguntas escritas. Le hicimos preguntas orales de aspectos globales del texto:

1. I: ¿De qué trata lo que leíste?
2. **N: Del león, el tigre y una pantera (mientras leía las opciones de la pregunta 1).**
3. I: A ver, Marta Carolina, ¿Qué dice aquí? (señala el título “El león y el ratón”).
4. **N. El le-ón y el ra-tón.**
5. I: ¿De qué trata?
6. **N: Del león y el ratón**
7. I: ¿Y qué pasó con el león y el ratón?
8. **N: Nada**

Es evidente que ella no dio muestras de haber comprendido aspectos globales del texto, su esfuerzo estuvo orientado principalmente hacia decodificar palabras aisladas. Si el propósito de su lectura, como señala Brown (1980), es un factor que interviene en la comprensión, en este

caso, para Marta Carolina, su propósito de lectura se limitaba a decodificar, es decir, traducir las marcas escritas a la lengua oral. Sin embargo, observamos indicios de búsqueda de comprensión por parte de ella, por lo menos de palabras aisladas, aunque de manera no sistemática.

Grupo 2: Niños y niñas que decodifican o leen en silencio y responden correctamente por lo menos una de las tres preguntas de la prueba

En este grupo se encuentran el 41 % de los estudiantes que lograron por lo menos decodificar el texto (32 % decodificó y 9 % leyó en silencio). Ellos lograron responder correctamente por lo menos una de las preguntas y justificaron sus respuestas basándose en el contenido del texto. El siguiente ejemplo ilustra esta categoría.

LAS RESPUESTAS DE ROMILDA

Romilda asiste a un centro NII, con 10 años y en 4.º grado cuando realizamos la entrevista, y nunca había repetido. Su puntuación en la ED-2017 fue de 358 puntos de los más altos de su centro en la categoría NII. En la Figura 2 se observa el texto y las respuestas marcadas por la niña. Leyó todo el texto de la Tarea 2 en 6:35 minutos aproximadamente desplazando su mirada sobre las palabras y vocalizando en voz baja.

Figura 2. Respuestas marcadas por Romilda en la Tarea 2

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^º de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?
 - a) Un elefante.
 - b) Una pantera.
 - c) Un tigre.
 - d) Un león.
2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?
 - a) Porque el león era muy caprichoso.
 - b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
 - c) Porque le gustaba verlo sufrir.
 - d) Porque el león era muy malo.
3. ¿Crees que el ratón era inteligente?
 - a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
 - b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
 - c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
 - d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria*.

1. I: En la primera pregunta dice ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo? Tú pusiste que un león ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: (...Baja la cabeza con mucha timidez.)**
3. I: No tengas vergüenza. Está bien tu respuesta
4. I2: Lo que queremos saber es cómo lo supiste para poder ayudar a otros niños.
5. I: ¿Cómo lo supiste?
6. **N: Porque ahí lo dice (señala el texto)**
7. I: En la segunda pregunta dice “¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo? “Tú pusiste que “porque el león era muy malo” ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
8. **N: Porque aprisionó al ratón**

Aunque la respuesta a la segunda pregunta no fue la correcta, según los diseñadores del ítem, ella hizo un juicio de valor sobre comportamiento del león y se basó en el contenido del texto para hacer este juicio (véase intervención 5). Esto, a nuestro entender, es una muestra de comprensión lectora. Romilda no contestó correctamente la tercera pregunta “¿Crees que el ratón era inteligente? Su opción de respuesta fue “Sí, porque sabía leer” no tiene relación aparente con el contenido del texto. Sin embargo, si lo consideró inteligente (y esto es válido) en su selección de esta pregunta, aunque el argumento para considerarlo así, no se basó en el contenido del texto ya que el texto no dice que el ratón supiera leer. A posteriori, pensamos que debimos ahondar más en su respuesta para determinar cuál fue el razonamiento para elegir esa opción.

Una variante de este grupo 2 es el caso de Raúl de uno de los centros del Nivel III. Raúl leyó el texto señalando las palabras con un lápiz y vocalizando mientras leía. Solo leer la fábula le tomó 15:30 minutos y la lectura completa fue de 21:12 minutos que incluye la lectura de la fábula y la contestación a las preguntas.

En la siguiente ilustración se puede observar cómo encerró una palabra de una de las opciones de respuesta por pregunta. Su forma de marcar respuestas no es la convencional, aunque marcó una opción por respuesta lo cual indica que sabía que debía elegir una de éstas. Otra posibilidad es que no supiera que había que elegir una sola respuesta, pero consideró que las otras opciones no eran válidas. Dos de las respuestas seleccionadas (la pregunta 1 y la 3), son las correctas. Sin embargo, no pudo justificar sus opciones elegidas apoyándose únicamente en el contenido del texto.

RESPUESTAS DE RAÚL

El caso de Raúl es otro ejemplo de comprensión parcial del texto, aunque, como veremos, el niño comprendió una parte del texto, pero completa con sus conocimientos previos las partes que no comprendió. Esto se hizo evidente en la entrevista sobre la justificación de sus respuestas. La edad de Raúl el día de la entrevista era de 11 años, había repetido el 3.º y asiste a un centro NIII. Su puntuación en la ED-2017 fue de 424 puntos, muy por encima de la media nacional.

Figura 3. Respuestas marcadas por Raúl en la Tarea 2

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^º de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante.
- b) Una pantera.
- c) Un tigre.
- d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso.
- b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
- c) Porque le gustaba verlo sufrir.
- d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
- b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
- c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
- d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria*.

Aparentemente, el niño no ha comprendido todo el texto, por eso, a veces, se basa en el contenido y en otras ocasiones inventa las respuestas que no logra recordar o no comprendió del texto. Aquí vemos algunos visos de comprensión logrado por él, pero con un limitado nivel de desempeño.

1. I: En la primera pregunta dice “¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?” Tú pusiste que un león ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: El león lo perdonó y el ratoncito era inteligente. Al principio lo perdonó y el tigre también (en la fábula no aparece tigre alguno).**
3. I: En la segunda pregunta dice “¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?” Tú pusiste que “porque el león era muy malo” ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
4. **N: Porque el ratoncito se le comió toda la comida (esto no lo dice la fábula, sin embargo, podemos inferir que el león era malo porque no debió agredir al ratón solo porque se había comido su comida).**
5. I: En la tercera pregunta dice “¿Crees que el ratón era inteligente? Tú pusiste “se lo” ¿Qué tú quisiste decir con eso?
6. **N: Era inteligente el ratón (el niño intencionalmente marcó la respuesta correcta, aunque lo hizo de manera no convencional).**

7. I: Esto que tú acabas de leer ¿Qué es? (Señala el texto. Se esperaba que contestara que una fábula o un cuento)
8. **N: El ratoncito, el oso y el tigre (no había oso ni tigre en la fábula).**
9. I: ¿Y de qué trata eso que tú leíste?
10. **N: De muchas cosas**
11. I: De muchas cosas ¿Por ejemplo?
12. **N: El oso atrapa al ratón, que se iba a comer.**

...

Al justificar sus respuestas, el niño responde indistintamente, a veces basándose en el texto, en otras ocasiones en los animales que aparecen como opciones de pregunta (menciona un tigre en la intervención 2) y posiblemente en su experiencia previa (el oso atrapa al ratón en la intervención 12). En todo el texto no se mencionan osos, aunque sí aparece uno en la Tarea 1.

Grupo 3: Niños y niñas que leen en voz baja o en silencio y responden correctamente todas las preguntas

En este grupo se encuentran el 41 % de niños y niñas que leyeron en la Tarea 2 y, además, respondieron correctamente todas las preguntas de la prueba y justificaron algunas de sus respuestas basándose en el contenido del texto (14 % de este grupo leyó en silencio y el 27 % lo hizo en voz baja). Para ejemplificar este grupo, vamos a tomarnos la libertad de exponer todo el diálogo que surgió a partir de las respuestas de Luisa, una de las estudiantes de este grupo que leyó en voz baja.

RESPUESTAS DE LUISA

Al entrevistar a Luisa contaba con 9 años, cursaba el 4.º grado, nunca había repetido y asistía a un centro NIII. Preguntó de antemano si podía leer en voz alta, le sugerimos que leyera como ella prefiriera. Su puntuación en la ED-2017 fue de 420, muy por encima de la puntuación mínima para los centros NIII. Por el movimiento de sus labios, aparentemente no fragmenta las palabras en sílabas ni en fonemas y sus ojos se desplazan por el texto con cierta rapidez, por lo que podemos suponer que lee con fluidez y lo comprobamos cuando, al finalizar las preguntas reflexivas, le pedimos que leyera en voz alta el primer párrafo del texto. En la Figura 4 presentamos las marcas de Luisa para elegir la respuesta de cada pregunta de la Tarea 2.

Figura 4. Respuestas marcadas por Luisa en la Tarea 2

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus diente-cillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^a de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante.
- b) Una pantera.
- c) Un tigre.
- d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso.
- b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
- c) Porque le gustaba verlo sufrir.
- d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
- b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
- c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
- d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria.*

1. I: En la primera pregunta dice “¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?” Tú pusiste que un león ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque yo leí y cuando yo, y yo me recordé que fue el león porque cuando yo leí, yo leí que el león puso prisionero al ratón en sus garras. Entonces yo elegí eso.**
3. I: ¿En dónde lo puso prisionero?
4. **N: En sus garras.**
5. I: ¿Cuáles son sus garras?
6. **N: Las que tiene en sus patitas.**

En estas intervenciones se observa una alta capacidad de la niña para expresar la conciencia de su propio proceso de comprensión para recordar que había leído.

En el siguiente diálogo, se aprecia cómo Luisa autosupervisa su comprensión cuando dice que “no estaba segura” y volvió a leer desde el principio (intervención 4). Ella expresa su estrategia para comprender el texto y responder las preguntas correctamente.

1. I: En la segunda pregunta dice que ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo? Tú pusiste "Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo". ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque el león enfadó, se enfadó ya que no podía estar tranquilo.**
3. I: ¿Y cómo tú supiste que esa era (la respuesta)?
4. **N: Yo no estaba muy segura por eso volví a leer el principio, porque lo decía, entonces yo leí aquí: al que estaba molesto mientras intentaba descansar.**

En la siguiente secuencia Luisa hace explícito su proceso mental para contestar las preguntas. Hace evidente que tuvo que recordar partes del texto para contestar (véase la intervención 2). También tiene conciencia de que no recuerda para responder la pregunta que le hicimos y consulta de nuevo el texto antes de contestar y expresa claramente por qué supuso que el ratón era inteligente (intervención 6). No solo eso, también supo dar argumentos válidos basados en su conocimiento del mundo para defender su punto de vista (intervención 8).

1. I: En la tercera pregunta ¿Crees que el ratón era inteligente?". Tú pusiste que "Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera" ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque yo me recordé que él convenció al león para que no se lo comiera.**
3. I: O sea, tú consideras que era inteligente por eso, ¿y ahí dice en algún lado que el ratón era inteligente? (Esta pregunta la formulamos para determinar cómo ella llegó a esa respuesta)
4. **N: (Vuelve a leer) No.**
5. I: ¿No lo dice? ¿Y cómo tú lo supiste? ¿Cómo tú supones que era inteligente?
6. **N: Porque él supo cómo, él supo cómo decirle al león que, por favor, lo dejara libre. Él le dijo que era una pieza insignificante adelante de alguien tan poderoso como él.**
7. I: ¿Cómo tú hiciste para llegar a esa conclusión? Mentalmente ¿qué pasó en tu cabecita?
8. **N: Ehhh... a veces yo creo que las personas no solo son inteligentes porque sepan... cosas así. También pueden ser inteligentes para muchas cosas. Yo supe que era inteligente porque él supo cómo convencer al león. No porque ahí diga que él era inteligente sino porque supo cómo hablarle al león para, para decirle que por favor lo soltara.**

...

Lo interesante de este dato es que Luisa le pone voz a muchos niños que desarrollan procesos parecidos para su comprensión lectora. Una variante de este grupo de niños que comprenden y justifican sus respuestas basándose en el contenido del texto, se encuentra en niños que también comprenden el texto, justifican sus respuestas basándose en su contenido, pero no se hace evidente en el primer intento de responder las preguntas. En este grupo se encuentran los que corrigen por sí solos sus respuestas cuando hicimos preguntas reflexivas después de completar la Tarea 2.

Elmer es uno de los niños de los centros del Nivel III que, a diferencia de Luisa, leyó en silencio.

De los 30 niños que participaron en este estudio, solo dos de ellos utilizaron la estrategia de leer cada pregunta antes de leer el texto. La pregunta les ayudaba a rastrear la respuesta en el texto y después marcaban una de sus opciones. Todos los demás, ya sea del Grupo 1, 2 o 3, leyeron primero el texto completo y después contestaron las preguntas.

Asimismo, encontramos dos estudiantes (1 de centro NI y el otro de centro NIII) que durante la entrevista reflexiva se dieron cuenta de que habían cometido un error al seleccionar la respuesta correcta y lo corrigieron espontáneamente.

RESPUESTAS DE ELMER

La puntuación de Elmer en la ED-2017 fue de 423 puntos. Cuando realizamos las entrevistas, Elmer cursaba el 4.º, tenía 9 años, nunca había repetido curso y asistía a un centro NIII. Las respuestas del niño en la Tarea 2 aparecen en la siguiente Figura 5.

Figura 5. Respuestas marcadas por Elmer en la Tarea 2

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dientecllos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix Mª de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

a) Un elefante.
b) Una pantera.
c) Un tigre.
d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

a) Porque el león era muy caprichoso.
b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
c) Porque le gustaba verlo sufrir.
d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria.*

1. I: En la primera pregunta dice “¿Quién hizo prisionero al ratoncillo? Tú pusiste que “Un león” ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
2. **N: Porque lo leí**
3. I: ¿Dónde lo dice?
4. **N: Ahí (Señala la parte inicial del texto)**
5. I: En la segunda pregunta dice “¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo? Tú pusiste dos respuestas, nada más puede ser una ¿cuál es la que tú vas a escoger?

6. **N: ... (lee las opciones de respuesta y borra una; deja marcada la opción correcta)**
7. I: ¿Cómo tú supiste que esa era la respuesta?
8. **N: Porque el ratón le estaba haciendo bullying al... al león.**
9. I: ¿Dónde lo dice eso?
10. **N: ... en esta parte, por ahí (Señala el primer párrafo que, aunque no decía la palabra bullying, sí lo estaba molestando)**
11. I: En la tercera pregunta dice "¿Crees que el ratón era inteligente?" Tú pusiste que "No, porque no pudo convencer al león y se lo comió". ¿Por qué pensaste que esa es la respuesta?
12. **N: Esa no es, no.**
13. I: ¿Cuál es?
14. **N: ... (lee las opciones de respuesta, borra una y selecciona otra)**
15. I: En la tercera pregunta dice "¿Crees que el ratón era inteligente?" . Tú pusiste "Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera" ¿Cómo tú supiste que esa era la respuesta?
16. **N: Porque ... él era amable, el ratoncito con el león, entonces el león lo soltó y él salió corriendo.**
17. I: ¿Y eso significa que él era inteligente?
18. **N: Sí**

...

Lo importante a resaltar en este diálogo es el grado de comprensión de Elmer que no se hizo evidente en su primera elección de respuesta. Elmer no volvió a leer el texto para corregir ninguna de las dos preguntas que había contestado erradamente. Las corrigió por sí mismo y de acuerdo con lo que había comprendido del texto como observa en las intervenciones 8, 12 y 16. Por otra parte, él justificó sus respuestas basándose en el contenido del texto.

Este dato es un señalamiento de los alcances y limitaciones de este tipo de evaluaciones. Es posible que niños y niñas que aparentemente no entendieron un texto según sus respuestas en una prueba, en realidad sí han comprendido, aunque no se haya hecho evidente.

Estas categorías de grupos de estudiantes podrían revelar una secuencia evolutiva relacionada con el aprendizaje de la lectura. En sus inicios, se caracteriza que, una vez adquirida la decodificación, los niños experimentan fases evolutivas hasta alcanzar la comprensión de textos utilizando la decodificación como técnica para comprender. El hallazgo de este patrón no es trivial ya que proporciona a la escuela un acercamiento a las dificultades que se enfrentan los niños en su desarrollo de la comprensión lectora en un contexto alfabetizador centrado en la decodificación.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el segundo objetivo de este estudio de *Identificar las características de los procesos de aprendizaje* durante dos tareas de lectura, podemos derivar a las siguientes consideraciones teóricas y pedagógicas.

Consideraciones teóricas. Pensamos que este estudio de los procesos involucrados en la comprensión lectora por 30 niños pertenecientes a centros con diferentes niveles de desempeño lector en la evaluación diagnóstica de 3.º de primaria, ha hecho visibles datos importantes inexplorados en la escuela dominicana desde la perspectiva de los componentes del aprendizaje.

Al iniciar este estudio quisimos determinar cuáles procesos de aprendizaje de la comprensión lectora (en el marco de los componentes del aprendizaje de Pozo y Cols., se manifestaban durante el desarrollo de dos tareas de comprensión. Pensábamos que al exponer a los niños a una situación parecida a la de una evaluación diagnóstica, íbamos a encontrar grandes diferencias entre los tipos de centro, con respecto los hábitos de lectura y las habilidades metacognitivas según su nivel de comprensión lectora alcanzados en la ED de 3.º del MINERD.

Sin embargo, como sugieren los datos, esto fue así solo parcialmente, ya que en los procesos tales diferencias no fueron tan marcadas en algunos aspectos. Aunque, entre los tipos de centro sí encontramos diferencias en la capacidad de comprender un texto ya que los niños de centros de Nivel I tuvieron más dificultad en comprender el texto de la Tarea 2 o no pudieron hacerlo; no obstante, el hecho de que la mayoría de los niños, independientemente del nivel de comprensión lectora alcanzado, mostraran capacidades cognitivas similares, aunque no comprendieran los textos de ambas tareas, confirma el hallazgo de Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo (2013). Recordemos que ellos encontraron que algunos niños con deficiencias en su comprensión lectora mostraron un desempeño superior en otras habilidades cognitivas, en comparación con otros niños con alto desempeño lector. En pocas palabras, no en todos los casos, las dificultades en la comprensión lectora pueden ser atribuidas a limitaciones de tipo cognitivo por parte de los estudiantes y estos resultados confirman los hallazgos de estos autores.

Si como dice Pozo (1996) los procesos son observables a partir de sus consecuencias, las cuales han sido analizadas a partir de las acciones manifestadas que desarrolla el niño durante la realización de las tareas. En los hábitos de lectura identificados en los niños fueron las de tipo de lectura (voz alta, voz baja, silencio) y movimientos corporales (señala el texto con lápiz o el dedo, no señala). Se encontró que los niños del estudio tienden a utilizar una u otra estrategia dependiendo de las dificultades que para ellos represente el texto. En ambos casos (textos fáciles y difíciles), hubo preferencia por la lectura vocalizada (decodificación) pues estas respuestas aumentaron en la Tarea 2, independientemente del desempeño de comprensión lectora y del tipo de centro analizado. La decodificación aumentó en frecuencia tanto en los niños y las niñas que leyeron y lograron comprender el texto como en aquellos que leyeron y no comprendieron.

Este dato confirma que la decodificación no es suficiente para lograr la comprensión ya que se necesitan de otros procesos que la acompañen para lograrla. Además, el hecho de que algunos niños hayan desarrollado esos procesos que acompañan a la decodificación y otros no lo hayan logrado, a pesar de pertenecer a ambientes socioculturales similares, se confirma con los hallazgos de Palincsar y Brown (1984), quienes no logran explicar el porqué, en igualdad de condiciones, unos estudiantes desarrollan estos procesos mientras que otros requieren de una instrucción específica para mejorar su comprensión.

Ante el hallazgo de niños que comprendieron a pesar de que carecían de fluidez lectora ya que tenían que decodificar cada palabra, buscamos nuevas referencias sobre la relación entre comprensión lectora, fluidez y prosodia (correcta pronunciación de las palabras). Hemos encontrado varias referencias que parecen indicar que la tendencia es a pensar que una correcta entonación en la lectura está relacionada con una mejor comprensión y que dicha comprensión está más limitada cuando no hay fluidez (Veenendaal, Groen, y Verhoeven, 2014) o que la fluidez de la lectura se constituye en un puente necesario para la comprensión lectora (Young-Suk y Wagner, 2015). Sin embargo, en este estudio encontramos estudiantes que decodifican con cierta dificultad, pero inexplicablemente extraen el sentido global del texto y logran niveles de comprensión. Esto significa que, probablemente, debemos prestar más atención a las teorías que tratan de explicar cómo se realiza la interpretación a partir de dos canales de lectura: 1) la interpretación del sentido a partir de la percepción global de la palabra que no requiere la decodificación de cada una de sus letras (como ocurre con los niños preescolares que identifican nombres de productos familiares aunque no sepan decodificarlo) y 2) la interpretación del sentido a partir de la decodificación de cada una de sus letras. Con la decodificación, los estudiantes aprenden a relacionar sonidos con letras, pero la comprensión de lectura necesita relacionar las marcas textuales y paratextuales con representaciones mentales de imágenes, situaciones, etc., que las palabras comunican a través del todo textual.

Consideramos que se requieren más investigaciones en la República Dominicana sobre cómo el estudiante pasa de solo decodificar a interpretar el sentido a través de la decodificación. No tenemos claro si este proceso del niño de pasar de decodificar, pero no comprender, a decodificar y comprender, está influido por la metodología de alfabetización o si es parte del proceso natural de aprendizaje de la lectura.

Las consideraciones teóricas acerca de las habilidades metacognitivas que podemos derivar acerca de estos datos, hacen observable que como señala Brown (1980), los niños son menos propensos que los adultos a desarrollar actividades estratégicas para mejorar su comprensión. El hecho de que tanto en la Tarea 1 como en la Tarea 2 los estudiantes no observaron respuestas de supervisión de la comprensión (volver a leer el texto), excepto en un solo caso, indica que los estudiantes de primaria, por lo menos en los casos estudiados, no tienden a supervisar su comprensión, independientemente de su capacidad lectora. En el contexto de las tareas, tanto en los centros NI (nivel de comprensión Elemental) como en los NII (nivel de comprensión Aceptable) y NIII (con nivel de comprensión Satisfactorio), se observan muy escasas respuestas que indiquen que, de parte del estudiante, se utilicen estrategias de manera consciente para asegurar la comprensión del texto.

Consideraciones pedagógicas. En la revisión teórica que hicimos para este estudio, encontramos que no existe una posición homogénea entre los autores respecto a algunos procesos y técnicas del niño y de la niña que intervienen en su proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, mientras Cassany (2007) considera que decodificar (vocalizar o leer en voz alta) para comprender son defectos en la lectura que provoca dificultades para la comprensión, Dehaene (2015) no la considera como defecto, sino como un principio necesario para que posteriormente se dé lugar a la comprensión lectora. Jamet (2017) asume una posición intermedia ya que propone la necesidad de métodos mixtos para la alfabetización.

Los alcances de esta exploración no nos permiten esclarecer si la decodificación “frena” como dice Cassany el desarrollo de la comprensión lectora o es una etapa necesaria como propone Dehaene, ya que no tratábamos de comparar consecuencias, a corto o mediano plazo, de los efectos de diferentes métodos de alfabetización sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

Lo que si nos permiten decir los hallazgos del estudio es que, los niños que no han desarrollado las habilidades lectoras en el grado correspondiente, no necesariamente se deba a falta de habilidades cognitivas o metacognitivas del estudiante. Asimismo, nos permite inferir que algunos estudiantes podrían necesitar que directamente se les enseñen estrategias de comprensión lectora como, por ejemplo, revisar sus respuestas ya que observamos que algunos niños corrigieron su respuesta que estaba equivocada al darse cuenta de que habían respondido mal durante la justificación de por qué había elegido esa respuesta.

CAPÍTULO V. LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo expondremos los hallazgos sobre las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora en los 15 centros estudiados. Es el capítulo más extenso de este informe debido a la diversidad de ámbitos (externos e internos a la escuela y los que implican al propio estudiante) que debimos tomar en cuenta para lograr el tercer objetivo del estudio: identificar las características del componente de las condiciones relacionadas con el aprendizaje de la comprensión lectora. En la metodología ya habíamos especificado, de acuerdo con los trabajos de Pozo y Cols. (2009), identificamos tres tipos de condiciones: 1) las condiciones externas a la escuela, 2) las condiciones internas a la escuela y 3) las condiciones que involucran al estudiante.

LAS CONDICIONES EXTERNAS A LA ESCUELA

A partir de los datos que vamos a exponer en este apartado de las condiciones externas a la escuela no debe interpretarse como una caracterización de las condiciones externas de todos los centros educativos del país según su nivel de desempeño alcanzado en la ED-2017 (NI Elemental, NII Aceptable y NIII Satisfactorio). Como los centros participantes no son estadísticamente representativos en el plano regional ni distrital, nuestro análisis se limita a describir las condiciones externas de esos 15 centros. No obstante, como veremos a continuación, los datos muestran notables coincidencias, pero también algunas divergencias con los hallazgos de estudios citados en la sección teórica de este informe acerca de la relación entre logros de aprendizaje de niños y niñas y el nivel socioeconómico y cultural de padres y madres.

Los aspectos de estas condiciones externas sobre las que enfocamos nuestra atención son de dos tipos: los determinantes geográficos (zona geográfica) y los determinantes socioeconómicos y culturales de los centros. En una primera parte expondremos estas condiciones en términos de dos tipos de comparaciones: a) una comparación general entre el promedio de estos indicadores en los distritos en que se ubican los 15 centros del estudio con el promedio de estos mismos indicadores según la base de datos de la ED-2017 del MINERD y b) un análisis particular de los indicadores según el reporte de padres y madres en el cuestionario que completaron después de haber concedido su consentimiento para que su hijo o hija participe en este estudio.

Determinantes geográficos. En la Tabla 29 se observa que 7 de los 15 centros que participaron en el estudio (el 47 %), se encuentran ubicados en zona urbana; le sigue en proporción los 5 centros que se encuentran en zona rural (el 33 %). Dos de los centros se encuentran en la zona urbana marginal y 1 centro en la rural turística.

Tabla 29. Zonas geográficas de los centros educativos participantes en el estudio

	RURAL	RURAL TURÍSTICA	URBANA	URBANA MARGINAL	TOTAL DE CENTROS
NI ELEMENTAL	4	0	1	0	5
NII ACEPTABLE	1	0	3	1	5
NIII SATISFACTORIO	0	1	3	1	5
Total	5 (33 %)	1 (7 %)	7 (47 %)	2 (13 %)	15

Fuente: elaboración propia de la base de datos de la evaluación diagnóstica de tercero, 2017.

Lo interesante de estos datos es que de los 5 centros públicos que fueron seleccionados por haber alcanzado el nivel más bajo de desempeño de todo el país (NI), 4 de estos se encuentran ubicados en la zona rural y 1 en la urbana. De los 5 centros seleccionados por haber alcanzado los puntajes más altos de los centros NII, 4 se encuentran en zonas urbanas (1 en la urbana marginal y 3 en la urbana); solo 1 de estos centros se ubica en zona rural. Del mismo modo, 4 de los 5 centros que alcanzaron los puntajes más altos de los centros NIII, se encuentran en zona urbana, ninguno en zona rural y 1 en rural turística. La cantidad de centros en la zona rural, coincide con la tendencia estadística de que los centros participantes de zona rural tuvieron desempeños lectores más pobres que los de zona urbana en el país según la ED- 2017 de 3.º. La gran mayoría de los centros NI participantes en este estudio, se ubican en la zona rural.

DETERMINANTES SOCIOECONÓMICOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

A continuación, presentamos los resultados de los indicadores socioeconómicos de las familias de los 15 centros educativos participantes de este estudio obtenidos de la Evaluación Diagnóstica de 3.º de primaria realizada en 2017 (MINERD, 2017).

Las categorías de estos indicadores que hemos considerado de la base de datos de la ED-2017, fueron el *Nivel educativo* de ambos padres (No estudió, Bachiller y Universitario), la *Situación laboral* (Trabajo fijo) y los *Ingresos mensuales* por familia (*Menos de RD\$5,000.00* y *Entre RD\$5,000.00 y RD\$15,000.00*). Elegimos esas cifras para los salarios mínimos debido a que tomamos como referencia la Resolución 13-2017 de la Comisión Nacional de Salarios del Ministerio del Trabajo de la República Dominicana donde se establecen dichos salarios para empleados de empresas gastronómicas (hoteles, restaurantes, comidas rápidas, pizzerías, entre otras). Dichos salarios se desplazan entre RD\$6,686.10, RD\$7,430.15 y RD\$10,355.75 pesos mensuales. Esta resolución fue emitida en agosto de 2017 y la evaluación diagnóstica se realizó entre abril y mayo de 2017, por consiguiente, es posible que dichos salarios se encontraban por debajo de estas cifras.

Determinantes socioeconómicos de los centros NI. Los cinco centros NI seleccionados para este estudio se distribuyen en cinco distritos de tres regionales educativas: un centro en el Distrito 1-05 de la Regional de Barahona, dos centros en los Distritos 3-01 y 3-02 de la Regional de Azua, y dos centros en los Distritos 8-05 y 8-07 de la Regional de Santiago. En la Tabla 30 se observa que los porcentajes de los cinco centros de este Nivel I son inferiores en relación con los promedios del conjunto de distritos a los que pertenecen dichos centros. Así, mientras en los centros participantes el 7 % de las madres y el 14 % de los padres no estudiaron, en el conjunto de los distritos esta proporción es menor en relación con los padres con 9 %, pero con respecto a las madres el promedio es casi equivalente. Esto indica que en estos centros existe una proporción mayor de padres que no estudiaron en comparación con el promedio del distrito.

Tabla 30. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel I y sus distritos.

	ÁMBITOS		NIVEL EDUCATIVO			SITUACIÓN LABORAL	INGRESOS MENSUALES	
			No estudió	Bachiller	Universitario	Trabajo fijo	Menos de \$5,000.00	Entre \$5,000.00 y \$15,000.00
Total	Centros educativos	Madres	7 %	18 %	2 %	29 %	48 %	40 %
		Padres	14 %	17 %	2 %	41 %		
	Distritos	Madres	6 %	25 %	14 %	36 %	40 %	38 %
		Padres	9 %	21 %	9 %	49 %		

Fuente: elaboración propia de la base de datos de la evaluación diagnóstica de tercero, 2017.

Lo mismo ocurre con el porcentaje de padres y madres tanto en el nivel de bachiller, pues en los centros el porcentaje es de 18 % para las madres y 17 % para los padres, en comparación con los distritos cuyo promedio es de 25 % y 21 % respectivamente, como en el nivel universitario donde solo el 2 % tanto de padres como de madres de los centros NI obtuvieron este grado mientras que en los distritos este porcentaje es mayor con 14 % madres y 9 % padres. Llama la atención que, en el promedio de los distritos, las madres superan a los padres en proporción de nivel educativo y esta proporción disminuye además en los centros ya que, en estos últimos, desaparece la diferencia a favor de las madres. Aparentemente, en términos proporcionales se observa cierta inequidad de género a favor de las madres en cuanto a nivel educativo en el distrito y esta inequidad, en vez de igualarse entre madres y padres en los centros del estudio, disminuye para ambos.

Estas proporciones a favor de los distritos en el nivel educativo de padres y madres se mantiene en el indicador de *Trabajo fijo* pues, mientras en los distritos la proporción es de 36 % en las madres y 49 % en los padres, en el centro educativo esta proporción disminuye con 29 % madres y 41 % padres. Es notorio que la frecuencia de este indicador es mayor en los padres que en las madres lo cual puede sugerir inequidad de género a favor de los padres respecto a la estabilidad laboral. Ciertamente, a pesar de que las madres alcanzan mayor nivel educativo, los padres son los que muestran mayor proporción en esta categoría.

En los *Ingresos mensuales*, esta proporción a favor del promedio de los distritos con 40 % mantiene una ventaja de 8 % en comparación con el 48 % de las familias de los centros NI que reportan un ingreso por debajo de los RD\$5,000.00. En el único aspecto en que los centros NI ligeramente superan en proporción al promedio del distrito es en los ingresos por encima de los RD\$5,000.00 ya que el de los centros es de 40 % y el de los distritos es de 38 %. En otras palabras, casi la mitad de las familias de los centros recibe solo menos de RD\$5,000. Si el distrito tiene una menor proporción de familias en ese indicador, significa que tiene más familias con ingresos superiores, por lo que los centros superen a los distritos continua la tendencia de peores condiciones en las escuelas que en los distritos.

No obstante, es importante destacar que estas diferencias observadas no pudieron corroborarse si son estadísticamente significativas por el tamaño reducido de la muestra utilizada para este estudio.

Determinantes socioeconómicos de los centros NII. Los cinco centros de este nivel que fueron seleccionados para este estudio se encuentran distribuidos en cuatro distritos de dos regionales educativas. Tres de dichos centros se ubican en dos distritos de la Regional Educativa de Santiago, el 8-03 y el 8-05, uno de éstos se ubica en el Distrito 11-02 de la Regional de Puerto Plata y el quinto centro está situado en el Distrito 13-03 de la Regional de Monte Cristi.

Los determinantes socioeconómicos de los centros NII se observan en la Tabla 31. A diferencia de los centros NI, las proporciones de estos centros NII supera al promedio de los distritos en la mayoría de los indicadores socioeconómicos.

Tabla 31. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel II y sus distritos

	ÁMBITOS		NIVEL EDUCATIVO			SITUACIÓN LABORAL	INGRESOS MENSUALES	
			No estudió	Bachiller	Universitario	Trabajo fijo	Menos de \$5,000.00	Entre \$5,000.00 y \$15,000.00
Total	Centros educativos	Madres	0 %	32 %	30 %	61 %	16 %	40 %
		Padres	0 %	24 %	13 %	66 %		
	Distritos	Madres	3 %	30 %	17 %	49 %	25 %	44 %
		Padres	4 %	24 %	13 %	63 %		

Fuente: elaboración propia de la base de datos de la evaluación diagnóstica de tercero, 2017.

En cuanto al *Nivel educativo* los padres y madres de los centros educativos poseen algún nivel de estudio pues aparece que el 0 % de ambos no han estudiado, pero en el promedio de los distritos es ligeramente mayor con 3 % madres y 4 % padres. Sin embargo, en el indicador *Bachiller*, aunque la proporción de las madres de los centros NII supera ligeramente al promedio de los distritos, en los dos ámbitos se observan proporciones semejantes: 32 % y 24 % en los centros y 30 % y 24 % en los distritos. Sin embargo, la proporción de madres de los centros con grado *Universitario* con un porcentaje de 30 % es mayor que el promedio en el distrito con 17 %, pero los padres presentan una proporción de 13 % tanto en los centros como en los distritos. Se repite cierta inequidad de género a favor de las mujeres ya que aparentemente en estos centros, las mujeres tienen mayor oportunidad para estudiar o se esfuerzan más por obtener un grado universitario.

Determinantes socioeconómicos de los centros NIII. Son cinco los distritos en que se sitúan los cinco centros NIII y se encuentran en cuatro regionales educativas según se muestran en la Tabla 32. Uno de los centros se encuentra en el Distrito 6-06 de la regional de La Vega, uno de estos se ubica en el Distrito 8-06 de la Regional de Santiago, dos centros están en los Distritos 10-02 y 10-05 de la Regional Educativa Santo Domingo II y el quinto se encuentra en el Distrito 18-04 de la Regional de Bahoruco.

Tabla 32. Datos socioeconómicos de los centros educativos Nivel III y sus distritos.

	CENTRO EDUCATIVO		NIVEL EDUCATIVO			SITUACIÓN LABORAL	INGRESOS MENSUALES	
	ÁMBITOS		No estudió	Bachiller	Universitario	Trabajo fijo	Menos de \$5,000.00	Entre \$5,000.00 y \$15,000.00
Total	Centros educativos	Madres	6 %	27 %	29 %	52 %	24 %	35 %
		Padres	4 %	23 %	16 %	64 %		
	Distritos	Madres	5 %	29 %	16 %	46 %	28 %	44 %
		Padres	6 %	24 %	10 %	58 %		

Fuente: elaboración propia de la base de datos de la evaluación diagnóstica de tercero, 2017.

La comparación entre el promedio de los centros NIII con el promedio de los distritos a los que dichos centros pertenecen sugieren que, en general, no se observan diferencias notorias entre ambos en la categoría *Nivel educativo* ya que los porcentajes en los centros de adultos que no estudiaron es de 6 % para las madres y 4 % para los padres y en los distritos es de 5 % para

las primeras y 6 % para los segundos. Cifras muy parecidas muestran también la comparación entre ambos ya que en los centros el 27 % de las madres y el 23 % de los padres lograron el grado de bachiller mientras en los distritos estos porcentajes presentan cifras muy cercanas de 29 % y 24 % respectivamente. El grado de Universitario es la categoría donde se observa unas diferencias entre ambos ámbitos a favor tanto de hombres como de mujeres; en los centros el 29 % de las madres y el 16 % de los padres poseen el nivel universitario y ambas cifras se reducen en el ámbito de los distritos con 16 % y 10 % respectivamente. Aparentemente, en lo que respecta al nivel educativo Universitario, las madres muestran una relativa ventaja en comparación con los padres.

Las diferencias más notables entre centros y distritos se encuentran en la categoría *Trabajo fijo* a favor de los cinco centros del estudio, tanto en las madres como en los padres. Así, mientras en los centros el 52 % de las madres y el 64 % de los padres cuentan con un trabajo fijo, en los distritos ambas proporciones se reducen con 46 % y 58 % para ambos. No obstante, el nivel de ingreso por familia es menor en los centros en comparación con los distritos tanto en la categoría *Menos de RD\$5,000.00* (24 % para los centros y 28 % para los distritos) como *Entre RD\$5,000.00 y RD\$15,000.00 mensuales* (RD\$35,000.00 los centros y RD\$44,000.00 los distritos).

Los determinantes socioeconómicos de las treinta familias del estudio. Los datos analizados en el apartado anterior son datos estadísticos que nos proporcionan una idea del contexto general de los 15 centros educativos del estudio. Para completar el panorama, analizaremos la correspondencia de estos datos generales acerca de las características socioeconómicas y socioculturales de los centros con las características particulares de las familias que fueron proporcionados por los padres, madres y tutores de los 30 estudiantes del estudio.

Responsables de la crianza de los participantes. En la Tabla 33 se describen quienes se encargan de la crianza de los 30 niños y niñas participantes. Observemos que el 47 % de los estudiantes viven con sus dos progenitores, su padre y madre, al momento de la entrevista y el 43 % viven solo con sus madres. Además, se observa que el 7 % de los participantes, vive con una de sus abuelas y no se registró la información de 1 de los participantes.

Tabla 33. Responsables de la crianza (n=30)

NIVEL DEL CENTRO EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	VIVE CON PADRE Y MADRE (n=14)	VIVE SOLO CON LA MADRE (n=13)	VIVE CON LA ABUELA (n=2)	NO SE REGISTRA INFORMACIÓN (n=1)
NI	36 %	31 %	50 %	0 %
NII	43 %	31 %	0 %	0 %
NIII	21 %	38 %	50 %	100 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Sobre la cantidad de niños y niñas que viven con diferentes responsables, se observan ligeras diferencias según el nivel de desempeño del centro. De los participantes que viven solo con la madre (esto incluye mujeres que podrían tener otra pareja), se distribuyen en cantidades similares en los diferentes tipos de centros educativos (31 % centros NI y NII y 38 % en los centros NIII). Solo 2 niños, 1 de NI y otro de NIII, vive con la abuela.

Cantidad de hijos e hijas por familia. La cantidad de hijos e hijas también revelan indicadores demográficos interesantes. En el momento de la entrevista, algunas familias de los niños y niñas participantes eran de un solo hijo o hija como se observa en la Tabla 34. Así, 2 participantes, uno de centro NI y otro de centro NII, pertenecían a familias con un solo hijo o hija. Un

participante pertenecía a familias con dos descendientes de centros NII. Asimismo, se observa que un 14 % de los estudiantes de centros NI, un 43 % de centros NII y otro 43 % de centros NIII, pertenecen a familias con tres hijos.

Tabla 34. Cantidad de hijos por familia

NIVEL DEL CENTRO EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	HIJO ÚNICO (n=2)	2 HIJOS (n=2)	3 HIJOS (n=7)	4 HIJOS O MÁS (n=18)	NO SE OBTUVO LA INFORMACIÓN
NI	50 %	0	14 %	44 %	0 %
NII	50 %	100 %	43 %	22 %	0 %
NIII	0 %	0 %	43 %	33 %	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Las familias con cuatro hijos o más, son los estudiantes que corresponden a centros NI los que presentan la mayor cantidad de niños y niñas que se ubican en esta categoría (44 %), en comparación con los NII (22 %) y NIII (33 %). No obstante, en todos los centros, la mayoría de los participantes pertenecen a familias con tres hijos o más.

Ocupación de las madres. En la Tabla 35 encontramos ocho actividades a las que se dedican las madres y abuelas. Aunque un poco más de la mitad de ellas están empleadas de manera remunerada, se observa una proporción importante de amas de casa que no reciben ingreso. No determinamos si esto se debe a una decisión de familia o a la escasez de opciones de empleo remunerado. De las madres y abuelas de los 30 niñas y niños participantes, el 56 % posee algún tipo de empleo remunerado: 10 % son estilistas, 13.2 % trabaja en servicios (como dependientas en colmados o bancas), otro 13.2 % trabaja en cocina y limpieza, 6.6 % trabaja en servicios de salud, 3 % labora como contable, 6.6 % en la industria manufacturera y 3 % de ellas como secretarias. La ocupación de más alta frecuencia es la de amas de casa con 40 %, es decir, su trabajo no recibe remuneración.

Tabla 35. Ocupación de madres (n=28) y abuelas (n=2)

CENTROS	AMA DE CASA (n=12)	ESTILISTAS (n=3)	SERVICIOS (n=4)	COCINA O LIMPIEZA (n=4)	SALUD (n=2)	CONTABLE (n=1)	INDUSTRIA MANUFACTURERA (n=2)	SECRETARIA (n=1)	NO APLICA (n=1)
NI	23 %	3 %	0 %	3 %	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %
NII	10 %	3 %	6.6 %	3 %	0 %	3 %	6.6 %	0 %	0 %
NIII	6.6 %	3 %	6.6 %	6.6 %	6.6 %	0 %	0 %	0 %	3 %
Total	40 %	10 %	13.2 %	12.6 %	6.6 %	3 %	6.6 %	3 %	3 %

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, resalta el hecho de que del 40 % de las madres que son amas de casa, más de la mitad, el 23 %, pertenece a los centros NI, es decir, estas madres y abuelas no reciben una remuneración, 9 % de ellas trabajan (3 % es estilista, 3 % en cocina y limpieza y 3 % como secretaria). Sin embargo, la mayoría de las madres de los centros NII y NIII están empleadas. Esto puede sugerir que el nivel de ingreso de estas familias es superior al de las familias con madres que no reciben ingreso por su trabajo. De las madres de los centros NII, 10 % son amas de casa y el 19.5 % son empleadas (3 % es estilista, 6.6 % trabaja en servicios, 3 % en cocina o limpieza, 3 % es contable y 6.6 % trabajan en la industria manufacturera); de las madres de los centros NIII, 6.6 % es ama de casa y el 29 % son empleadas (3 % es estilista, 6.6 % trabajan en servicios, 6.6 % en cocina o limpieza, 6.6 % en servicios de salud, 3 % es contable, 6.6 % trabaja en la industria manufacturera, 3 % es secretaria y no tenemos registro de la ocupación del 3 % de las

madres de estos centros). Estos datos colocan a las madres de centros NI en franca desventaja socioeconómica en comparación con los centros NII y NIII que tuvieron mejores desempeños en la ED-2017 que los NI.

Ocupación de padres y padrastros. La información que pudimos obtener de los padres y padrastros aparece en la Tabla 36. De los 30 adultos que entrevistamos para obtener esta información, obtuvimos información de 20 padres o padrastros debido a que uno de los padres había fallecido, la persona entrevistada no proporcionó la información de 8 de ellos y en uno de los casos nos dimos cuenta de que no formulamos la pregunta durante la entrevista. De estos 20 padres de los que pudimos obtener información, 9 pertenecen a los centros NI, 6 a los centros NII y 5 a los centros del tipo NIII.

Tabla 36. Ocupación de los padres y padrastros (n=20)

CENTROS	AGRICULTURA	SALUD	COCINA	CHOFERES	SERVICIOS TÉCNICOS	COMERCIANTES	PREDICADOR	NEGOCIO PROPIO
NI (n=9)	15 %	0	0	15 %	10 %	0	5 %	0
NII (n=6)	0	0	0	10 %	0	15 %	0	5 %
NIII (n=5)	5 %	5 %	5 %	0	10 %	0	0	0
Total	20 %	5 %	5 %	25 %	20 %	15 %	5 %	5 %

Fuente: elaboración propia.

La diversidad de ocupaciones de los padres y padrastros la agrupamos en ocho categorías. Choferes es la ocupación más frecuente con el 25 % de los casos (15 % centros NI y 10 % en centros NII), le sigue agricultores con 20 % (15 % centros NI y 5 % NIII), otro 20 % que trabaja en servicios técnicos (10 % NI y 10 % NIII) y un 15 % que son comerciantes solo en los centros NII. Hay un 20 % de padres o padrastros que realizan cada uno ocupaciones diversas: salud (5 %, centros NIII); cocina (5 %, también centros NIII); predicador (5 % centros NI) y negocio propio (5 % de centros NII).

CONDICIONES INTERNAS A LA ESCUELA

Los resultados de las condiciones internas a la escuela se circunscriben a las declaraciones de las maestras durante la entrevista cuyo guion se encuentra en la metodología de este informe. Esto implica que, posiblemente, exista una distancia entre la práctica del docente (lo que en su práctica hace) y la teoría (y lo que cree que hace) como se muestra en el estudio de Pozo, Martín Ortega, Pérez Echeverría, Scheuer, Mateos Sanz y de la Cruz (2010). Recordemos que, según Pozo (1996), las condiciones internas a la escuela que inciden sobre los aprendizajes es el aspecto de los tres componentes sobre las que la escuela tiene injerencia directa.

Características generales de los docentes del Primer Ciclo de Primaria de los centros del estudio. Para describir las características generales de las maestras, consideraremos la edad, años impartiendo docencia en el Primer Ciclo de Primaria, el grado en que imparte docencia y la metodología que utiliza para alfabetizar en los primeros grados.

Edad y género. El 100 % de las personas entrevistadas se corresponden con el género femenino. Respecto a la edad, en la siguiente Tabla 37 se describe la distribución de dichas maestras por rango de edad.

Tabla 37. Rango de edad de las maestras entrevistadas

CENTROS	21-30 AÑOS		31-40 AÑOS		41-50 AÑOS		51-60 AÑOS	
NI	1	4.5 %	2	9 %	2	9 %	0	0
NII	0	0	2	9 %	3	13.6 %	2	9 %
NIII	3	13.6 %	4	18.2 %	3	13.6 %	0	0
Total	4	18.2 %	8	36.4 %	8	36.4 %	2	9 %

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que el 55 % de las 22 maestras entrevistadas tienen cuarenta años o menos en el momento de la entrevista. En cambio, el 45 % sobrepasa este rango de edad. No se encontraron casos de maestras con 20 años o menos ni tampoco con 60 años o más.

Experiencia docente en el Primer Ciclo de Primaria. La experiencia docente en el Primer Ciclo de las maestras entrevistadas revela que la gran mayoría, el 64 %, tenía seis años o menos impartiendo docencia en el Primer Ciclo como se puede apreciar en la siguiente Tabla 38.

Tabla 38. Años impartiendo docencia en el Primer Ciclo de Primaria

AÑOS 1ER CICLO													
Centros	2 años o menos		3 a 6 años		7 a 10 años		11 a 14 años		15 a 18 años		Más de 18 años		No aplica
NI	1	4.5 %	3	13.6 %	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NII	1	4.5 %	2	9 %	1	4.5 %	1	4.5 %	2	9 %	0	0	0
NIII	3	13.6 %	4	18.2 %	2	9 %	0	0	0	0	1	4.5 %	1
Total	5	22.7 %	9	40.9 %	3	13.6 %	1	4.5 %	2	9 %	1	4.5 %	1

Fuente: elaboración propia.

La experiencia en el Primer Ciclo no necesariamente está relacionada con la edad ya que, en cuanto al rango de edad de las maestras, se observa que el 55 % (el 36.4 % entre 31 y 40 años y el 18.2 % entre 21 y 30), son menores de cuarenta años y el 45 % están por encima de esta edad.

Grados en que imparte docencia. Con el interés de visualizar el grado en que las docentes estaban enfocadas en el Primer Ciclo, preguntamos los grados en que imparte docencia. Este dato es interesante debido a que con frecuencia a una docente del Primer Ciclo se le asigna también grados del Segundo Ciclo y también del Nivel Secundario.

Fue interesante observar en la Tabla 39 que, de las 22 maestras entrevistadas, el 86 % imparte docencia en uno de los grados del Primer Ciclo, el 5 % impartía docencia en el Segundo Ciclo de Primaria al momento de la entrevista y solo el 9 % imparte docencia en ambos ciclos del Nivel Primario.

Tabla 39. Grado escolar en que imparten docencia

CENTROS	PRIMER CICLO PRIMARIA		SEGUNDO CICLO PRIMARIA		PRIMER Y SEGUNDO CICLO	
NI	3	13.6 %	1	4.5 %	1	4.5 %
NII	6	27.27 %	0	0	1	4.5 %
NIII	10	45.45 %	0	0	0	0
Total	19	86.36 %	1	4.5 %	2	9 %

Fuente: elaboración propia.

Metodología que utiliza para alfabetizar. Una de las preguntas de la entrevista estuvo relacionada con la metodología que utiliza para alfabetizar. En este caso, la metodología de la maestra había que rastrearla tanto en la respuesta directa a la pregunta o en los comentarios expresados a través de la entrevista. Recordemos lo dicho en la sección de Metodología referente a que las categorías fueron establecidas por las investigadoras a partir de la literatura revisada, para identificar las prácticas centradas en el código sin sopesar la comprensión o bien, a las prácticas en las que se desarrollan actividades en las que la comprensión es considerada, ya sea de manera integrada con la decodificación o de manera paralela. Estas categorías fueron depuradas a partir de un análisis preliminar de las respuestas de las maestras. Posteriormente a esta definición, dos investigadoras procedieron a categorizar conjuntamente las respuestas de las maestras a través de la entrevista. Recordemos que esta categorización se circunscribe a lo dicho por las docentes durante dicha entrevista, por consiguiente, son los aspectos de su práctica que se encuentran accesible a su conciencia. El porcentaje de acuerdo entre investigadores alcanzado en esta clasificación fue de 82 %.

Tabla 40. Metodología de alfabetización declarada por las maestras durante la entrevista (n=22)

CENTROS	METODOLOGÍA CENTRADA EN LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO		METODOLOGÍA MIXTA		NO APLICA	
NI	2	9 %	3	14 %	0	0 %
NII	2	9 %	2	9 %	3	14 %
NIII	7	32 %	2	9 %	1	5 %
Total	11	50 %	7	32 %	4	18 %

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 40 once de las veintidós maestras entrevistadas, el 50 %, declararon que utilizan una metodología centrada en enseñar al niño a sonorizar letras, sílabas y palabras sin considerar la comprensión, por tanto, sus respuestas recayeron en la categoría *Metodología centrada en la enseñanza del código*. Una proporción menor de ellas, el 32 %, declara que desarrollan una metodología mixta ya que dijeron que realizan actividades para que el estudiante aprenda a decodificar, pero también eventualmente introducen actividades relacionadas con la comprensión lectora; sus respuestas fueron categorizadas en *Metodología mixta*. En el caso de cuatro de las maestras, el 18 %, no pudo identificarse su metodología dada la ambigüedad de sus respuestas, por lo tanto, dichas respuestas recayeron en la categoría No aplica.

Perfiles de concepciones de las maestras. Para categorizar las respuestas de las maestras a fin de ubicarlas en el tipo de metodología que utiliza para alfabetizar, ya sea centrada en el código o mixta descritas en la Tabla 40, definimos unos perfiles que sirvieron como criterios para identificar la metodología. Para denominar el perfil en cada maestra rastreamos en sus comentarios la presencia de expresiones que sirvieran para determinar la dicotomía entre su teoría implícita de aprendizaje y su concepción de escritura como objeto de conocimiento escolar. De dicha dualidad encontramos tres perfiles; 1) perfil directo-codificador, 2) perfil interpretativo codificador y 3) perfil interconstructivo sistémico⁸.

8. El término interconstructivo responde a una de las categorías creadas por Martín, Pozo, Mateos, Martín, Pérez Echeverría (2014). Supone que las respuestas del docente indican que posee concepciones de aprendizaje tanto constructivas como interpretativas, aunque con predominio de las interpretativas.

- 1) **Perfil directo-codificador:** maestras con concepciones que asumen que el aprendizaje es una copia del contenido a enseñar y este contenido, la lengua escrita, es un código que representa los sonidos del habla. Desde esta perspectiva, como la lengua escrita es un código que representa a la oral, es necesario que el estudiante aprenda a sonorizar a través del aprendizaje de la relación letra-sonido. En estas maestras predomina la teoría implícita directa y la concepción de naturaleza de la escritura como un código de transcripción de la lengua hablada. Tales concepciones las conducen a separar la comprensión del aprendizaje de la sonorización de las letras. Algunas maestras de este perfil realizan actividades de lectura para comprender textos, pero lo hacen de manera ocasional e independiente del aprendizaje de la decodificación como si la primera no tuviera relación con dicha decodificación. Este perfil se corresponde con las maestras que utilizan una *Metodología centrada en el código* (véase la Tabla 40).
- 2) **Perfil interpretativo-codificador:** maestras con teoría implícita de aprendizaje interpretativa (asume que el aprendizaje es una copia de la realidad) y que la lengua escrita representa sonidos. Sin embargo, considera necesario que se propicien mediaciones entre el sujeto que aprende y el contenido a aprender. Promueven procesos cognitivos en los estudiantes con la intención de favorecer el aprendizaje de la relación letra-sonido. La teoría implícita que parece predominar en estas maestras es la interpretativa ya que toman en cuenta la necesidad de procesos que favorezcan el aprendizaje de la sonorización. En estos casos la comprensión se aborda de manera tangencial como mediadora del aprendizaje de la sonorización. La principal diferencia de este perfil con el anterior es que las actividades de comprensión las realiza como un pretexto para que el niño aprenda a decodificar y la búsqueda de sentido queda en un segundo plano. Para estas maestras, el fin último es que el niño decodifique. Las maestras con este perfil privilegian una *Metodología mixta* (véase Tabla 40).
- 3) **Perfil interconstructivo-sistémico:** maestras con respuestas que se corresponden con la teoría de aprendizaje interpretativa y con nociones de que la lengua escrita es un sistema que representa sentidos. Desde esta concepción de escritura, la comprensión ocupa un lugar relevante en su práctica alfabetizadora. Según las respuestas, estas maestras favorecen que el niño procese de manera amalgamada la comprensión y la decodificación. Sin embargo, en la medida en que no encontramos respuestas que indicaran que la maestra tuviera claro que el sistema de escritura debía ser reconstruido por el estudiante mediado por sus esquemas mentales (lo cual es indicador de concepciones constructivas), consideramos que sus respuestas revelaban nociones interpretativas y constructivas. Como se verá más adelante, en sus declaraciones sobre qué debe saber un niño al llegar a un determinado grado, se refieren a que lea con fluidez y no asigna un lugar relevante a la comprensión. Según nuestro análisis, no encontramos maestras cuyas respuestas correspondieran a un perfil constructivo-sistémico.

Estos perfiles no solo nos permitieron clasificar las metodologías para alfabetizar que las maestras dijeron que utilizan, sino también para describir cómo se relacionan las concepciones de ellas acerca del aprendizaje de la lectura junto con su concepción de la relación de la lengua hablada con la escrita, datos que nos permitieron proponer una posible explicación de cómo estas concepciones determinan su práctica alfabetizadora. El acuerdo entre las observadoras para identificar el perfil de las maestras fue de 82 %, ya que nos basamos en la categorización realizada para ubicar la metodología privilegiada por las maestras expuestas en la Tabla 40. Los siguientes ejemplos pretenden clarificar la relación entre las concepciones de las maestras con su práctica alfabetizadora.

EJEMPLOS DE RESPUESTAS SEGÚN LOS PERFILES ALFABETIZADORES

En los ejemplos considerados, se hará evidente que indistintamente del nivel alcanzado por el centro educativo donde las maestras imparten docencia (Nivel Elemental, Aceptable y Satisfactorio) se presentan estas conceptualizaciones. En los casos analizados no parece que exista una relación entre el nivel de conceptualización de los docentes y el desempeño lector de sus respectivos centros educativos puesto que maestras, al interior de un mismo centro, muestran diferentes niveles de conceptualización.

Aunque pensamos que son niveles ordenados secuencialmente y que cada nivel proporciona pistas acerca de cómo apoyar al docente para gradualmente ampliar su paradigma de alfabetización, estos resultados tienen un carácter provisional ya que se requieren de posteriores investigaciones en las que participe una muestra más amplia de docentes.

Ejemplos de maestras con perfil directo-codificador. La teoría implícita de aprendizaje de este perfil se corresponde con el enfoque directo y la concepción de lengua escrita se corresponde con la noción de que ésta representa los sonidos del habla. En los casos que ejemplifican este perfil, que expondremos más adelante, las maestras desarrollan actividades en que leen a los niños y niñas, las realizan como una actividad paralela y desvinculada del proceso de alfabetizar. En estos casos, se privilegia que el niño aprenda la relación de las letras, sílabas o palabras con su sonido. Para estas maestras no es relevante, en los primeros grados, que los estudiantes aprendan a prestar atención a la interpretación del sentido de la escritura durante el aprendizaje de esta. Igualmente, nociones que reflejen el carácter esencial de la escritura, que es representar sentidos, no aparecen en sus afirmaciones o, en algunos casos, lo hacen de manera muy tangencial. Del mismo modo, las maestras que comparten esta perspectiva presentan una coherencia paradigmática entre su metodología y lo que dicen hacer en su práctica. En este nivel de conceptualización, ambas concepciones (de aprendizaje y de lengua escrita), se presentan en estado puro durante toda la entrevista. Las respuestas de las maestras Sarah y Amalfi, sirven para ilustrar este perfil directo-codificador.

LA MAESTRA SARAH

La maestra Sarah imparte docencia en 1.º del Nivel Primario, cuenta con un año de experiencia en el Primer Ciclo y pertenece a un centro NIII cuyos estudiantes alcanzaron, en promedio, el Nivel Satisfactorio en la ED-2017. Durante el diálogo se recogieron las siguientes respuestas.

1. I: ¿Cuál metodología utilizas para alfabetizar?
2. **M: Yo alfabetizo, primero les enseño el abecedario, luego les enseño las vocales**
3. I: ¿Por qué tú empiezas por ahí?
4. **M: Porque siempre en primero se les enseña las primeras letras que ellos pueden dominar**
-
5. I: ¿Utilizas algún libro para alfabetizar?
6. **M: El Nacho**
7. I: ¿Cómo trabajas el Nacho?
8. **M: Yo voy enseñándole sílabas, porque tiene sílabas y después les enseño las letras...**

9. I: ¿Y cómo lo haces?
10. **M: Yo con eso trabajo los que están más flojos, porque hay niños que saben leer ya en primero, entonces trabajo con los que están más flojo con el Nacho.**
11. I: ¿Y esos que saben leer en primero porque tú piensas que ya saben leer?
12. **M: Porque a veces cuando al niño se le ve el interés de aprender, ellos aprenden, cuando le ponen el contenido en la pizarra, también ceo que dicen “Préstame este libro” y así aprenden.**

En la intervención 2, Sarah expresa directamente que desarrolla estrategias diferentes de manera secuenciada. Aparentemente empieza por enseñar las consonantes y después las vocales, es decir, a partir de unidades no significativas. Posteriormente, en la intervención 8, ella especifica que usa el método silábico y, a partir de la sílaba, las descompone en letras. Entendemos que, desde su perspectiva, la escritura es un código que transcribe los sonidos del habla en letras y sílabas. No aparece en sus respuestas ningún indicio de que la comprensión juegue un papel en el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, es evidente que su teoría implícita acerca del aprendizaje de la lectura es la teoría directa. En efecto, en la intervención 12, Sarah considera que, si se da la condición de que el niño esté interesado, el aprendizaje ocurre. Sin embargo, en su respuesta no observamos referencias a que el aprendizaje dependa de acciones pedagógicas y de procesos cognitivos internos al niño, sino al método utilizado el cual no está bajo cuestionamiento.

Desde el punto de vista de la propuesta de Pozo y Cols. (2009) acerca del aprendizaje como un sistema, Sarah solo considera dos elementos de dicho sistema: las condiciones (el método) y los resultados (el aprendizaje de la relación de letras y sílabas con el sonido que representan). Por consiguiente, su concepción de aprendizaje que podemos inferir a partir de sus respuestas es la directa. Por otro lado, al centrar su enseñanza en el aprendizaje de la relación de las letras con sus sonidos, se pone de manifiesto que para ellas su concepción de escritura es que esta se limita a ser un código que representa los sonidos del habla, obviando la esencia de la lengua escrita: representar sentidos.

Otro ejemplo que resulta útil para exponer las características del personal docente que comparten este perfil es el de la maestra Amalfi. Es interesante advertir cómo Amalfi también privilegia la enseñanza de unidades no significativas en su práctica alfabetizadora.

LA MAESTRA AMALFI

Amalfi imparte docencia en 2.º y 4.º del Nivel Primario y tiene un año de experiencia en el Primer Ciclo de la Primaria. En promedio, los estudiantes del centro al que pertenece alcanzaron el Nivel Elemental en la ED-2017 del MINERD.

1. I: ¿Cuál metodología que utilizas para alfabetizar?
2. **M: A través de talleres**
3. I: ¿Que tú haces en los talleres?
4. **M: Bueno a través de los talleres nosotros le vamos dando seguimiento a través con sonidos si les hace falta, a través papelógrafo, lectura de cuentos, observaciones de imágenes, ¿qué más?**
5. I: ¿Qué es lo primero que debe aprender un niño cuando comienza a alfabetizarse?
6. **M: Los sonidos de las letras**
7. I: ¿Por cuales letras tú empezarías?
8. **M: Bueno yo siempre he iniciado por la B**
9. I: ¿Por qué la B?
10. **M: Porque se supone que si el muchacho tuvo un buen maestro en nivel preprimario ya se sabe lo que es las vocales y todo es un seguimiento, una secuencia.**

...

11. I: Entonces hablemos más de lo que hiciste en 2.º porque ya me dijiste que en 4to haces talleres...
12. **M: En 2.º yo, la lectura, lo primero era a través del sonido, les trabaje los sonidos**
13. I: ¿En qué orden?
14. **M: En el orden alfabético. A medida que se van aprendiendo el sonido, yo iba cambiando con diferentes estrategias, porque se supone que inmediatamente ellos se aprendieran el sonido, yo los iba a mandar a producir con la misma letra o con el mismo sonido.**

...

15. I: ¿Cómo tú le enseñarías la B?
16. **M: Por ejemplo, yo utilizaba la tele.**
17. I: ¿La qué?
18. **M: El televisor, yo lo llevaba, por ejemplo, sacaba el Mono Sílabo, entonces los ponía a escuchar los sonidos, los pronunciaba**
19. I: Dame un ejemplo de monosílabo
20. **M: ¿Del Mono? Me gustó eso porque yo los ayude mucho con el Mono Sílabo⁹ junto con el que es el mono, yo no sé si ustedes lo han escuchado**
21. I: No
22. **M: El nombre del mono, yo descargue el Mono Sílabo, que era el mono, el pronunciaba el sonido después formaba la palabra y después oraciones.**
23. I: Ah, ¿es como un video?
24. **M: Si, un video.**

9. El Mono Sílabo es un conjunto de videos en *youtube*. En términos generales, se trata de un títere-mono que recibe enseñanza de las sílabas de una voz en off. Se basa en el método fonético pues, a través de los videos, se enseña el sonido de las consonantes y luego se vincula dicha consonante con las vocales.

25. I: ¿En Youtube está?
26. **M: (Asintió)**
27. I: El Mono Sílabo
28. **M: Si. Él le daba los sonidos, después formaban sílabas, después de las sílabas entonces venían esas dos sílabas producían la palabra y lo ponía a que lo leyeran y después de la palabra, oraciones.**
29. I: Y después que ellos se aprendían eso, ¿qué hacían?
30. **M: Bueno, después que ellos se lo aprendían, los ponía a producir, ya sea oraciones en la pizarra, en su cuaderno, después tareas para que me la traigan.**

Del mismo modo que la maestra Sarah, Amalfi asume que la lengua escrita es un código de transcripción de las letras a los sonidos de la palabra hablada. Respecto a su teoría implícita de aprendizaje, se observan elementos de la Directa, aunque, a diferencia de Sarah, ella busca alternativas para facilitar el aprendizaje de la relación letra-sonido. Aparentemente, Amalfi trata de diversificar los recursos (el Mono Sílabo) a diferencia de Sarah quien, aparentemente, solo utiliza un mismo libro de texto para alfabetizar.

En resumen, las 11 maestras que se ubican en este perfil comparten que los esquemas cognitivos del niño que aprende, no aparecen en la ecuación ni tampoco sus conocimientos previos ni sus procesos, por tanto, su metodología se centra en la enseñanza del código. Si observamos de nuevo la Tabla 40, es el perfil alfabetizador del 50 % de las 22 maestras del estudio. El 32 % imparte docencia en centros NIII, el 9 % pertenece a un centro educativo NII y otro 9 % imparte docencia en dos centros NI.

Perfil interpretativo-codificador. En este perfil, se encuentran las maestras en las que predomina una teoría implícita de aprendizaje interpretativa y una concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción de los sonidos del habla. Por consiguiente, en sus respuestas sobre su práctica, predomina un esfuerzo para que el estudiante aprenda a sonorizar la escritura, para ello desarrolla procesos mediadores con el propósito de facilitar el aprendizaje directo de la relación letra-sonido. Su práctica alfabetizadora comparte con las maestras del perfil directo-codificador el énfasis en enseñar la relación letra sonido.

Sin embargo, las respuestas de las maestras de este perfil, incluyen algunas reflexiones que sugieren que toman en cuenta ciertos subprocesos y mediaciones al considerar importante diversificar los textos y que dicha diversificación tiene la función de preparar el pensamiento de los estudiantes para que puedan aprender la relación letra sonido, en los siguientes párrafos expondremos algunas declaraciones de las maestras que nos permitieron ubicar sus concepciones de aprendizaje como correspondiente a la teoría interpretativa.

LA MAESTRA ABIGAIL

La maestra Abigail, imparte docencia en 2.º y en 3.º del Nivel Primario. Tiene 48 años y 4 años laborando en el Primer Ciclo del Nivel Primario. El centro en que imparte docencia mostró, en promedio el Nivel Elemental en la ED-2017 del MINERD.

En la intervención 2 de Abigaíl, cómo ella explica que desarrolla diversas actividades para que los estudiantes “vayan despertando en cuanto a la lectura”. El despertamiento a la lectura se corresponde con la teoría implícita interpretativa ya que, a diferencia de la directa, está considerando procesos mentales del estudiante como intervinientes en la alfabetización. Sin embargo, estos procesos se toman en cuenta como necesarios para facilitar el

aprendizaje a través de la percepción, en vez de transformaciones de esquemas mentales y reconstrucciones del sistema de escritura como estaría concebido en el marco de una teoría constructiva.

1. I: ¿Qué metodología utilizas para alfabetizar?
2. **M: La metodología que yo utilizo es... primeramente, busco diferentes herramientas principalmente con los textos, y los cuelgo en la pared así todos los días en la primera hora, 20 minutos los cogemos para leer y de forma también individual, primero todos y luego cada uno y otras estrategias también como son poniéndole textos en hojas individuales para seleccionar diferentes letras, luego silabas, palabras y así sucesivamente para que vayan despertando en cuanto a la lectura ...**

....

3. I: ¿Que es lo que esperas que sepa un niño cuando te llega a tercer grado?
4. **M: Bueno, ya en tercero ya debe saber leer correctamente aunque ese no es el caso, debe saber escribir ya ...**
5. I: ¿Que es leer correctamente para ti?
6. **M: Leer correctamente que no tenga faltas verdad? Que lea con sus espacios, esa es la idea que debe tener en 3ro, nuestra meta aunque no se pueda lograr entiende? Por eso debemos iniciar con ...**
7. I: Una pregunta Abigail, si estuvieras en primer grado; trabajando en primer grado y te llega por primera vez un niño y no sabe y tu le hiciste la evaluación diagnóstica, no conoce nada nada nada de letras, por donde tu empezarías?
8. **M: Bueno, comienzo con primero por principalmente que vaya conociendo letras, por ejemplo las vocales, esta es la a por ejemplo, iniciar así porque no se puede comenzar verdad? Iniciar tan lejos si el no va a entender lo que uno le va a dar verdad?**

...

De acuerdo a las respuestas de Abigail, en última instancia, su trabajo consiste en crear condiciones para que el estudiante aprenda la relación de las letras con sus sonidos. Esto lo inferimos porque en la intervención 4, ella considera que al llegar al 3.º, el niño debe leer fluidamente, es decir, que todo el esfuerzo en 1.º y 2.º está concentrado en lograr que los niños lean fluidamente. La comprensión de la escritura como sistema que representa sentidos, aparentemente, no se encuentra entre las nociones de las maestras que se corresponden con este perfil.

De las 22 maestras participantes, dos de ellas, el 9 %, presentaron concepciones cuyos rasgos nos permitió definir este perfil interpretativo-codificador. Ambas pertenecen a un centro cuyos estudiantes, en promedio, alcanzaron el Nivel Aceptable en la ED-2017 del MINERD. Su metodología fue ubicada como *Metodología mixta* en la Tabla 40.

Perfil Interconstructivo-sistémico. La característica principal de estas maestras es que, además de utilizar diversidad de textos, lo utilizan para desarrollar la comprensión. Fueron quienes, a nuestro entender, a diferencia del perfil anterior, muestran nociones que indican que consideran que la lengua escrita es algo más que un simple código de transcripción de la lengua oral en la que intervienen procesos de reconstrucción de significado, aportados por el

lector. En general, su metodología parte de un texto leído previamente y con preguntas sobre este a fin de propiciar la comprensión. Una vez comprendido, se procede al análisis de sus unidades lingüísticas (vocales, sílabas, etc.) y al aprendizaje de la sonorización.

A pesar de que en estas maestras predominan nociones de aprendizaje relacionadas con la teoría implícita constructiva, se observan algunas concepciones con elementos interpretativos. No encontramos evidencias en las entrevistas, de que estas maestras hayan evolucionado hacia una teoría implícita constructiva ya que, en general, sus criterios sobre qué debe saber al finalizar el año escolar es que lean con fluidez. Desde una teoría constructiva, consideramos que su criterio debería referirse, además de la fluidez, a la capacidad de comprensión lectora por parte del estudiante. Sin embargo, se requieren ulteriores estudios que permitan pulir las características de este perfil.

LA MAESTRA REBECA

La maestra Rebeca imparte docencia en 3.º de Primaria, labora en un centro que, en promedio, alcanzó el Nivel Aceptable en la evaluación diagnóstica del MINERD-2017. En el momento de la entrevista, tenía 39 años y 9 años impartiendo docencia en el Primer Ciclo del Nivel Primario. En la intervención 4, Rebeca explica claramente lo que piensa acerca de las dificultades que producen la enseñanza de la decodificación de manera aislada. Esto se refleja cuando dice *“hay muchos que te leen bien, pero cuando tú le haces preguntas no te pueden responder, solamente leen las grafías pero no están comprendiendo nada, si leen y no comprenden, no están leyendo porque leer es comprender hoy en día.”*. Veamos sus reflexiones con más detalle.

1. I: Diferencia entre leer y comprender
2. **M: Claro, muchísima**
3. I: ¿Por qué?
4. **M: Porque hay niños que te dicen, por ejemplo, lo mismo del Guacamayo, “El Guacamayo es un espectáculo”¹⁰, pero solamente saben decirte, te saben deletrear y decirte el Guacamayo es un espectáculo ... pero no son capaces de interpretar lo que dice ahí, para nada, y que tu entiendes? Y ¿tú crees de eso que dice ahí?, tú ves que se les dificulta mucho, sin embargo hay niños que te dicen “Profe, eso es como una fiesta”. Tienen esa habilidad, pero hay niños que no, entonces, hay muchos que te leen bien pero cuando tú le haces preguntas no te pueden responder, solamente leen las grafías, pero no están comprendiendo nada, si leen y no comprenden, no están leyendo porque leer es comprender hoy en día.**
5. I: Una pregunta, y ¿por qué tú piensas que eso pasa?
6. **M: Porque no se les trabaja esa parte, yo ... hay niños que son un poquito medio tú sabes ... todos tienen su ritmo de aprendizaje, pero a veces también por la falta de práctica, porque, aunque sea poco, pero yo siento que si se les trabaja algo por lo menos, ellos van avanzando, si yo les trabajo un poquito, el otro le trabaja un poquito ellos avanzan algo**
7. I: ¿Qué explicación te das a ti misma...? De qué bueno, tú eres una maestra de 3ro, el aprendizaje es una secuencia, la alfabetización toma 3 años se supone ...
8. **M: Creo que se le tiene que dar continuidad también porque también si lo olvidamos, la parte fluida se va perdiendo.**

10. Se refiere al título de uno de los libros de cuentos que formaban parte de los materiales del estudio.

9. I: ¿Por qué tú piensas que eso pasa? ¿Qué es lo que antes, en 1ro y 2.º que hace que algunos niños te puedan codificar y decirte el guacamayo es un espectáculo, pero cuando tú le preguntas que leíste? No te sepan decir. ¿Qué es lo que pasa antes que lleva a eso?
10. **M: Primero, a veces hay niños que traen ciertas necesidades especiales que tienen, pero también siento que a veces también por falta de práctica en el aula, por ejemplo, poca lectura a nivel de que el maestro le lea, que le haga preguntas, porque yo sé que si se trabaja así, algo el niño puede avanzar, en esa parte de la inferencial y eso que es lo que más trabajo da, donde al niño se le pone a dar su opinión. La parte literal, la parte de los sentimientos, ahí es que más dificultad hay.**

En la intervención 6, Rebeca expresa la necesidad de propiciar la comprensión de los niños y las niñas desde la alfabetización inicial al decir que “... *todos tienen su ritmo de aprendizaje, pero a veces también por la falta de práctica, porque, aunque sea poco, pero yo siento que, si se les trabaja algo por lo menos, ellos van avanzando, si yo les trabajo un poquito, el otro le trabaja un poquito ellos avanzan algo.*”. Esta importancia asignada a la comprensión, también se pone de manifiesto en la intervención 10 donde hace referencia a los distintos niveles de comprensión lectora de practicar como parte del aprendizaje de la lectura. Notemos que el sentido que ella da a “practicar” no es de una repetición mecánica, sino “donde al niño se le pone a dar su opinión”. Adicionalmente, en la intervención 8, ella no pierde de vista que la comprensión y la decodificación son procesos relacionados.

Las respuestas de Rebeca en el siguiente fragmento de diálogo reflejan cómo su concepción se mantiene constante en sus diferentes análisis acerca del proceso de alfabetización.

11. I: ¿En qué momento se trabaja la decodificación y la comprensión?
12. **M: No, eso se trabaja a la par. Eso no puede leer y ya. Debe haber un poco de comprensión de la comprensión oral, debe haber algo de lo escrito, de la producción oral...**
13. I: ¿Cómo tú lo trabajarías con un niño de primero que acaba de entrar?
14. **M: Como yo estoy en 3.º, me imagino que en 1.º más al inicio del año escolar es más el maestro, más que otra cosa, se pone en contacto él con los textos, pero es más el maestro leyéndole las diversas cosas, con preguntas que el niño vea y responda. Poco a poco yo sé que va a ir avanzando, quizás no lo pueda hacer muy bien desde el principio, pero si tu empiezas... Por ejemplo, mira, lo que hablábamos del libro Nacho, ya en el tiempo de uno se usaba, pero ejemplo, mira ese libro lo malo es que solamente era la parte... ¿sabe? Lo literal ¿Quién es tu mamá? No ponían al estudiante nunca a dar su opinión y a poner otras palabras, aunque sea oralmente, ahí era que estaba el fallo. Pero ahora lo que se quiere es que el niño obligatoriamente, eso que lea sea capaz de interpretarlo a su manera, lo de primero a su manera, los de tercero a su manera, pero lo que se busca es que el niño tenga que sacar algo de él, porque en tiempo pasado solamente era leer y ya. “Ay qué lindo lees”, pero tú le preguntas y no sabe nada. Hoy en día lo que se busca es que lea bonito, claro, pero es la comprensión, que sea capaz de dar su opinión, de dar su idea, y el fallo no estaba en el estudiante sino en los maestros que no nos preguntaban para nada, sino que nos enfocábamos en leer y ya.**

.....

En la intervención 14, la maestra hace una comparación entre el método silábico del libro Nacho en el que, desde su perspectiva, solo se considera la comprensión literal, pero no se desarrollaba otros niveles de comprensión. Hasta aquí Rebeca muestra una gran coherencia conceptual con una concepción de que la lengua escrita representa sentidos y que la decodificación no debería separarse de la comprensión. Sin embargo, en el siguiente diálogo, se observa cierta inconsistencia conceptual con la idea de que la lengua escrita representa sentidos.

15. I: ¿Qué esperas que sepa hacer un niño cuando llega contigo en 3.º a principios de año? Lo mínimo
16. **M: ¿Cuándo llega a mi curso?**
17. I: Sí, con relación a la lectura. ¿Qué es lo que debería saber?
18. **M: Que lea, que por lo menos reconozca las grafías, que las domine. Aunque no tenga fluidez, pero por lo menos que lea. Que lea, no tiene que ser una cosa exacta pero que por lo menos tenga algún conocimiento de la escritura y la lectura.**
19. I: ¿Cómo lee un niño que acaba de entrar contigo? según tu manera de pensar
20. **M: Por ejemplo, si yo pongo “El guacamayo es un espectáculo”, que por lo menos el niño me pueda decir, aunque no sea de manera fluida pero por lo menos me pueda leer, aunque sea un poco lento que me diga “El, aunque sea poquito, que lo vaya uniendo, “Guacamayo, quizá no tanto como yo lo estoy diciendo pero “El Guacamayo es un espectáculo” pero no que me lo diga tampoco, porque hay niños que si lo pueden hacer y hay otros que no, pero por lo menos que la reconozcan y aunque se tarden un tiempesito que lo puedan decir.**
21. I: ¿Y cómo tú esperas que lo lea cuando termina contigo?
22. **M: “El guacamayo es un espectáculo”, con esa fluidez.**

Véase en la intervención 20 y 22, cómo ella enfatiza que el niño al llegar a 3.º debe leer con fluidez sin aludir a la comprensión. Da la impresión que, en sus concepciones acerca del proceso de alfabetización, el fin último es que decodifique con fluidez.

LA MAESTRA REMIGIA

Al momento de la entrevista, Remigia imparte docencia en 2.º y 3º del Nivel Primario. Durante 20 años ha impartido docencia en el Primer Ciclo del Nivel Primario, tiene 45 años y el centro educativo en el que imparte docencia, alcanzó el Nivel Satisfactorio en la ED-2017.

1. I: ¿Cuáles libros de lectura usted utiliza?
2. **M: Diversidad de textos, libros de cuento, libros de lectura.**
3. I: ¿No usa Nacho?
4. **M: No, el Nacho hace tiempo que no lo uso, no me gusta el Nacho**
5. I: ¿Por qué?
6. **M: Porque el Nacho repite mucho, tiene repeticiones mientras que, si usted le lee un cuento al niño, el niño se interesa por su cuento, y de ahí usted saca palabras**

...

7. I: ¿Trabajas con todos los niños al mismo tiempo?
8. **M: Si, esos son mis niños, no los puedo soltar. Tengo que darles la mano de acuerdo a su necesidad.**
9. I: ¿Cómo lo trabaja?
10. **M: Nos sentamos todos en círculos, y ellos van indicando con su dedo por donde van leyendo.**
11. I: ¿De dónde lo leen?
12. **M: Yo les saco copias**

Según sus declaraciones, Remigia aborda la alfabetización a partir de la lectura de un texto. En la intervención 6, ella hace explícito que es a partir del texto escuchado previamente que se extraen las unidades lingüísticas (en este caso, palabras) de dicho texto. En este perfil interconstructivo-sistémico se ubicaron las respuestas de cinco maestras, el 23 %. Una de ellas pertenece a un centro NI; dos a centros NII y otras dos pertenecen a centros NIII. En la tabla 40 estas maestras se ubican en la categoría *Metodología mixta* lo mismo que las que fueron identificadas con perfil interpretativo codificador.

Dos de las veintidós maestras no fue posible ubicarlas en un determinado perfil a partir de sus respuestas y otras dos de ellas no hubo acuerdo por las dos observadoras que codificaron las respuestas de las maestras.

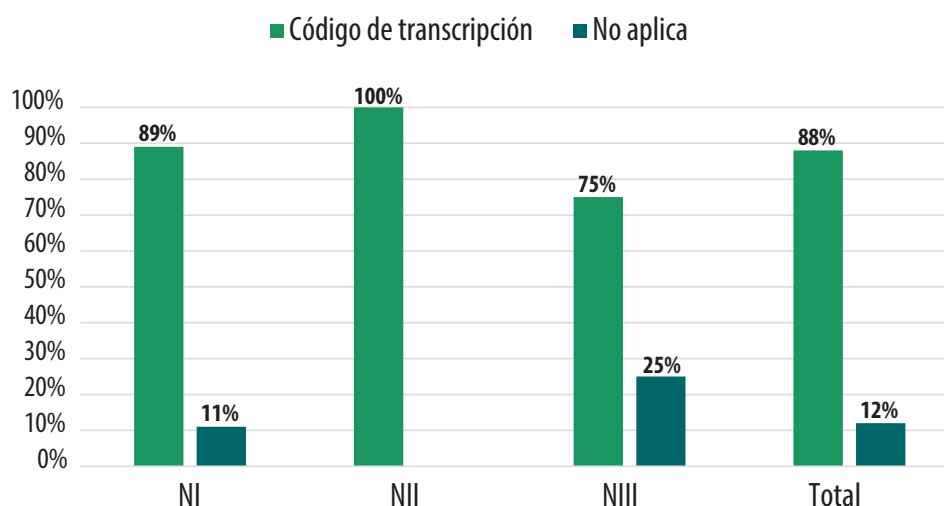
CONDICIONES QUE INVOLUCRAN AL ESTUDIANTE

En la sección de Metodología de este informe habíamos mencionado que las condiciones que involucran al estudiante sobre las que nos enfocamos fueron de dos tipos: 1) las concepciones del estudiante acerca del aprendizaje de la lectura y sus concepciones acerca de la relación entre la lengua escrita y la lengua hablada y 2) su autoconcepto como lector o lectora.

Concepciones del estudiante acerca de la naturaleza de la escritura. Dadas las referencias revisadas presuponíamos que, durante la entrevista, los niños y niñas iban a reflejar alguna teoría de aprendizaje y alguna concepción de la relación entre lengua escrita y lengua hablada. Empero, no necesariamente esperábamos encontrar datos que nos permitieran clasificar las respuestas de los niños y las niñas de una manera tan sistemática y regular pues íbamos abiertas a ver qué ocurría. Si bien la cantidad de participantes fue pequeña, nos sorprendió la consistencia de los resultados con otros estudios con muestras representativas.

Las concepciones del niño acerca de la relación entre la lengua escrita y la lengua hablada. En este análisis categorizamos a través de las respuestas de los niños y las niñas. El Gráfico 2 muestra cómo el 88 % de niños y niñas que participaron en el estudio conciben que la escritura es un código de transcripción de la lengua hablada mientras que el 12 % de las respuestas recayó en la categoría NO APLICA.

Gráfico 2. Distribución porcentual de la Concepción de la naturaleza de la lengua escrita



Fuente: elaboración propia.

En los tres tipos de centros (NI, NII, NIII), observamos que, en todos los casos hubo una altísima proporción de respuestas que parecen indicar que los estudiantes asumen la escritura como un código de transcripción para la lengua hablada. Como se representa en el gráfico anterior, en los centros NI, la mayoría de los participantes, es decir, un 89 % concibe la lengua escrita como un código de transcripción mientras que un 11 % fue considerado como *No aplica* por las investigadoras. De igual forma, en los centros NII, también todos los estudiantes consideran que la lengua escrita es un código de transcripción. Esta misma categoría presenta mayoría en los centros NIII con 75 %; el restante 25 % corresponde a los casos codificados como *No aplica* debido a dificultades para identificar las categorías en las respuestas de los niños y niñas.

Los siguientes ejemplos ilustran el tipo de preguntas y de respuestas que ocurrieron durante las entrevistas que, con las mismas respuestas, nos permitieron ubicar la concepción del niño acerca de cuál es la naturaleza de la escritura y su teoría implícita de aprendizaje. A pesar de que estas preguntas originalmente fueron pensadas para identificar la concepción de la naturaleza de la escritura, al analizar los datos nos percatamos que simultáneamente implican a la teoría implícita de aprendizaje. Las respuestas de Penélope ilustran esta doble función de algunas respuestas que nos permitieron identificar en una misma respuesta la teoría implícita de aprendizaje y la de concepción de lengua escrita de la estudiante.

RESPUESTAS DE PENÉLOPE

Penélope, al momento de la entrevista, tenía 10 años, cursaba el 4.º del Nivel Primario, su centro quedó en los NI. Ella alcanzó una puntuación de 174 puntos en la ED-2017. Notemos en el siguiente diálogo cómo dice claramente que ella enseñaría a leer empezando por las vocales porque así fue como ella aprendió o más bien, le enseñaron.

1. I: Conozco a un/a niño/a de tu edad que todavía no sabe leer, nunca le han enseñado ¿Qué es lo primero que debe aprender?
2. **N: Las vocales**
3. I: ¿Por qué las vocales?
4. **N: Porque eso fue lo primero que yo aprendí**
5. I: ¿Cómo se lo enseñarías?
6. **N: Una por una**
7. I: ¿Y tú se la enseñarías en un libro, se la escribirías en la pizarra o en el cuaderno?
8. **N: En el cuaderno**
9. I: ¿Qué ellos van a hacer con la vocal que tú le escribas?
10. **N: Escribirlo abajo**
11. I: ¿Así ellos van a aprender a leer? Y después que ellos se sepan las vocales ¿Qué tú le vas a enseñar?
12. **N: El pa, pe, pi, po, pu**

Según estas respuestas, lo esencial de la escritura para Penélope es relacionar los signos gráficos con los sonidos, en vez de buscar sentidos a partir de las letras y otras pistas que proporciona el texto. Para esta niña, el acto de leer es identificar la relación letra-sonido, la comprensión no aparece en su argumento. Las prácticas escolares centradas en el código, posiblemente ha influido en esta idea de la niña de que lo relevante es reconocer las letras y relacionarlas con su sonido. Sería interesante conocer cómo piensa un niño que ha tenido otras experiencias de alfabetización con otros enfoques.

La siguiente respuesta ejemplifica con más claridad sobre la concepción de escritura de Penélope como un código de transcripción. Cuando le preguntamos sobre qué necesita para aprender a leer más de lo que sabe, esta fue su respuesta:

1. I: ¿Qué necesita hacer tu maestra o maestro para que puedas aprender más?
2. **N: Enseñarme**
3. I: ¿Enseñarte cómo?
4. **N: A leer**
5. I: ¿Cómo te gustaría que tu profesora te enseñara a leer más?
6. **N: Enseñándome a leer las palabras**
7. I: ¿Qué te hace falta para que puedas leer mejor?
8. **N: El abecedario**
9. I: ¿Qué te falta del abecedario?
10. **N: Solo me sé un chin**
11. I: Crees que si te aprendes el abecedario tú vas a poder leer mejor
12. **N: Siempre a mí me lo dicen**
13. I: ¿Quién te lo dice?
14. **N: Mis amigos y mis hermanas**

Aparentemente Penélope establece una diferencia entre palabra y letras del abecedario. Tiene conciencia de que las palabras están compuestas de letras y que ella necesita aprender las letras para leer las palabras. Evidentemente está en lo correcto ya que la decodificación es uno de los canales para interpretar. Pero lo que a nuestro entender es evidente que en esta etapa de conceptualización en que se encuentra la niña respecto a la naturaleza de la escritura, su aprendizaje se restringe a aprender la relación de las letras con sus sonidos. Todavía no se plantea la comprensión y no sabemos, como en otros casos, si estas ideas son el resultado de la metodología a la que ha estado expuesta al proceso natural de evolución de dichas concepciones. El impacto de la metodología de alfabetización y las concepciones de los docentes sobre el desarrollo de las concepciones de los estudiantes podría determinarse si se hicieran comparaciones de este tipo, con estudiantes que hayan aprendido por sí mismos o lo hayan hecho con otras metodologías de alfabetización distintas a la que ha estado expuesta Penélope.

Con estos análisis y fragmentos de la entrevista, hemos ilustrado los tipos de respuestas que nos permitieron identificar las concepciones de los estudiantes acerca de la lengua escrita como objeto cultural. Enseguida realizaremos un escrutinio similar en los datos para explorar las teorías implícitas de los estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura.

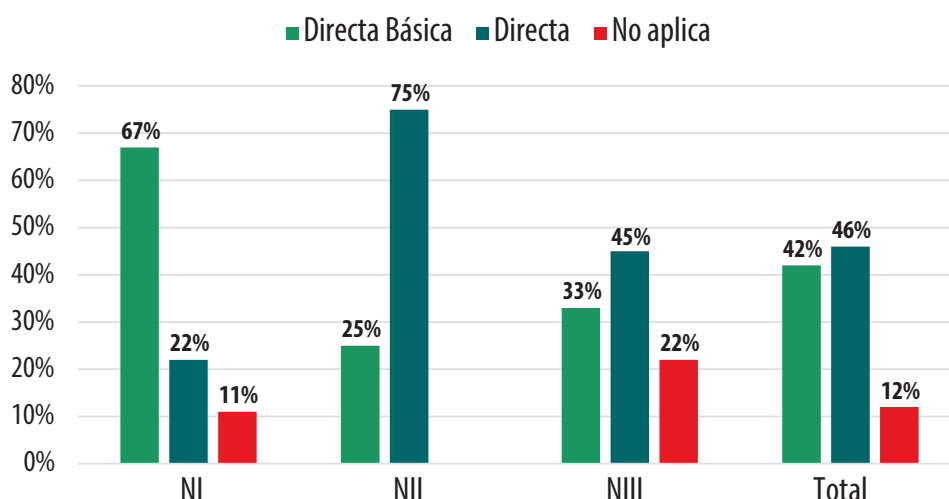
Las teorías implícitas del niño y la niña acerca del aprendizaje de la lectura. La teoría implícita de niños y niñas acerca del aprendizaje de la lectura fue obtenida a través de un diálogo en el que se hicieron dos preguntas. “¿Cómo le enseñarías a leer a un niño de tu edad que no ha tenido la oportunidad de aprender lo que ya sabes de la lectura?” y la misma pregunta, pero, quien no sabía leer era un señor mayor. Además de describir por dónde empezaría la enseñanza, lo cual revelaba su concepción de escritura, el contraste en cómo enseñaría a un niño y a una persona mayor podía indicar si tomaba en cuenta las condiciones o características del aprendiz para alfabetizar.

Si establecía diferencia de recursos o metodología, se clasificaba como directa en caso de que priorizara la repetición como metodología de alfabetización. Por el contrario, si no establecía diferencia entre los aprendices y además su metodología privilegiaba la repetición y la memorización, se clasificaba como directa básica. Esta última es considerada por Pozo y Cols. (2009) como menos evolucionada que la primera.

Las teorías implícitas de los treinta niños como uno de los aspectos de las condiciones internas al niño, el Gráfico 3 nos muestra que para el 46 % de los treinta estudiantes, la teoría predominante es la directa mientras que la directa básica alcanzó el 42 %. Hubo un 12 % de las respuestas que recayó en la categoría *No aplica* debido a dificultades para su clasificación por parte de las investigadoras.

Si se compara estos resultados del total de los tipos de centros con el comportamiento de cada uno en particular, encontramos que en los niños y niñas de los centros NI, la teoría implícita predominante es la *directa básica* con el 67 %, en segundo lugar, predomina la *directa* y un 11 % recayó en *No aplica*.

Gráfico 3. Distribución porcentual de la teoría de aprendizaje de la muestra (n=30)



Fuente: elaboración propia.

En cambio, tanto en los centros NII como en los NIII, predomina la teoría directa, aunque con proporciones distintas. Así, en los centros NII, la teoría predominante, con un 75 %, es la *directa*, el restante 25 % corresponde a la teoría *directa básica*. De igual forma, en los centros NIII, predomina la directa, pero en una proporción mucho menor en comparación con los centros NII, con 45 % de estudiantes, mientras que otro 33 % tiene una teoría *directa básica*. Una alta proporción de respuestas de los niños del Grupo NIII, el 22 %, fueron categorizadas como *No aplica* debido a que no se pudo determinar la teoría implícita del entrevistado.

Recordemos que en los análisis anteriores la mayoría de los integrantes de los centros NI no mostró capacidad de poder decodificar el texto narrativo de la Tarea 2. En los siguientes fragmentos de diálogos se ejemplifican el tipo de respuestas que nos permitieron identificar la teoría implícita del niño o niña entrevistado.

RESPUESTAS DE NEREIDA

Nereida asistía a un centro cuyo promedio alcanzó el NI con una puntuación de 177 en la ED-2017. Diez años tenía en el momento de la entrevista y se encontraba repitiendo el 3.º. El siguiente fragmento muestra su respuesta a la pregunta de cómo ella le enseñaría a leer a un señor adulto.

1. I: Conozco un señor de mi edad que todavía no sabe leer ¿Qué es lo primero que debe aprender?
2. **N: Como dije (refiriéndose a la pregunta anterior de como enseñaría a un niño a leer), las vocales todas y así. Y después comienza por el libro Nacho, después por los libros que son más altos.**
3. I: ¿Cómo se lo enseñarías?
4. **N: Igual que al niño de 10 años.**

Su respuesta en la intervención 4, claramente expresa que fue categorizada como *directa básica* ya que, para ella, ni las condiciones ni las características del aprendiz son factores a tomar en cuenta para la alfabetización. Este es un rasgo de la teoría directa básica que, según Pozo y Cols. (2009: 120) “si se dan determinadas condiciones de enseñanza, se obtienen determinados resultados”; esto supone que los otros componentes que intervienen en el

aprendizaje no entran en la ecuación. Como vimos, Nereida pertenece a un centro NI. Analicemos la respuesta de un niño de centro NIII que, a diferencia de Nereida muestra un alto desempeño lector.

RESPUESTAS DE MILCÍADES ALEJANDRO

Milcíades Alejandro estaba en 4.º y contaba con 10 años cumplidos al momento de la entrevista. Su centro quedó en promedio en el NIII de la ED-2017. Este niño alcanzó la puntuación de 423 puntos, la más alta del país de la población de centros públicos que tomamos en cuenta para la selección de los centros de este estudio. Observemos en este fragmento de diálogo de la entrevista que, así como en Nereida, la teoría implícita de Milcíades es la teoría *directa básica*, ya que la simple exposición al contenido (el abecedario), garantiza el resultado.

1. I: Conozco a un/a niño/a de tu edad que todavía no sabe leer, nunca le han enseñado ¿Qué es lo primero que debe aprender?
2. **N: Primero empezaría con el abecedario, después la escritura y la lectura**
3. I: ¿Cómo tú le enseñarías el abecedario? ¿Qué tú usarías para enseñarle el abecedario?
4. **N: Primero pondría una pizarra y pondríamos a practicar. Después**
5. I: ¿A practicar qué?
6. **N: El abecedario y después vamos, porque el abecedario es uniendo letras para escribir, es uniendo letras. Y el libro con el que aprendí yo a leer. Buscaría un libro de esos, que esos son muy buenos para leer.**
7. I: ¿Qué tú escribirías en la pizarra para que el niño aprenda el abecedario? ¿Qué letra tú pondrías? ¿Cuáles letras? ¿Por cuales letras tú empezarías?
8. **N: Por la a, primero con la a**
9. I: ¿Y qué él tendría que hacer con esa a?
10. **N: E, practicar palabras que tengan, que comiencen con esa palabra**
- ...
11. I: Pero ¿Cuáles, cuantas letras tú le pondrías? Vamos a suponer que un niño por primera vez
12. **N: Primero, cuando se aprenda las palabras con la a y sepa ya, después con la b, después con la c, después. Pero también aprenda escribirlas en minúscula y en mayúscula**
- ...
13. I: Conozco un señor de mi edad que todavía no sabe leer ¿Qué es lo primero que debe aprender?
14. **N: El abecedario, después practicar esas palabras y escribirlas**
15. I: O sea, algo parecido a lo que tú harías con el niño de tu edad
16. **N: si**
- ...

Para Milcíades se deben realizar las mismas actividades de enseñanza tanto en un niño como en una persona mayor (véase las intervenciones 2 y la 14). En su teoría *directa básica*, quedan fuera la actividad mental proporcionada por el que aprende. Milcíades confirma en la intervención 16, que basta con enseñar el abecedario para obtener resultados, al confirmar a la investigadora que alfabetizaría igual a un niño y un adulto.

Recordemos que estas teorías responden a un proceso evolutivo de las personas y, por consiguiente, las respuestas de los estudiantes reflejan un momento de su evolución conceptual. El punto que nos interesa destacar es que, aparentemente, el nivel de dominio de la lectura (ya que Nereida y Milcíades poseían diferentes dominios de comprensión lectora en el momento de las respectivas entrevistas) podría no estar relacionado con la evolución de las teorías implícitas.

En cambio, el siguiente ejemplo ilustra una teoría implícita *directa*, que representa un paso desde el punto de vista evolutivo-educativo de acuerdo con la propuesta de Pozo y Cols. (2009), en comparación con las de Nereida y Milcíades Alejandro.

RESPUESTAS DE MADELINA

La niña Madelina estaba en 4.º, pertenecía a un centro NII y contaba con 10 años al momento de la entrevista y su puntuación en la ED-2017 fue de 356 puntos. Sus respuestas revelan una teoría implícita *directa* de aprendizaje, veamos por qué.

...

1. I: Conozco a un/a niño/a de tu edad que todavía no sabe leer, nunca le han enseñado ¿Cómo se lo enseñarías?
2. **N: Yo le buscaría un libro y le iba enseñando por sílabas**
3. I: Enséñame cómo. Vamos a suponer que tú me vas a enseñar a mí, que yo soy una niña de tu edad y que tú me vas a enseñar ¿cómo tú haces?
4. **N: Yo le digo las palabras y él las va repitiendo. Yo digo es (es) una (una) hermosa (hermosa) mañana (mañana)**
5. I: ¿Y cómo tú le enseñas las sílabas?
6. **N: Diciendo es una her-mo-sa ma-ña-na**
7. I: ¿Cómo yo sé, si no sé, dónde dice her, dónde dice mo y dónde dice sa?
8. **N: Eh, yo le voy diciendo. Dice her. Yo le digo mo ahí (señala la sílaba en el cuento) y sa ahí (señala la sílaba en el cuento)**
9. I: Conozco un señor de mi edad que todavía no sabe leer ¿Cómo se lo enseñarías?
10. **N: Em... yo le haría como le hiciera a mi abuela que, si yo puedo reunir dinero, le compraría un libro para que lea**
11. I: ¿Qué libro tú le comprarías a tu abuela?
12. **N: m... Como uno de, de aprendizaje**
13. I: ¿Pero aprendizaje de qué? Por ejemplo
14. **N: De adultos**
15. I: Y para el niño ¿Qué libro tú usarías?
16. **N: Uno de fantasía**

En las intervenciones 12 y 16, Madelina está considerando las características (condiciones) del que aprende: para el adulto, usaría un libro de aprendizaje y para el niño, uno de fantasía. Desde la perspectiva de los tres componentes del aprendizaje, la niña está asumiendo que para que se den determinados resultados, se requieren de determinadas condiciones. Desde su perspectiva en el proceso de aprendizaje de la lectura, intervienen dos de los tres componentes del aprendizaje: las condiciones y los resultados. No encontramos respuestas en los niños y niñas que pudieran interpretarse como expresiones de la teoría interpretativa y la constructiva.

Autoconcepto los niños y las niñas. El concepto de sí mismos lo analizamos a partir de las respuestas de los niños en la Tarea A y en la Tarea B que describimos en la sección de Metodología de este informe. Recordemos que en la Tarea A obtuvimos los datos por medio de preguntas abiertas y frases incompletas para estudiar el autoconcepto desde la perspectiva de cómo el niño y la niña percibe que a su vez los perciben los demás. Con la Tarea B estudiamos el autoconcepto a partir de que determinaran en cuál posición él o ella se ubicaba como lector en una escala del 1 al 10. Las condiciones afectivas de los niños y las niñas respecto a cómo se perciben a sí mismos en lo que respecta a su alfabetización, reveló que, en general, ellos fueron capaces de reflexionar sobre sí mismos en relación con los demás y de exponer el concepto que tienen de sí mismos como aprendices de la lengua escrita.

Autopercepción del niño y la niña acerca de su comportamiento social. La autopercepción del comportamiento social de los participantes que se describe a continuación se categorizó según sus respuestas a preguntas relacionadas con la opinión de terceros (pares, hermanos, maestros y padres) sobre su desempeño como lectores. Durante la tabulación, se encontró un alto porcentaje de casos, un 37 %, en los que no se obtuvo información suficiente para identificar su nivel de percepción (17 % recayó en la categoría *No aplica* y un 20 % de desacuerdo entre las observadoras acerca de cuál nivel correspondían determinadas respuestas de los niños y las niñas). Sin embargo, decidimos presentar algunos casos aislados que reflejan diferentes niveles de autopercepción relacionada con la opinión de los demás acerca de su desempeño como lector.

AUTOCONCEPTO ALTO

En esta categoría se ubicaron aquellos estudiantes cuyas respuestas indican que consideraron que los demás los perciben como buenos lectores, aquí se ubicaron las respuestas de cuatro estudiantes del total de 30 participantes.

RESPUESTAS DE EMILIA

Emilia proporcionó respuestas que permiten inferir una alta autopercepción de su comportamiento social. Es una niña de nueve años que cursa el 4.º de un centro educativo de zona urbana cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al Nivel III. La puntuación de esta estudiante en la ED-2017 fue de 403 puntos y logró responder correctamente las tres preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Durante la entrevista con ella se recogieron las siguientes respuestas.

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros o compañeras de tu manera de leer?
2. **N: Ellos creen que yo leo bien y yo creo que también ellos leen bien**
3. I: ¿Y por qué tú crees que ellos creen que tú lees bien?
4. **N: Porque, a veces, ellos, cuando yo leo, ellos dicen que estuvo bien y me aplauden y yo le aplaudo a ellos también**
5. I: ¿Qué crees que opina tu maestra/o de tu manera de leer?
6. **N: Bien**
7. I: ¿Por qué tú crees que ellas piensan eso?
8. **N: Yo creo que ellas piensan que yo leo bien porque ellas fueron las que me enseñaron y por de... y por... y ellas me dicen que yo leo muy bien**
9. I: ¿Qué opinan tus papás de tu manera de leer?
10. **N: Que yo soy inteligente y que yo voy, y que salga adelante**

En este caso, las respuestas de Emilia reflejan un *Comportamiento social alto*. Se observa en la intervención 4 las opiniones que percibe como positivas por parte de sus compañeros y compañeras sobre la lectura de la entrevistada. De igual forma, en las intervenciones 8 y 10 se observa que la niña percibe que sus padres y maestras la consideran buena lectora, lo que refleja un comportamiento social positivo en cuanto a la lectura.

AUTOCONCEPTO MEDIO

En el nivel de autoconcepto medio se ubicaron aquellos estudiantes que expresaron que otros lo consideran como lectores promedios. También en este nivel ubicamos las respuestas de cuatro estudiantes.

RESPUESTAS DE STEFAN

Un ejemplo de autopercepción de grado medio se vislumbra en las respuestas de Stefan, un niño de nueve años que cursaba el 4.º curso en un centro educativo NIII de zona urbana. La puntuación de este estudiante en la ED-2017 fue de 424 puntos, equivalente al Nivel III. Durante la entrevista con Stefan se obtuvo esta respuesta:

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros y compañeras de tu manera de leer?
2. **N: Que algunos leen más bien que yo y yo leo más bien que otros**

Este estudiante expresó de forma muy clara su opinión sobre cómo cree él que lo perciben sus pares como lector. En la intervención 2 se evidencia que hace una comparación de su lectura en relación con sus compañeros de aula, sin colocarse en ninguno de los dos extremos, ni el peor ni tampoco el mejor de la clase. Esta respuesta fue codificada como un *Comportamiento social medio*. Sin embargo, observemos que este estudiante alcanzó una de las puntuaciones más altas del conjunto de estudiantes del estudio de 424 puntos, equivalente a un Nivel Satisfactorio en la ED-2017, lo que indica muy buen desempeño en comprensión lectora. Este ejemplo permite evidenciar que el autoconcepto de los estudiantes no necesariamente refleja su realidad, sino que podría evidenciar más bien una percepción de la misma, como destaca Siota (2013).

AUTOCONCEPTO BAJO

En la categoría *Autoconcepto bajo* se ubicaron las respuestas de dos estudiantes que sugieren que los demás los perciben como malos lectores.

RESPUESTAS DE ELMER

En las respuestas de Elmer se expresa una autopercepción de grado bajo. Es un niño de nueve años que cursa el 4.º de un centro educativo NIII de zona urbana. Su puntuación en la ED-2017 fue de 423 puntos, y logró responder correctamente las tres preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Durante la entrevista con Elmer se obtuvieron estas respuestas.

1. I: ¿Qué opinan tus papás de tu manera de leer?
2. **N: ...e... buena, pero ellos, ellos casi no les gusta como yo, como yo leo**
3. I: ¿Por qué?
4. **N: Porque leo como un, como un robot**
5. I: ¿Cómo así, como un robot?
6. **N: E, yo estaba leyendo ahorita el cuento del gato, no, el león y el ratón, yo leía como un robot, así**

7. I: ¿Y cómo leen los robots? Yo nunca he visto a un robot leyendo ¿Tú me puedes explicar cómo es eso?
8. **N: E, cuando yo estaba en primero yo leía... así como un robot: soy una se-mi-lla (lee una parte de un cuento silabeando)**
9. I: ¿Así es como un robot?
10. **N: (Asiente)**

Este caso en particular refleja cómo el estudiante percibe como negativa la opinión de otros sobre su lectura. La intervención 2 ilustra esta percepción de Elmer ya que expresa que percibe actitudes negativas de parte de sus padres acerca de sus lecturas. En la intervención 8, al niño destacar que, específicamente, desapruaban su lectura por leer silabeando y no con la fluidez esperada lo que refleja la importancia que se le suele atribuir a la fluidez lectora, aun sobre la comprensión. Notemos que este estudiante obtuvo una puntuación de 423 puntos en la ED-2017 de comprensión lectora, equivalente a un Nivel Satisfactorio, lo que sugiere que es un buen comprendedor de sus lecturas, sobre todo porque la media nacional fue de 300 puntos y que fue confirmado durante su desempeño en la Tarea 2 de este estudio; no obstante, Elmer duda de sus capacidades como lector por no leer con la fluidez esperada, dejando de la lado la comprensión, que debe ser el propósito de la lectura.

Hemos destacado los ejemplos de Emilia, Stefan y Elmer porque los tres lograron altas puntuaciones en la ED-2017 y pudieron responder correctamente las preguntas de la Tarea 2. Sin embargo, solo en Emilia la opinión que ella percibe en los demás parece coincidir con sus capacidades lectoras reales. No obstante, tanto Stefan, pero sobre todo Elmer, no pueden reconocer el alcance de sus capacidades lectoras debido a una cultura de sobrevaloración de la fluidez que aparentemente no se cuestiona. Si bien es cierto que esta última es una habilidad deseable, sobre todo para leer a otros, no es determinante para la comprensión.

AUTOCONCEPTO MUY BAJO

En la categoría *Autoconcepto muy bajo* se ubicaron aquellos estudiantes que consideraron que los demás los perciben como muy malos lectores, ubicándose aquí el 3 % de los 30 estudiantes participantes, es decir, un solo caso que se presenta a continuación.

RESPUESTAS DE MADELINA

Es una estudiante de 10 años que cursaba el 4.º de un centro de zona urbana nivel II. Madelina logró 356 puntos en la prueba de comprensión lectora de la ED-2017 y respondió correctamente las 3 preguntas de la Tarea 2. Durante la entrevista con Madelina se obtuvieron estas respuestas.

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
2. **N: Em, yo creo que ellos piensan que yo casi no leo casi nada y... que yo puedo... yo puedo leer un chin más.**
3. I: ¿Y por qué ellos piensan eso?
4. **N: Porque ellos me han escuchado leer.**
5. I: ¿Y te han hecho algún comentario a ti?
6. **N: (niega).**
7. I: Entonces ¿Cómo tú sabes que ellos piensan eso?
8. **N: Porque en la manera de ellos.**

9. I: ¿Cómo son ellos?
10. **N: Ellos como que, se nota algo en ellos.**
11. I: ¿Qué tú notas en ellos?
12. **N: Que ellos hacen como una cara muy mala.**
13. I: ¿Cómo es la cara? ¿Tú me la puedes enseñar?
14. **N: Como así (frunce el entrecejo y aprieta los labios).**
15. I: ¿Cuándo tú lees se ponen así?
16. **N: (asiente).**

En este fragmento de la entrevista se observa la opinión que Madelina percibe por parte de sus compañeros, específicamente en la intervención 2 se aprecia como la estudiante se refiere a que los demás piensan que ella “no leo casi nada” y apoya su comentario justificándose con los gestos que percibe por parte de los compañeros cuando ella lee.

AUTOCONCEPTO CONTRADICTORIO

En este nivel se ubicaron las respuestas de ocho estudiantes que reflejan opiniones contradictorias por parte de los demás.

RESPUESTAS DE DANILO

Danilo es un estudiante de nueve años, que cursaba el 4.º curso del Nivel Primario al momento de esta entrevista. Su puntuación en la prueba de comprensión lectora de la ED-2017 fue de 358 puntos y pertenecía a un centro Nivel II de zona urbana marginal.

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
2. **N: Bien también.**
3. I: ¿Te han hecho algún comentario?
4. **N: (niega con la cabeza y luego asiente).**
5. I: ¿Por qué tú crees que ellos piensan que tu lees bien?
6. **N: Porque estoy aprendiendo a leer.**

...

7. I: ¿Qué te han dicho tus compañeros de tu manera de leer?
8. **N: Que yo leo mal y que yo no sé.**
9. I: ¿Qué crees que opina tu maestra/o de tu manera de leer?
10. **N: (no responde)**
11. I: Lo que tú te imaginas ¿Qué tú crees que ellos piensan de tu manera de leer?
Los profesores
12. **N: Mal también.**
13. I: ¿Te han dicho algún comentario tus profesores?
14. **N: (niega con la cabeza)**
15. I: ¿Qué dicen los profesores de tu manera de leer?
16. **N: Nada.**

...

17. I: Mi profesor/a cree que yo...
18. **N: Voy a leer.**
19. I: Mis compañeros/as creen que yo...
20. **N: No voy a leer.**
21. I: ¿Y por qué ellos piensan eso?
22. **N: Porque tengo que aprender.**

Estas contradicciones de Danilo, que por un lado en la intervención 2 hace referencia a que sus compañeros lo consideran buen lector, pero luego en la intervención 8 expresa lo opuesto al destacar “Que yo leo mal y que yo no sé”, puede sugerir que en su percepción coexisten estas dos apreciaciones por parte de los demás de manera simultánea. Habría sido necesario preguntarle al niño por qué expresó esas ideas contradictorias para poder entender mejor su autopercepción. A partir de los datos no fue posible determinar si estas contradicciones se presentan realmente en los demás. Recordemos que tanto los estudiantes como los docentes expresaron sus concepciones que afloraban a la conciencia en el momento de la entrevista.

Lo que resulta importante destacar en este análisis es que para los estudiantes entrevistados resulta particularmente relevante la influencia de la opinión de los demás sobre su propia valoración como lector. Una valoración negativa acerca de su fluidez lectora oculta sus logros y esto puede generar inseguridad acerca de sus capacidades y por consiguiente, en su autoestima aun cuando no necesariamente reflejen su verdadero desempeño como lectores.

PERCEPCIÓN DEL NIÑO ACERCA DE SU RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO LECTOR

Como se describió anteriormente, la percepción del rendimiento intelectual como lector de los niños y niñas se evidenció a partir de la Tarea B. Recordemos que en la entrevista se le presentó a cada niño una escalera con cada escalón numerado. Ellos debían indicar en qué lugar de la escalera se ubicaba como lector. En el primer escalón se encontraban los que menos saben leer y en el escalón 10 los lectores más expertos. De acuerdo con la ubicación en la que se colocaban, se codificaba la respuesta como muy alta, alta, media, baja o muy baja según la autovaloración fuese positiva (muy alta o alta) o negativa (baja o muy baja).

Por otro lado, se encontraron dos casos de estudiantes, ambos de centros NI, que se ubicaron en el escalón correspondiente al tercer grado académico en el que precisamente se encontraban. Incluso, en uno de los casos, se le presentó al niño otra escalera similar, pero sin los números y se le repitió el mandato indicándole que los números no representaban los grados. De todas formas, como se muestra a continuación, el estudiante contó hasta el tercer escalón y se colocó allí. Ambos casos fueron codificados como no aplica debido a que la respuesta no permitía determinar si la autopercepción era alta, media o baja.

RESPUESTAS DE ALEJANDRO

Alejandro es un niño de 10 años que cursa el 3.º del Nivel Primario en un centro educativo de zona rural cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NI. La puntuación de este estudiante en la ED-2017 fue de 174 puntos, equivalente al NI, y no logró responder correctamente ninguna de las 3 preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Estas fueron algunas de sus respuestas durante la entrevista.

1. I: ¿Por qué estás en ese lugar?
2. **N: Porque me he quemado¹¹, una sola vez**
3. I: ¿Qué te falta para ser el número 10?
4. **N: Me falta cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo**
5. I: Pero aquí están los niños de tercero, en el uno están los que menos saben leer de tercero y aquí está el que más sabe leer de tercero ¿Dónde estás tú?
6. **N: En tercero**
7. I: Pero todos son de tercero
8. **N: ... (No responde)**
9. I: Estos no son los grados escolares, estos no son cursos, aquí no es primero, segundo, tercero, cuarto. Eso no es, aquí están, esto es para ver en qué lugar del escalón. Aquí va el niño de tercero que menos sabe leer, aquí el que lee un poquito más, aquí el de tercero que lee un poquito más, el que lee más, el que lee más y el que ya lee mucho de tercero ¿Dónde estás tú?
10. **N: En ese (señala el 3)**
11. I: ¿Y por qué tú estás ahí?
12. **N: Porque me he quemado.**

Este extracto de la entrevista con Alejandro refleja que la Tarea B no permitió establecer la autopercepción de su rendimiento intelectual como lector, debido a que este niño se ubicaba a sí mismo en el tercer escalón de la escalera comparativa por estar cursando el tercer grado, lo que razona expresando que se ha quemado (repetido un grado académico) en las intervenciones 2 y 12. En este caso, las respuestas de Alejandro no reflejan su percepción sino un hecho, estar en tercer grado, lo que podría indicar que este tipo de tarea es desconocido para el niño, además de que implica pensar sobre el pensamiento de otro y podría ser muy compleja para algunos niños y niñas.

De todos casos entrevistados, se observa que 9 de los 30 entrevistados se posicionaron en el escalón 10. Sin embargo, otros 5 casos se ubicaron entre los escalones 1-4, es decir, posee una autovaloración muy baja de su desempeño como lectores. De igual forma, otros 5 estudiantes se ubicaron en la categoría de lectores promedio, mientras que 6 estudiantes se consideran buenos lectores. Solo uno de los entrevistados se ubicó en la categoría de mal lector.

Tabla 41. Autovaloración de su rendimiento intelectual como lector

DESEMPEÑO EN ED-2017	MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO	NO APLICA	DESACUERDOS
NI	3	0	1	1	2	2	1
NII	3	2	3	0	2	0	0
NIII	3	4	1	0	1	0	1
Total	9	6	5	1	5	2	2

Fuente: elaboración propia.

Estos mismos datos descritos en la Tabla 41 se pueden evidenciar en porcentajes en el Gráfico 4. Al presentar el rendimiento intelectual como lector por grupos, se visualiza que los niños y niñas del NI que consideran su rendimiento intelectual como lector muy alto alcanzan un 34 %; mientras

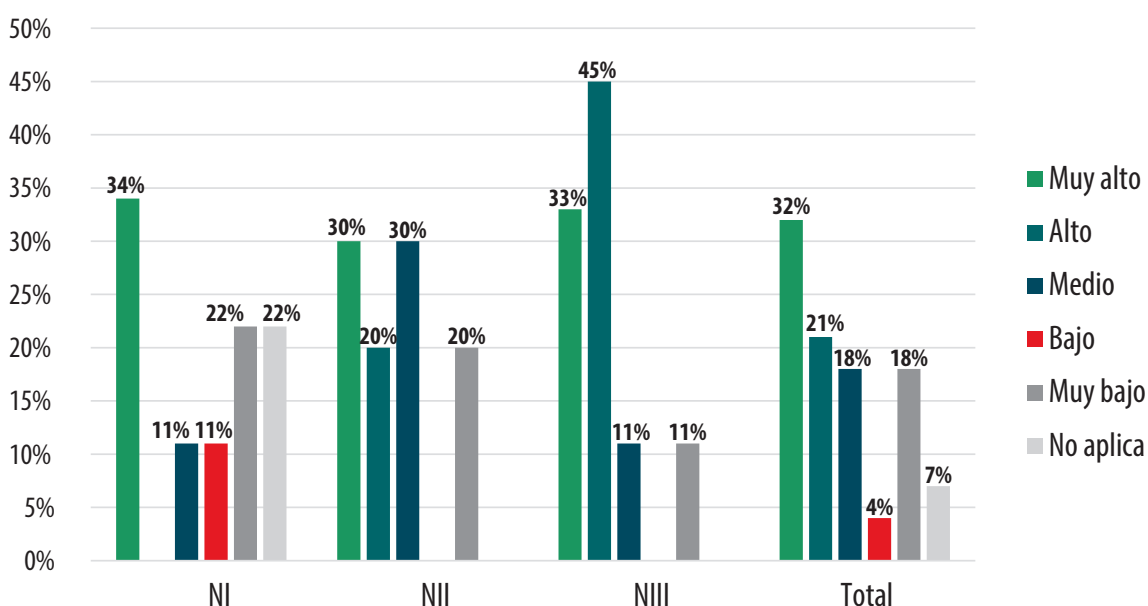
11. En República Dominicana "quemarse" es sinónimo de reprobado el grado escolar. En este caso, el niño reprobó una vez.

que un 11 % refiere un autoconcepto medio. De igual forma, los estudiantes que consideran su rendimiento intelectual como bajo o muy bajo representan un 11 y un 22 % de los entrevistados del NI, respectivamente. Por último, con 22 % se encuentran los casos identificados como no aplica.

Los estudiantes del NII, en su mayoría, perciben su rendimiento intelectual como lector como muy alto o medio, lo que corresponde a un 30 % de los casos, respectivamente. Otro 20 % de los niños de este grupo indicó tener un rendimiento alto. Por otro lado, un 22 % considera que su rendimiento intelectual como lector es muy bajo.

Por último, la mayoría de los y las participantes del NIII indicaron que su rendimiento intelectual como lector es alto, lo que representa el 45 % de los casos. Igualmente, el 33 % de los centros NIII expresa un autoconcepto muy alto. El nivel medio está representado por el 11 % de los entrevistados. En el nivel muy bajo se ubicaron el restante 11 % de los estudiantes de este nivel.

Gráfico 4. Distribución porcentual del autoconcepto del rendimiento como lector en Tarea B (n=30)



Fuente: elaboración propia.

Es esta misma categoría se encontró que un 17 % de las niñas y un 13 % de los niños se ubicaron en los escalones más altos, expresan un alto rendimiento intelectual como lectores, mientras que en el rango muy bajo se ubicaron un 3 % de las niñas y un 13 % de los niños. Al reagrupar los estudiantes entre repitentes y no repitentes, encontramos que un 7 % de los estudiantes repitentes se ubicaron en el rango muy alto y 23 % de los no repitentes se ubicaron en este mismo rango, mientras que en el rango muy bajo se registraron 7 % de los estudiantes repitentes y 10 % de los no repitentes.

En sentido general, se observa que la mayoría de los entrevistados señaló que percibe su rendimiento intelectual como lector como alto o positivo, es decir, se consideran buenos lectores. No obstante, también se encontraron casos en los que los estudiantes se ubicaron en escalones muy bajos. Estos datos podrían indicar que, al momento de compararse con sus pares, los estudiantes pueden presentar ciertas dudas sobre sus capacidades. Lo que podría deberse al temor por las burlas de los demás, expresado en el uso de la palabra *Bullying*, utilizada por uno de los estudiantes:

RESPUESTAS DE MATEO

El estudiante Mateo es un niño de 15 años que cursa el 3.º en un centro educativo de zona rural cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NI. La puntuación de este estudiante en la ED-2017 fue de 177 puntos, equivalente al NI, y no logró responder correctamente ninguna de las 3 preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Pese a su edad, este estudiante se encuentra cursando el 3.º debido a complicaciones médicas. Estas fueron sus respuestas durante la entrevista.

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
2. **N: ... ellos opinan que yo, que yo no, ... no, no, no, no atenciono a leer bien**
3. I: ¿Y por qué tú crees que ellos piensan eso?
4. **N: Porque... .. cuando la profesora me decía que vaya a leer yo no iba a leer, me quedaba sentado en la silla**
5. I: ¿Y por qué te quedabas sentado?
6. **N: Porque me daba vergüenza ir.**

La intervención 6 de la entrevista con Mateo evidencia como este estudiante expresa que leer delante de sus compañeros le genera vergüenza, recuérdese que este es un caso de un estudiante con sobriedad que cursa el tercer grado con 15 años, mientras que la edad promedio de sus compañeros debe estar entre 8 y 9 años de edad, por lo que Mateo considera que sus pares creen que sus dificultades de lectura se deben a una falta de esfuerzo de su parte, como refleja en la intervención 1. Esta percepción de Mateo coincide con los hallazgos de Rondón (2018), en donde se encontró que los estudiantes señalan a los repitentes como los culpables de su situación, revictimizando a la víctima y eximiendo al Estado y demás agentes involucrados de su responsabilidad (Rosa María Torres, 1996 citada por Farías et al., 2007).

El siguiente caso también corresponde a un niño que expresa recibir comentarios negativos sobre su lectura y sus capacidades como aprendiz de parte de otros compañeros de clases.

RESPUESTAS DE YORDI

El estudiante Yordi es un niño de 10 años que cursa el 4.º de un centro educativo de zona rural cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NII. La puntuación de este estudiante en la ED-2017 fue de 358 puntos, equivalente al NII. Sus resultados en la Tarea 2 de comprensión lectora generó desacuerdo entre las observadoras. Durante la entrevista se recogieron estas respuestas:

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
2. **N: Algunas veces ellos se burlan disque que uno viene nada más a la escuela por la merienda**
3. I: ¿Te han dicho eso?
4. **N: (Asiente)**
5. I: ¿Y qué tú crees que piensan de tu lectura?
6. **N: Que, como que ellos quieren decir con eso que yo no puedo aprender a leer.**

En la intervención 2 se observa como Yordi hace referencia a un comentario muy negativo que ha recibido de sus pares. En la intervención 6 el estudiante expresa la interpretación que hace sobre el comentario que recibe de sus compañeros, relacionándolo con su lectura. Esta atribución refleja

una gran capacidad del estudiante de pensar en la intención detrás de un comentario de otra persona, aunque, recordemos, que una percepción no es sinónima ni refleja la realidad, pero sí incide sobre la percepción de sí mismo del estudiante como lector.

Este último fragmento de entrevista destaca un caso que el estudiante entrevistado considera *Bullying* de parte de sus compañeros.

RESPUESTAS DE ELMER

El estudiante Elmer es un niño de 9 años que cursa el 4.º en un centro educativo de zona urbana cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NIII. La puntuación de este estudiante en la ED-2017 fue de 423 puntos, equivalente al NIII, y logró responder correctamente las 3 preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Durante la entrevista con Elmer se obtuvieron estas respuestas.

1. I: ¿Qué crees que opinan tus compañeros/as de tu manera de leer?
2. **N: Mala, yo no le, yo no le hago nada. A mí me importa la clase porque mi papá me deja hacer lo que yo quiera si hago la clase, me porto bien, si un muchachito me hace bullying yo, yo mejor lo dejo que es él el que se va ... el que se va a joder, él mismo.**
3. I: ¿Te hacen Bullying con tu lectura?
4. **N: Con la lectura no, pero cuando yo estoy jugando uno me pasa por el lado, él me empuja, después quiere pelear conmigo y yo no le he hice nada.**
5. I: Pero de tu lectura ¿Qué tú crees que ellos piensan?
6. **N: Mal.**
7. I: ¿Te lo han dicho?
8. **N: (Asiente)**
9. I: ¿Qué han dicho que tú te acuerdes?
10. **N: Que yo leo mal, que tiene, que tengo que aprender mucho más ... pero con, con esa voz así yo nunca voy a aprender.**
11. I: ¿Cuál voz?
12. **N: Con la que yo tengo.**
13. I: ¿Qué tiene tu voz?
14. **N: ... Que cuando estoy leyendo, la voz mía se pone ronca, como que yo, como que yo no puedo hablar ya.**

Elmer, un estudiante que demostró un muy buen desempeño en la ED-2017 y en la Tarea 2 de este estudio, expresa en la intervención 1 que sus compañeros lo consideran mal lector e incluso ha sido víctima de *bullying*. Aunque en la intervención 4 hace referencia a una situación que no está relacionada con la lectura, en la intervención 10 retoma la idea de que recibe burlas sobre su lectura de parte de pares que lo califican como mal lector e incapaz de mejorar.

Estos comentarios de los entrevistados reflejan las burlas y comentarios negativos que reciben y temen recibir los estudiantes, lo que puede afectar su nivel de participación en clases, como se observa en el ejemplo 1, además de afectar su percepción sobre su capacidad lectora. Este aspecto requiere mayor profundización pues, como señalan Kaplan, Perk y Kaplan, (1994) en la Teoría del Autorrechazo, algunos niños dejan de esforzarse por aprender ante fracasos repetidos,

lo que puede observarse en una disminución en la participación escolar. Esta es una estrategia compensatoria que usan los estudiantes como una manera de atribuir su retraso a su falta de empeño y no a causa de una limitación personal; recobrando así su valor como persona, aunque aumentando las probabilidades de fracaso escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2010; Edel, 2003).

Otra posible explicación al autoconcepto bajo podría ser por el alto nivel de autoexigencia expresado por algunos estudiantes, como se ilustra en los diálogos a continuación:

RESPUESTAS DE KARINA

Karina es una niña de 9 años que cursa el 4.º de un centro educativo de zona urbana cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NII. La puntuación de esta estudiante en la ED-2017 fue de 357 puntos, equivalente al NII, y logró responder correctamente 1 de las 3 preguntas de comprensión lectora de la Tarea 2. Durante la entrevista con Karina se recogieron las siguientes respuestas.

Se coloca en el escalón 8

1. I: ¿Por qué estás en ese lugar?
2. **N: Porque a mí casi, yo hago todas mis clases, e... también hago todas las tareas y voy mucho a la pizarra, participo y ya.**
3. I: ¿Qué te falta para ser el número 10?
4. **N: Porque me falta.**
5. I: ¿Qué te falta?
6. **N: Participar mucho y hacer todas mis clases, que yo las hago pero**
7. I: Exacto, pero tú dijiste que tú las haces todas
8. **N: ...**

Karina, al ser cuestionada sobre su ubicación en la escalera 1 de la Tarea B, expresa en la intervención 2 todos los esfuerzos que realiza como estudiante para lograr un buen desempeño como lectora. No obstante, al preguntarle por qué no se ubica en un lugar superior, menciona en la intervención 4 y 6 que considera que debe realizar aún más esfuerzos para ser mejor lectora. Estos comentarios indican que Karen se exige mucho a sí misma en el área académica, en busca de mejores resultados, a pesar de destacar que ya hace mucho para lograr su cometido.

PERCEPCIÓN DEL NIÑO ACERCA DE SU RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO APRENDIZ

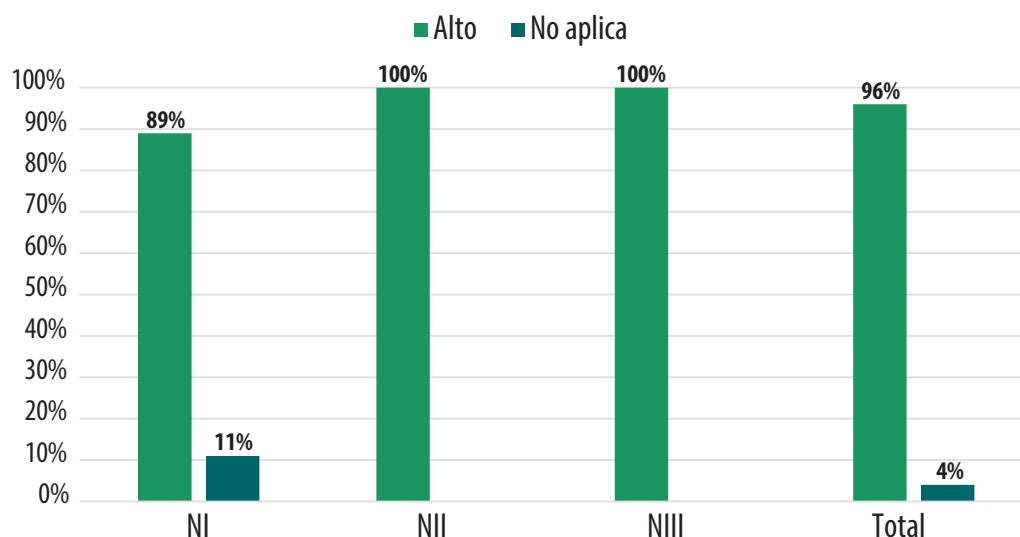
Como parte del autoconcepto del rendimiento intelectual como estudiantes en proceso de alfabetización, se les cuestionó a los participantes sobre su rendimiento como aprendiz para determinar cómo percibe su potencial de aprendizaje y sus expectativas a futuro en lo académico. Este aspecto del autoconcepto se categorizó como muy alto, alto, medio, bajo o muy bajo, según que las expectativas fuesen positivas (muy alto o alto) o negativas (bajo, muy bajo). Al igual que los demás componentes del autoconcepto considerados en esta investigación, los casos codificados como No Aplica corresponde a aquellos casos en los que los datos no permitieron categorizar las respuestas del niño o niña.

RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO APRENDIZ EN TAREA A

En este apartado se describen las percepciones encontrados a partir de las entrevistas sobre las expectativas a futuro que poseen los estudiantes sobre su propio aprendizaje. En la muestra total, 27 de los 30 estudiantes participantes señaló que posee un autoconcepto alto, los demás casos corresponden a los casos considerados como no aplica o que generaron desacuerdos entre las 2 investigadoras.

Estos datos pueden observarse en porcentaje en el Gráfico 5. Allí se observa que, del total de los entrevistados, 96 % de los estudiantes señaló que posee un autoconcepto alto, el 4 % restante equivale a los casos considerados como no aplica.

Gráfico 5. Distribución porcentual del autoconcepto del rendimiento intelectual como aprendiz de la muestra (n=30)



Fuente: elaboración propia.

El rendimiento intelectual como aprendiz desglosado por niveles presenta diferencias mínimas. Se puede observar que en todos los grupos predomina un autoconcepto alto, siendo este el 100 % de los estudiantes de centros NII y NIII. Sin embargo, un 11 % de los participantes de centros NI fue codificado como no aplica debido a que las respuestas de los participantes no permitieron a las investigadoras determinar el nivel de autoconcepto de estos casos.

Estos elevados porcentajes en la autopercepción del rendimiento intelectual como aprendiz podrían estar sustentados en los supuestos de Fincham y Cain (1986, citados por Martínez-Carpio, 2009) quienes reportan que, entre los 8 y 9 años de edad, los estudiantes suelen sobreestimar sus competencias y vislumbrar un futuro académico muy optimista; lo que acostumbra a disminuir a medida que llegan a la adolescencia. Recordemos que el 93 % de los participantes de este estudio tenía una edad entre los 9 y 11 años.

Aquí se pueden observar algunos ejemplos de diálogos en los que los estudiantes expresan sus altas expectativas sobre su futuro académico:

RESPUESTAS DE PENÉLOPE

Penélope es una niña de 10 años que cursa el 4.º de un centro educativo de zona urbana cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NI. La puntuación de esta estudiante en la ED-2017 fue de 174 puntos, equivalente al NI. Sus resultados en la Tarea 2 de comprensión lectora fueron 2 respuestas correctas. Durante la entrevista con Penélope se obtuvieron estas respuestas:

1. I: ¿Crees que puedes aprender más de lo que ya sabes?
2. **N: Si**
3. I: ¿Qué te gustaría aprender?
4. **N: Aprender el abecedario**
5. I: ¿Por qué el abecedario?
6. **N: A veces no me lo sé**
7. I: ¿Crees que aprender el abecedario te va a ayudar a leer mejor? ¿Por qué?
8. **N: (Asiente con la cabeza) Para saber más palabras.**

Este fragmento refleja un caso de una niña con bajo desempeño en lectura, puntuó apenas un Nivel Elemental en la ED-2017, que expresa deseos de seguir aprendiendo. En las intervenciones 4 y 8 indica que desea aprenderse las letras para saber más palabras, destacando además que la causa de sus dificultades en lectura se debe a que, a veces, no recuerda algunas letras, como indica en el punto 6.

A continuación, se presenta otro fragmento de entrevista que demuestra el interés de los entrevistados en seguir aprendiendo. Este ejemplo, contrario al anterior, corresponde a una niña con un muy buen desempeño lector.

RESPUESTAS DE LUISA

Luisa es una niña de 9 años que cursa el 4.º de un centro educativo de zona urbana cuya puntuación promedio en la ED-2017 corresponde al NIII. La puntuación de esta estudiante en la ED-2017 fue de 420 puntos, equivalente al NIII. Sus resultados en la Tarea 2 de comprensión lectora indican que contestó correctamente las 3 preguntas. Durante la entrevista con Luisa se obtuvieron las siguientes respuestas:

1. I: ¿Crees que puedes aprender más de lo que ya sabes?
2. **N: Si**
3. I: ¿Qué te gustaría aprender?
4. **N: E... me gustaría aprender lenguas nuevas.**
5. I: ¿Piensas que has aprendido lo que te han enseñado?
6. **N: Si**
7. I: Para tú aprender más de lo que ya sabes ¿Qué te gustaría que te enseñaran?
8. **N: Me gustaría que me enseñaran e...a leer libros en inglés, en francés**
9. I: ¿Y cómo te gustaría que te enseñaran?
10. **N: E... Como hizo mi profesora de primero que me fue enseñando palabra por palabra.**

El caso de Luisa, una muy buena comprendedora, también expresa interés por seguir aprendiendo. Sin embargo, resalta interés en aprender otros idiomas (intervenciones 4 y 6), no relacionado al español, aunque sí a la lectura. Ambos casos son ejemplos de que los estudiantes entrevistados vislumbran un futuro académico positivo, con nuevos aprendizajes relacionados con la lectura, lo que indica que no dudan de su capacidad para continuar adquiriendo conocimientos.

RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO APRENDIZ EN LA TAREA B

Recordemos que el Rendimiento intelectual como aprendiz fue observado a partir de las respuestas de niños y niñas en la Tarea B, como describimos en la sección Metodología de este informe. La tarea consistía, como se describió anteriormente, en presentarles una escalera en la que los estudiantes debían indicar en qué lugar de una escala del 1 al 10 ellos se ubicaban en comparación con sus compañeros y compañeras; en el primer escalón se encontraban los menos inteligentes y en el décimo escalón, estaban los más inteligentes. Las respuestas de niños y niñas fueron categorizadas según la ubicación en la que se colocaban, se codificaba la respuesta como muy alto (en el escalón 10), alto (entre el escalón 8 y 9), medio (entre el 6 y 7), bajo (entre el 4 y 5) o muy bajo (entre el 3 y 1).

En este aspecto, la Tabla 42 revela que 14 de los 30 estudiantes entrevistados (46.67 %) expresaron un rendimiento intelectual muy alto, ubicándose en esta categoría la mayoría de los participantes. De igual forma, cinco estudiantes (16.67 %) consideran su rendimiento intelectual como alto. Por otro lado, tres estudiantes (10 %) consideran su rendimiento como medio y otros tres participantes (10 %) lo perciben como muy bajo. Cinco estudiantes (16.67 %) fueron codificados como no aplica. En la distribución por centros según su nivel de desempeño en comprensión lectora en la ED-2017, en la Tabla 41 se observa que, en todos los centros (NI, NII y NIII), se presenta un mayor porcentaje de estudiante que se ubicaron en la categoría de rendimiento intelectual muy alto. Al otro extremo, en el caso del rendimiento intelectual muy bajo, solo un 10 % de los 30 estudiantes (3 estudiantes) se ubicaron en esta categoría; la mayoría de los estudiantes con esta baja autovaloración de su rendimiento intelectual pertenecen a centros NI (6.67 %).

Tabla 42. Autovaloración de su rendimiento intelectual como aprendiz. Tarea B

DESEMPEÑO EN ED-2017	MUY ALTO		ALTO		MEDIO		BAJO		MUY BAJO		NO APLICA	
NI	4	13.33 %	0	0 %	2	6.67 %	0	0 %	2	6.67 %	2	6.67 %
NII	5	16.67 %	4	13.33 %	0	0 %	0	0 %	1	3.33 %	0	0 %
NIII	5	16.67 %	1	3.33 %	1	3.33 %	0	0 %	0	0 %	3	10 %
Total	14	46.67 %	5	16.67 %	3	10 %	0	0 %	3	10 %	5	16.67 %

Fuente: elaboración propia.

Por género, se encontró que un 16.67 % de las niñas y un 30 % de los niños se ubicaron en el escalón más alto de esta escalera, lo que supone una autovaloración muy alta; mientras que en los escalones muy bajos se ubicaron 6.67 % de las niñas y un 3.33 % de los niños. Por repitencia, encontramos que 10 % de los estudiantes repitentes y 36.67 % de los no repitentes se encuentran en el rango muy alto, mientras que 3.33 % de los repitentes y un 6.67 % de los no repitentes se colocaron en escalones que indican un rango muy bajo de autovaloración como aprendiz.

DISCUSIÓN

De la misma manera que expusimos la discusión de los resultados en los capítulos III (sobre el componente de Resultados de aprendizaje) y IV (sobre el componente de Procesos de aprendizaje), en este componente de las Condiciones de aprendizaje discutiremos los resultados a partir del objetivo específico correspondiente: Identificar las características de las condiciones de aprendizaje. Dichas condiciones fueron tres: las condiciones externas a la escuela, las condiciones internas a la escuela y las condiciones que involucran al estudiante. En este apartado desarrollaremos dicha discusión desglosando cada condición de aprendizaje por separado.

CONDICIONES EXTERNAS A LA ESCUELA

Sobre las condiciones externas a la escuela, los hallazgos de este estudio coinciden con el trabajo de Jiménez (2020) sobre la relación entre logros de aprendizaje y pobreza. Los centros NI que son los que en promedio obtuvieron más bajo desempeño también son los centros cuyos padres y madres reflejan un menor nivel de escolaridad, menor frecuencia de trabajo fijo y mayor proporción de familias con ingreso por debajo de RD\$5,000.00 de ingreso por familia en comparación con los demás centros. Si bien es cierto que estos datos no nos permiten afirmar si estas diferencias son estadísticamente significativas debido al tamaño reducido de participantes, es notorio que coincide con otros estudios y además orientan hacia nuevas líneas de investigaciones.

Asimismo, cuatro de los cinco centros NI se encuentran en zona rural en contraste con los centros NII y NIII que solo uno de sus cinco centros se ubica en zona rural. Además, los centros NI presentan una notable menor proporción de adultos con nivel universitario en comparación con los centros NII y NIII.

Las diferencias entre los centros NII y NIII no fueron tan marcadas respecto a estos indicadores socioeconómicos y geográficos, sin embargo, los desempeños de ambos tipos de centros sí son distintos ya que los segundos están mejor posicionados que los primeros en lo que respecta a la ED-2017. Por otra parte, las diferencias más marcadas las observamos entre los centros NI en comparación con los NII y NIII. Los primeros presentan una proporción marcadamente menor de adultos con nivel universitario en comparación con los otros dos centros.

Un dato sumamente sugerente en la comparación entre centros NII y NIII para futuras investigaciones es la relación entre nivel educativo universitario de las madres y el acceso a trabajo fijo que refleja inequidad de género en dos sentidos. En el primero, la inequidad es con las madres (mujeres) respecto a un menor porcentaje de estas con un trabajo fijo en comparación con los padres. En el segundo sentido se observa inequidad de género con respecto a los padres (hombres) con respecto al nivel universitario ya que, en ambos tipos de centro los hombres presentan un porcentaje notoriamente menor que las mujeres respecto a nivel de educación.

No obstante, a pesar de que las mujeres presentan una mayor proporción de nivel universitario que los hombres, son los hombres los que tienen acceso a trabajo fijo de acuerdo con los datos de los centros estudiados. Ciertamente, estos datos no pueden ser generalizados dada la reducida cantidad de centros que participaron en este estudio, aunque nos permitieron tener una perspectiva de la relación entre estas condiciones externas y los aprendizajes de los estudiantes en los centros implicados.

CONDICIONES INTERNAS A LA ESCUELA

Consideraciones teóricas. La importancia de haber explorado el aspecto de las condiciones referido a las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura reside en que permite profundizar en cuestiones no exploradas con anterioridad. Pensamos que este estudio confirma los planteamientos de Ferreiro (2010), acerca de la necesidad de prestar atención no solo a las teorías de aprendizaje de los docentes (implícitas o explícitas), sino también a sus concepciones acerca de la naturaleza de la lengua escrita como contenido escolar que pretende enseñar.

Pensamos que de los datos de este estudio surgen los siguientes observables:

1. Que, por lo menos en las docentes entrevistadas parece existir una relación entre ambas concepciones, de aprendizaje y de naturaleza de la lengua escrita, y que las características de esta relación inciden en la práctica alfabetizadora de los docentes.
2. Que si la teoría de aprendizaje del maestro se enmarca en un paradigma que propone que el aprendizaje se efectúa de manera directa (sin que intervengan los esquemas mentales del que aprende), también concibe la lengua escrita como un código de transcripción de la lengua oral y, por consiguiente, su práctica de enseñanza tiende a separar elementos que están amalgamados en la escritura que son la decodificación y la comprensión. Bajo este paradigma, la reconstrucción activa del sentido, que necesita realizar un lector para comprender un texto, no se considera importante para la alfabetización, en el mejor de los casos, se considera como un aspecto tangencial al proceso.
3. Que si la teoría de aprendizaje del maestro está enmarcada en un paradigma que considera los esquemas mentales del que aprende como aspecto privilegiado del proceso de alfabetización, en las respuestas de las maestras del perfil interactivo-sistémico, se observa que se relaciona con la concepción de que la lengua escrita representa sentidos. Bajo estas concepciones, se da importancia a los procesos que debe experimentar el que aprende de tal manera que pueda reconstruir el sentido de los textos escritos.
4. Que esta relación de concepciones se traduce en perfiles alfabetizadores de los maestros en donde confluyen las concepciones de aprendizaje, las nociones de lengua escrita y la práctica alfabetizadora del docente.
5. Que las maestras comparten concepciones similares a las que expresan diferentes autores cuyos planteamientos responden a diferentes paradigmas, por ejemplo, las maestras (que fue la gran mayoría), que ofrecieron respuestas que encajan en el perfil directo-codificador, se corresponden con un paradigma compartido por Dehaene (2015: 73) quien textualmente dice lo siguiente:

Al enunciar estos principios nos concentramos en las primeras etapas del aprendizaje, especialmente en lo que ocurre durante el primer grado, año en cuyo transcurso la decodificación desempeña un papel fundamental. Desde luego, esto no debe ser motivo para desatender la comprensión de textos y el placer de la lectura, que por sí solos incentivarán al niño a proseguir sus tareas en años siguientes.

Es evidente que para Dehaene, aunque a diferencia de las maestras reconoce que no se debe desatender la comprensión lectora, sus planteamientos sugieren que la decodificación y la comprensión son dos procesos separados, así como lo es para las maestras que responden al perfil directo-codificador. Las concepciones subyacentes a este perfil no son consistentes con los fundamentos del currículo dominicano que

privilegia la actividad mental del sujeto que aprende y corresponde a un paradigma distinto al de las maestras de este perfil y al reflejado por Dehaene en la afirmación que hemos citado.

Estos resultados son muy sugerentes ya que si en la escuela predomina el perfil directo-codificador, puede haber una discrepancia entre: a) el currículo propuesto dominicano que se define por un enfoque por competencia (en el caso de la alfabetización se privilegia las competencias de comprensión y producción de la lengua escrita), b) el currículo implementado en el aula que bajo este perfil se esfuerza por enseñar la decodificación en vez de la comprensión y c) la evaluación diagnóstica del MINERD que evalúa la comprensión lectora y no se limita a evaluar la decodificación. Esto podría explicar, en parte los bajos desempeños de los niños y niñas de 3.º en las pruebas nacionales e internacionales sobre comprensión lectora. Sin embargo, de las 22 maestras que fueron entrevistadas en este estudio, las concepciones del 50 % de ellas fueron ubicadas en este perfil, siete de estas once maestras imparten docencia en centros NIII, es decir, los centros con estudiantes de mejor promedio en comprensión lectora en la ED-2017.

Asimismo, las maestras que responden al perfil interconstructivo-sistémico, comparan su paradigma con otros autores que defienden un paradigma opuesto al que subyace en Dehaene, las maestras del perfil directo-codificador y las maestras del perfil interactivo-codificador. Por citar uno de estos autores, encontramos que Teberosky (2004: 96), sostiene que:

... debemos resaltar que, desde el punto de vista educativo, siempre se intenta trabajar a partir de una unidad con significado, a partir del cual se trabaja las subunidades que la componen. Por ejemplo: listas de nombres de animales, listas de la compra, lista de ingredientes de una receta... Ahora bien, para el enfoque constructivista facilitar el proceso de comprensión de la naturaleza del sistema, y por tanto el análisis de las palabras en fonemas, y facilitar la participación en actividades letradas son objetivos complementarios, no sucesivos, como sostiene la enseñanza directa....

Para Teberosky y para las maestras del perfil interconstructivo-sistémico, atribuir a la comprensión un rol importante durante el aprendizaje de la lectura desde sus inicios, es decir, supone no perder de vista la naturaleza de la escritura que es la de representar sentidos. Esta perspectiva del aprendizaje y la enseñanza de la lectura es consistente con el paradigma de alfabetización contenida en la propuesta del currículo vigente en la República Dominicana.

6. Finalmente, en la medida en que los perfiles son compartidos por maestras que pertenecen a centros educativos que alcanzaron indistintamente el Nivel Elemental, Aceptable o Satisfactorio en la evaluación diagnóstica de 3.º del MINERD, aplicada en 2017, hace observable que, independientemente del perfil alfabetizador del centro, algunos niños y niñas aprenden a leer con comprensión mientras que otros no lo logran en el mismo lapso. Tales diferencias parecen sugerir que las prácticas alfabetizadoras tienen una contraparte muy importante para que sus resultados sean los esperados. Esta contraparte podría tratarse de las oportunidades que hayan tenido los niños y niñas de interactuar con la lengua escrita. Sin embargo, se requiere que se realicen otros estudios para determinar cuáles son los determinantes de que niños con escaso acceso a la cultura escrita y expuestos a una metodología de alfabetización similar, logren aprender a leer con comprensión en los tres primeros años de escolaridad y otros del mismo sector sociocultural no lo logren. No obstante, lo que sí parece evidente, a partir de estos hallazgos, es que la mayoría de los niños y niñas, bajo las mismas circunstancias socioculturales y pedagógicas, no desarrollan las competencias lectoras esperadas en los primeros tres grados.

Estos hallazgos en los quince centros estudiados también sugieren que la calidad de la transposición didáctica (es decir, las transformaciones que hace el maestro a la escritura para que pueda ser aprendida por los estudiantes durante su proceso de alfabetización), puede ser más deformadora o realista de la lengua escrita que se pretende enseñar, según los conocimientos científicos del maestro acerca de qué es la lengua escrita. Esta última ES un sistema de representación de un lenguaje y, como sistema posee sus propios elementos y reglas internas. La lengua escrita NO ES un mero código de transcripción de la lengua oral y creer que eso es lo que se está enseñando durante la alfabetización, distorsiona lo que sí es la escritura y, por consiguiente, distorsionando también el proceso de su aprendizaje.

No obstante, es conveniente explicitar los límites del estudio respecto al componente de las condiciones internas a la escuela.

- A) El análisis que realizamos se centra en las valoraciones y juicios de veintidós maestras para explicar y valorar situaciones de aprendizaje relacionadas con sus prácticas para enseñar un contenido específico: la lengua escrita. Esto nos permitió vislumbrar las concepciones que orientan su práctica. Sin embargo, haría falta realizar estudios similares con una muestra mayor de participantes a fin de establecer el grado de generalidad de estos resultados. Los resultados no permiten determinar la diversidad en que se presentaría esta relación entre concepciones de aprendizaje y de lengua escrita en una muestra mayor de docentes.
- B) Los perfiles alfabetizadores encontrados, de manera indirecta sugiere un patrón evolutivo de teorías de aprendizaje menos evolucionadas a más evolucionadas. Sin embargo, sería necesario hacer estudios longitudinales sistemáticos para determinar si este patrón evolutivo se desarrolla en un mismo maestro durante su proceso de formación.
- C) La identificación de los perfiles se realizó a partir de respuestas de las maestras a preguntas específicas formuladas por las investigadoras. Los datos no permiten comprobar la consistencia de estos perfiles, que fueron definidos a partir de las declaraciones de las maestras, con su práctica. Este análisis podría ampliarse en futuras investigaciones con el objetivo de profundizar en la relación entre la teoría (implícita o explícita) del maestro, su práctica alfabetizadora y los recursos didácticos que utilizan.

Consideraciones pedagógicas. En los desempeños de comprensión lectora de los niños de 3.º de primaria (como ocurre también con otros contenidos escolares), inciden diversos factores demográficos, sociales, culturales, pedagógicos y económicos que condicionan los resultados de aprendizaje de un país determinado. Sin embargo, como señala Pozo (1996), el único de estos factores en que la escuela tiene mayor control, es sobre las metodologías y estrategias de enseñanza. Este trabajo ha puesto de manifiesto un aspecto de gran utilidad para la formación de docentes y para la alfabetización en la escuela que podría tener repercusión positiva en la búsqueda de soluciones a los bajos desempeños en comprensión lectora de los niños y niñas del país.

En lo referido a la formación de maestros y maestras, el poder identificar en este estudio el perfil alfabetizador del maestro podría proporcionar elementos epistemológicos para la formación de los docentes ya que la toma de conciencia de sus concepciones es el punto de partida para ampliar sus paradigmas acerca de la enseñanza de la lectura.

A partir de estos resultados, no se puede determinar si un perfil alfabetizador es más o menos exitoso para promover la lectura comprensiva, ya que maestras pertenecientes a centros con estudiantes de alto y bajo desempeño lector, se encontraban indistintamente entre los tres perfiles. Hace falta profundizar si los efectos de las prácticas alfabetizadoras derivadas de estos perfiles, se relaciona con las características socioculturales de los estudiantes y, por

consiguiente, se vincula con el acceso a la cultura escrita del niño y la niña, antes de iniciar la alfabetización formal. Según Olson (1998), para poder insertarse en una cultura escrita es tener acceso a ésta en su familia y su entorno comunitario.

Si nos circunscribimos a los quince centros participantes, estos resultados proporcionan una aproximación a las posibles causas de los bajos desempeños de diez de estos centros participantes en esta investigación, en la evaluación diagnóstica de 3.º del MINERD. Estos resultados parecen sugerir que, en las 22 maestras participantes, el perfil alfabetizador directo-codificador es el predominante. También es interesante notar que en este perfil se encuentran maestras que pertenecen, ya sea a centros con alto desempeño lector, como a escuelas con un desempeño lector por debajo de lo esperado. Las prácticas de enseñanza que corresponden a este perfil colocan el énfasis en que el estudiante aprenda a sonorizar la letra impresa e invierte escasas actividades que propicien que el estudiante aprenda a interpretar el sentido de los textos que lee.

Si nos ajustamos a los hallazgos de Braslavsky (2003) acerca de cómo el contacto con la cultura escrita antes de iniciar la escolaridad es un predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura, podría suponerse que los estudiantes exitosos en su aprendizaje de la lectura que han sido alfabetizados bajo el esquema de este perfil directo-codificador, son aquellos que traen consigo a la escuela una experiencia con la letra impresa que le permite aprender de manera “amalgamada” el código, la ortografía y el sentido de sus lecturas a partir de elementos textuales y paratextuales. En cambio, aquellos estudiantes que no han tenido las mismas oportunidades con la cultura escrita solo aprenderán aquello que la escuela le proporcione: sonorizar sus lecturas, pero no lograrían interpretar el sentido de estas.

En conclusión, el perfil alfabetizador del maestro caracteriza sus estrategias para alfabetizar. Estas estrategias son más o menos efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen su comprensión lectora. Es precisamente sobre estas estrategias en las que es necesario prestar atención sobre todo por el efecto de estas sobre los aprendizajes. Saber que la escuela tiene control sobre las condiciones de enseñanza es necesario, pero no suficiente para transformar esas condiciones. Es preciso que el docente tome conciencia de sus concepciones, reconozca los alcances de estas concepciones sobre su práctica y se dispongan a ampliarlas con nuevas perspectivas y evidencias teóricas y prácticas.

En este aspecto es donde las instituciones formadoras tienen la responsabilidad social: ampliar los referentes de los maestros. Así como la escuela tiene la misión social de apoyar a las nuevas generaciones a insertarse en la cultura escrita, de la misma manera, las instituciones formativas tienen la misión de proporcionar al docente las herramientas que les permita reconocer que sus futuros estudiantes tienen diferentes grados de acceso a la cultura escrita y, para lograr apoyarlos en su inserción a la misma, necesita tomar en cuenta tales diferencias socioculturales y compensar con su metodología esas inequidades sociales de la sociedad dominicana.

CONDICIONES QUE INVOLUCRAN A LOS ESTUDIANTES

En las condiciones que involucran a los estudiantes identificamos dos tipos de condiciones: concepciones de enseñanza y aprendizaje que posee el estudiante y autoconcepto. Desarrollaremos separadamente las consideraciones teóricas y pedagógicas de ambas condiciones.

Consideraciones teóricas. Pensamos que el aporte más relevante de esta exploración es que ha puesto de manifiesto las teorías implícitas de los treinta niños y niñas participantes en el estudio acerca del aprendizaje de la lengua escrita y acerca de su concepción de la naturaleza de la escritura. Tales concepciones han sido construidas a partir de su interacción con su familia, la comunidad y la escuela.

Una vez identificadas las teorías implícitas de estos niños y niñas, ha sido interesante confirmar que existen semejanzas con otros hallazgos respecto a las teorías implícitas de aprendizaje en relación con el dibujo (Scheuer, Pozo, de la Cruz y Echenique, 2009) y la escritura (Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, bello y Baccalá, 2009; Scheuer, de la Cruz, Pozo, 2010), en niños argentinos y españoles.

Pudimos observar a partir de las respuestas de los estudiantes que la teoría implícita de aprendizaje era la directa básica y la directa y que no encontramos teorías de aprendizaje más evolucionadas desde la perspectiva de los componentes del aprendizaje como son la interactiva y la constructiva. Los datos no nos permiten establecer si existe el patrón evolutivo encontrado por los autores citados relacionados con la edad. Sin embargo, pudimos darnos cuenta de que, en los casos estudiados, no parece haber ninguna relación entre el dominio alcanzado en la comprensión lectora y teoría de aprendizaje ya que, independientemente del nivel lector del estudiante, predominó la teoría directa (la menos evolucionada de las tres) y la concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción de la lengua hablada.

Respecto a las limitaciones de esta parte del estudio coincide con los capítulos anteriores en lo relacionado con la cantidad de estudiantes. No pueden ser generalizados hasta que se confirmen estos hallazgos con una muestra más amplia de estudiantes de diferentes edades y grados escolares.

Consideraciones pedagógicas. En el marco teórico de este estudio revisamos diversos autores que indican cómo la naturaleza de los contenidos escolares es uno de los factores que influyen en el aprendizaje. En el caso de la lengua escrita como contenido escolar su naturaleza es la de ser un sistema de representación de un lenguaje. Sin embargo, los niños asumen que la lengua escrita es un código de transcripción de la lengua hablada. Ya sea una concepción u otra, ambas emanan de las prácticas sociales con la lengua escrita. En el caso de los niños, su participación en prácticas sociales con la lengua escrita en la escuela y en su entorno familiar y comunitario ha influido en que ellos hayan construido una concepción determinada de la misma.

Consideraciones teóricas acerca del autoconcepto de los estudiantes. Los datos de las condiciones psicoafectivas indican que los estudiantes entrevistados se perciben a sí mismos como buenos lectores y capaces de lograr lo que se proponen en cuanto a la lectura. La mayoría expresó que sí puede aprender y no se encontraron opiniones negativas al respecto en la Tarea A. Sin embargo, en la Tarea B se observa un 10 % de estudiantes que se ubicaron en las posiciones más bajas de la escala comparativa, refiriendo a sí mismos como muy pocos inteligentes, casos que corresponden, en su mayoría, a estudiantes de centros NI. Recordemos que en este grupo se encontró un mayor porcentaje de estudiantes repitentes y, por tanto, en sobreedad, lo que sugiere que estos niños y niñas podrían estar dudando de sus capacidades como estudiantes como consecuencia de “sus fracasos” académicos anteriores. Esto corrobora los hallazgos de diversos estudios que han demostrado como la autopercepción de los estudiantes repitentes se ve afectada negativamente en comparación con aquellos estudiantes no repitentes (Rivarola et al., 2006; Farías et. al., 2007).

Por otro lado, también resulta importante destacar que los estudiantes entrevistados le otorgan relevancia a la opinión de los demás sobre su propio desempeño lector, lo que les puede generar inseguridad de sus capacidades. En algunos de los casos, los estudiantes hacen referencia al temor por las burlas de los demás o incluso al *Bullying*. Considerando que es en la adolescencia, etapa próxima de la mayoría de los estudiantes, donde la opinión de los pares adquiere mayor relevancia sobre otros actores sociales. El *bullying* es una problemática, que si bien aún no ha generado grandes efectos sobre la

autopercepción de la mayoría de los entrevistados, pudiera convertirse en un generador de rechazo hacia la escuela y, específicamente, hacia la lectura, como plantea Kaplan en la Teoría del Autorrechazo (Rivarola et al., 2006; Kaplan, Perk y Kaplan, 1994).

Consideraciones pedagógicas. Como se evidenció en las respuestas de algunos entrevistados, las dificultades en la lectura generan sentimientos negativos en los aprendices como la vergüenza y, en algunos casos, los convierte en víctimas de Bullying y burlas de parte de sus compañeros, incluso a estudiantes con buenos niveles de comprensión lectora. Esto provoca que los estudiantes se abstengan de participar en actividades relacionadas con lectura, sobre todo, en voz alta delante de sus pares. No obstante, resulta importante destacar que los estudiantes expresaron percibir opiniones positivas de todos sus maestros y maestras en relación con su lectura.

Estos resultados sobre las condiciones psicoafectivas de los estudiantes sugieren la necesidad de prestar mayor atención a la parte afectiva de los niños y niñas que están en proceso de adquisición de la comprensión lectora. Aunque el autoconcepto es un constructo que se ve afectado por múltiples factores, muchos de ellos fuera del alcance de la escuela, resulta importante abordarlo por su incidencia sobre el desempeño académico de los estudiantes.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES GENERALES

En la parte introductoria de este informe habíamos expresado nuestro interés por rastrear cuáles son las concepciones de estudiantes y maestros que pudieran estar relacionadas con las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora. Pretendíamos aproximarnos a alguna respuesta que diera cuenta de las causas de los bajos desempeños del estudiantado del 3.º del Nivel Primario en la evaluación diagnóstica del MINERD de 2017. Originalmente pensábamos, y tratamos de dirigir el estudio hacia esa dirección, que los bajos desempeños en comprensión lectora se debían en gran medida a que los estudiantes aprenden a decodificar en los primeros grados, pero no les enseñan a comprender. Después de este estudio nos dimos cuenta de que el asunto no es tan sencillo ya que encontramos estudiantes sobresalientes en comprensión lectora que habían sido alfabetizados con métodos centrados en el código, así como otros estudiantes con muy bajo desempeño lector que habían sido alfabetizados con el mismo procedimiento.

La pregunta obligada es ¿por qué estudiantes alfabetizados con procedimientos similares, aprenden a comprender y otros no lo logran? Pensamos que responder esta pregunta reviste de una gran complejidad. Vamos a tratar de acercarnos a una respuesta con estas conclusiones a partir de los hallazgos que surgieron en los análisis de los componentes del aprendizaje: los resultados, los procesos y las condiciones, es decir, los diversos ángulos desde los que observamos la misma realidad.

LOS COMPONENTES DEL APRENDIZAJE Y LOS HALLAZGOS EN ESTE ESTUDIO

Pensamos que un acercamiento a esta situación desde la perspectiva de los componentes del aprendizaje de Pozo y Cols. (2009) podríamos obtener una visión más clara de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura acercándonos más a las concepciones y representaciones mentales de dos de sus actores principales: el estudiante y el maestro. Nos acercamos a aquellas ideas que afloran a la conciencia de maestros y estudiantes. Si la enseñanza debiera estar pensada para provocar cambios en los esquemas mentales del que enseña y aprende, debemos conocer cuáles son esas concepciones ya que cumplen la función de organizar las ideas y de interpretar la realidad que rodea al individuo.

Para exponer las conclusiones, permítanos recordar que este estudio es de tipo cualitativo. Esto supone que es necesario realizar otros estudios para determinar qué tan generalizables son estas características encontradas en los centros estudiados. Para hacer dicha generalización, se requerirían otros estudios parecidos, igualmente cualitativos, que confirmen o refuten estos hallazgos. No obstante, estos resultados derivan hacia varias conclusiones. Cada una de estas abordan un aspecto distinto de los componentes del aprendizaje.

LOS RESULTADOS

Con respecto a LOS RESULTADOS, nos indican algo interesante desde el punto de vista evolutivo, marcado por la inequidad de oportunidades en la sociedad dominicana.

En particular, niños y niñas de centros NI, es decir, los niños con nivel de comprensión lectora Elemental, elegidos para este estudio por los resultados de su centro educativo en la evaluación diagnóstica del MINERD, se observó que son también los niños de mayor escasez de acceso a

la cultura letrada en sus familias y en su entorno pues el nivel educativo de los padres y madres son los más bajos encontrados en los tres tipos de centros estudiados. También son los centros con mayor porcentaje de madres dedicadas a ser amas de casa, lo que podría indicar que solo el padre trabaja de manera remunerada; también son los centros con el mayor porcentaje de padres que laboran en el campo. En dichos centros NI se encuentra también el grupo de niños y niñas con mayor frecuencia de repetición de grado. Lo más preocupante de este grupo de niños y niñas desde el punto de vista educativo es que este estudio se realizó un año después de la evaluación diagnóstica y, sin embargo, estos estudiantes no habían pasado del Nivel Elemental, a pesar de que muchos de ellos habían repetido, en algunos casos, más de una vez.

Recordemos que el 50 % de los niños y niñas dominicanos se ubicaron en el Nivel Elemental en la evaluación diagnóstica del MINERD de 2017. Aquí cabe que nos preguntemos ¿En qué punto se encuentra ese 50 % un año después? Por los resultados de este estudio podríamos decir que, en los casos estudiados, su nivel de comprensión lectora están iguales o parecidos al encontrado en dicha evaluación diagnóstica el año escolar anterior al que hicimos este estudio. Si existen factores socioculturales de marginación y estos están contribuyendo con estos resultados en este grupo de niños, la escuela tiene dos caminos: 1) resignarse ante esta realidad provocada por factores externos a la escuela y continuar reproduciendo la marginación letrada en que estos niños y niñas se encuentran, o 2) reconocer que esta variable existe y repensar en las condiciones de enseñanza que estos niños necesitan para suplir las carencias culturales letradas que su entorno no le ha proporcionado.

¿Por qué decimos esto? Porque los datos de este estudio también mostraron que en todos los docentes predomina un enfoque de alfabetización que no necesariamente promueve la comprensión lectora, sino la decodificación. Sabemos que la decodificación, desde un enfoque directo, podría ser necesaria para leer, sin embargo, no es suficiente y, además no es un contenido de aprendizaje en sí mismo sino un medio para comprender. Sin embargo, el enfoque que predomina en los maestros y maestras de los centros participantes ya sea de centros NI, NII o NIII, es el enfoque centrado en el código. Esto significa que los niños de estas escuelas son alfabetizados en los primeros grados, por un mismo enfoque sin considerar las diferencias en las prácticas sociales de lectura y escritura a la que están expuestos los estudiantes. Este enfoque coloca en desventaja a los niños y las niñas de escuelas que se encuentran en situaciones parecidas a las que encontramos en los centros NI: menos expuestos a la cultura letrada, pero alfabetizados de manera igual que aquellos más expuestos a la lectura y escritura en su entorno familiar y comunitario.

Braslavsky (2003) nos mostró que los niños que aprenden a leer y a escribir más fácilmente son aquellos que desde su nacimiento están sumergidos en un ambiente letrado. Por consiguiente, los niños que muestran más dificultad en su alfabetización son aquellos que proceden de entornos con escasas prácticas sociales con textos y los datos de esta investigación confirman esta afirmación de la autora en el caso de la República Dominicana. Desde el componente de LOS RESULTADOS del aprendizaje, podemos concluir entonces que los resultados de la evaluación diagnóstica están influidos por dos factores: 1) la escasez de prácticas sociales con la cultura escrita en el entorno familiar y comunitario de la mayoría de los niños y niñas dominicanos y 2) por enfoques de alfabetización en la escuela que desconoce esta particularidad del ambiente de los niños y pretende alfabetizarlos a pesar de estos vacíos culturales que no necesariamente la escuela logra llenar.

En resumen, los resultados en los casos estudiados muestran un patrón evolutivo de alfabetización social (no solo escolar aunque lo incluye):

Grupo 1: niños que concluyen el tercer grado con un posible retraso como lector de tres años en su proceso de alfabetización, pues su desempeño lector está más cercano a los inicios del primer grado (aunque no necesariamente se presente este retraso con otros contenidos escolares). Este desfase puede estar producido por dos factores principales: escasez de cultura letrada en su entorno familiar y comunitario y prácticas escolares alfabetizadoras que no toma en cuenta este factor sociocultural para crear condiciones de enseñanza que suplan estas carencias. Son niños que decodifican palabras aisladas.

Grupo 2: niños que terminan el tercer grado con un retraso lector aproximadamente de dos años respecto a su alfabetización y su desempeño lector corresponde al finalizar el primer grado. Esta característica también podría estar siendo provocada por los mismos factores mencionados en los niños de centros NI.

Grupo 3: estudiantes que finalizan el tercer grado con los aprendizajes esperados para su alfabetización. Probablemente son niños y niñas que pertenecen a sectores más favorecidos respecto a la cultura letrada.

En resumen, el futuro escolar de los estudiantes es bastante predecible. Aquellos niños y niñas sumergidos en prácticas sociales y familiares letradas, tendrán mejor desempeño escolar en comparación con los niños de escasa cultura escrita en su entorno. También es predecible, que difícilmente, los niños desfavorecidos aprenderán a leer con comprensión, aunque permanezcan asistiendo a la escuela, si esta última no asume el requisito señalado por Olson (1998) de que, para apoyar al niño a insertarse en la cultura escrita, necesita de instituciones (familiares, comunitarias y escolares), en las que se utilicen textos de alta significación social.

El elemento realmente preocupante es que el 88 % de los niños de 3.º del país, en 2017 se encontraba en un nivel lector Elemental (NI) o Aceptable (NII).

LOS PROCESOS

Con respecto al componente los procesos, los hallazgos mostraron que los niños entrevistados, independientemente de su comprensión lectora, mostraron procesos similares para interpretar los textos, aunque no en todos los casos fueron exitosos. Estos procesos fueron los *Hábitos de lectura y las Habilidades metacognitivas*. Con respecto a los *Hábitos de lectura*, se observa un patrón evolutivo que inicia con la lectura en voz alta por lectores menos expertos hacia la lectura en silencio por estudiantes que mostraron mejor desempeño en la prueba de lectura. Los lectores menos expertos prefieren la lectura en voz alta o baja.

El señalamiento del texto mientras lee, es otro elemento que presenta un patrón evolutivo interesante. A medida que el niño se hace más experto en la lectura, necesita menos señalar el texto como estrategia de comprensión lectora. Es interesante tomar en cuenta que, con frecuencia, el señalamiento del texto es utilizado por los maestros y las maestras mientras están alfabetizando, igual que la lectura en voz alta y es posible que los niños necesiten utilizar estas técnicas porque son las que se ha utilizado con ellos.

Los procesos que estuvieron presentes en la mayoría de los estudiantes fueron indicios de la capacidad de autorregular su lectura y la conciencia de su propio conocimiento. Lo interesante de los datos es que estos procesos estuvieron presentes en los niños y las niñas de manera independiente de su nivel de comprensión lectora. Los casos de niños que no se observaron estos procesos no significa que no los tuvieran desarrollados, sino que en la situación de la tarea no fueron observados.

LAS CONDICIONES

Con respecto a las condiciones, vamos a centrarnos en estas conclusiones en las condiciones internas a la escuela, las referidas a las prácticas escolares con la lengua escrita y las concepciones del niño y la niña acerca del aprendizaje de sí mismos como lectores.

Condiciones internas a la escuela. Los resultados de este estudio muestran que, independientemente del nivel de comprensión alcanzado por el centro educativo, la mayoría de los maestros y maestras, utilizan métodos de alfabetización centrados en el código. Si los niños dominicanos de sectores enriquecidos con cultura escrita, aprenden a leer en el lapso de los tres primeros grados de primaria, podríamos decir que este enfoque es exitoso con estos niños, ya que, posiblemente, por la riqueza letrada de su entorno familiar y comunitario, puedan suplir las lagunas propias de este método. Se sabe que el método centrado en el código desarrolla la capacidad de decodificar (esa es su principal fortaleza) pero no promueve la capacidad de comprender. En este enfoque se aprende a decodificar porque sí. Los enfoques centrados en la comprensión, se aprende a decodificar para comprender. En el primer caso, la decodificación es la meta de aprendizaje, en el segundo, es la comprensión. En el primer caso solo necesitas decodificar para tener la aprobación de la escuela, en el segundo necesitas aprender a decodificar para comprender.

Las prácticas sociales con la lengua escrita predominante en los primeros grados en la escuela, es decodificar. Los niños aprenden a hacer esfuerzos para decodificar, no para interpretar y el único recurso que tienen es la decodificación. Esta práctica es permanente en los tres primeros años de alfabetización y ello dificulta que el niño de escasa cultura escrita, ni siquiera en la escuela pueda tener acceso a esa cuarta condición mencionada por Olson (1998), como necesaria para el desarrollo de la cultura escrita en los niños: el desarrollo de un metalenguaje oral para hablar y pensar en la estructura y los significados de los textos escritos, las intenciones de los autores y la interpretación de esos textos. A pesar de que este metalenguaje oral acerca de los textos escritos se promueve desde el Nivel Inicial en la propuesta curricular del MINERD, no necesariamente se desarrolla en la escuela dado que los esquemas mentales del maestro y maestra que los conducen a preferir el enfoque centrado en el código, no ha sido ampliado por una formación que expanda los referentes alfabetizadores del maestro.

Recuérdese que el enfoque centrado en el código parte de una teoría implícita directa o, en el mejor de los casos, Interpretativa, de acuerdo con Pozo y cols. (2009). Recuérdese también, que ambas teorías implícitas asumen que el aprendizaje es un asunto perceptual y, por consiguiente, la percepción de la relación letra sonido, es lo determinante para la alfabetización; con esta práctica, el maestro enseña una técnica en vez de un sistema, técnica que es insuficiente para desarrollar la comprensión lectora. Según este estudio, la gran mayoría de los maestros entrevistados, poseen de manera consciente o intuitiva la teoría directa o Interpretativa. Aunque la primera es menos evolucionada que la segunda, no es la más completa para la alfabetización. No obstante, una pequeña proporción de las docentes entrevistadas sí reflejan concepciones más evolucionadas para alfabetizar.

Una alfabetización centrada en el código presupone que la comprensión es una fase posterior al aprendizaje de la relación letra sonido (lectura mecánica). Dicha comprensión, se asume generalmente, como una consecuencia directa de la traducción de las palabras escritas al lenguaje oral. Nos basamos para decir esto en el hecho de que la escuela no enseña estrategias de comprensión lectora a los niños, sino que da por sentado que, si se logra decodificar de manera fluida, se comprende.

Cambiar la teoría implícita de los maestros, requieren una formación que los apoye para tomar conciencia de su teoría implícita de aprendizaje, para poder entonces asumir sus debilidades y fortalezas y pueda ampliarla con nuevos referentes proporcionados por investigaciones científicas acerca de la alfabetización.

Condiciones que involucran al niño y la niña. Las concepciones encontradas en este estudio, que ha construido el estudiante acerca del aprendizaje de la lectura y de la relación de la lengua escrita con la lengua hablada indican que las teorías implícitas acerca del aprendizaje de la lectura de todos los niños y niñas participantes (independientemente del nivel de desempeño del centro en la ED-2017), es la directa básica y la directa, es decir, las menos evolucionadas de las tres teorías según Pozo y Cols. (2009). Esta tendencia en los estudiantes puede ser un reflejo de la práctica escolar con la lengua escrita centrada en el código a la que han estado expuestos. Dicha práctica está centrada en la percepción y la misma posiblemente ha conducido a los niños a elaborar de manera intuitiva una teoría de aprendizaje coherente con la práctica alfabetizadora a la que han estado expuestos. Lo mismo ocurre con su concepción (intuitiva también) acerca de cuál es la naturaleza de la escritura. Lógicamente, para todos ellos, la escritura solo se limita a representar los sonidos del habla y esta concepción es compartida independientemente del nivel de comprensión lectora desarrollado por los niños y las niñas de esta investigación.

Sobre el autoconcepto de los niños y niñas de sí mismos como lectores, los resultados mostraron que el bajo o alto autoconcepto indistintamente se presentaron en los niños en los diferentes niveles de comprensión lectora. Aparentemente, no encontramos una relación entre el bajo autoconcepto y el retraso en la alfabetización. En realidad, algunos niños y niñas con bajos desempeños en comprensión lectora, tanto en la prueba diagnóstica como en las tareas de este estudio, mostraron un alto autoconcepto mientras que otros, mostraron un bajo autoconcepto, especialmente en los niños de centros NI. De todas formas, este aspecto debe ser profundizado pues el autoconcepto alto en estos casos puede deberse a otros factores.

Un dato interesante es que algunos estudiantes con alto desempeño como lectores en las pruebas aplicadas mostraron una autovaloración baja. Habría que buscar las posibles causas de esta autovaloración la cual puede estar generalizada a otras áreas del currículo, y no solo en su desempeño como lectores.

Este aspecto requiere mayor profundización pues, como señala Kaplan (citado por Ríos, 2013: 75), algunos niños dejan de esforzarse por aprender ante fracasos repetidos como, una manera de atribuir su retraso a su falta de empeño y no a causa de una limitación. Fue interesante encontrar que, pese a este retraso, los niños en general, sentían más presión social negativa por parte de sus pares y más comprensión por parte de sus maestros y maestras. Algunos de ellos resaltaban que podían aprender porque su maestra le ayudaba y le decía “vas aprendiendo” y esto es un rasgo muy positivo por parte del magisterio. En general, los niños y las niñas no parecen sentirse rechazados por los docentes que los acompañan.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

Es conveniente exponer los límites del estudio respecto al análisis realizado y discutido, pues se limita a entrevistas a treinta estudiantes, veintidós maestras y treinta responsables de los niños y las niñas del estudio lo que indica que estos resultados no necesariamente son generalizables a otros contextos. No obstante, valdría la pena indagar en estudios ulteriores, hasta qué grado son extrapolables a otras escuelas públicas y privadas con características similares a la de los centros NI, NII y NIII.

Sin embargo, los datos generaron algunos observables que son sugerentes para diseñar estrategias pedagógicas que permitan atender las necesidades lectoras de aquellos niños y niñas que presenten dificultades similares a las identificadas en los resultados. Especialmente porque en el prólogo de esta obra se había expresado que este estudio fue desarrollado para contar con conocimientos que nos permitieran diseñar una propuesta pedagógica a la medida de las necesidades concretas de estudiantes de República Dominicana con rezago lector. A nuestro entender, los hallazgos descritos a través de este informe proporcionan ideas que debemos tomar en cuenta en función de pretender el rezago lector de gran parte de los estudiantes del país.

Una de estas ideas se refiere a que cualquier iniciativa para mejorar la comprensión lectora debe prestar especial atención a la parte afectiva de los niños y niñas que están en proceso de adquisición de la lectura. Aunque el autoconcepto es un constructo que se ve afectado por múltiples factores, muchos de ellos fuera del alcance de la escuela, resulta importante abordarlo por su incidencia sobre el desempeño académico de los estudiantes.

Recordemos que la escuela es un espacio de interacciones sociales entre personas, y, por tanto, entes sociales y que está llamada a desarrollar seres humanos creativos, con identidad propia y seguros de sí mismos. Ante estas circunstancias, una propuesta que, en la práctica, pretenda desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que propicie un autoconcepto saludable y genere en los niños y las niñas una sensación de éxito en el ámbito académico (y que esa sensación de éxito se corresponda con sus avances reales), debería estar enfocada en trabajar la relación entre pares, el compañerismo y el respeto hacia los distintos ritmos de aprendizajes al momento de trabajar la lectura. Del mismo modo, la propuesta debe considerar la necesidad de establecer niveles de dificultad de las actividades, de tal manera que sean adecuadas al nivel de comprensión del estudiante, en vez de esperar respuestas que éste no está en capacidad de proporcionar con la subsecuente sensación de fracaso.

Otro aspecto de estos hallazgos que sería necesario considerar para desarrollar una propuesta es tener presente que las dificultades para la comprensión lectora no se deben necesariamente a limitaciones cognitivas o metacognitivas del estudiante y que cualquiera que sea la metodología que se diseñe para atender las necesidades identificadas en el estudio, deberá estar orientada hacia promover que el estudiante reflexione sobre sus propios procesos de comprensión a fin de que desarrolle esas habilidades que ya posee. En definitiva, el siguiente paso sería rastrear en la literatura, cuáles metodologías se han desarrollado que permitan atender necesidades similares a las encontradas en los estudiantes con dificultades en la lectura sobre todo en los centros NI y NII.

Desde una perspectiva muy particular, aunque no arbitraria a la luz de estos hallazgos, podemos concluir que los esfuerzos futuros para superar el generalizado rezago lector en la República Dominicana deberán estar dirigidos hacia los determinantes pedagógicos sobre los que la escuela, como lo señala Pozo (1996) sí tiene el control como lo son las metodologías que se utilicen que deberán articular de manera dinámica las condiciones, los procesos y los resultados involucrados en el aprendizaje de la comprensión lectora. Esto conduce a su vez, a una revisión de las prácticas formadoras de maestros y maestras ya que deberán estar orientadas hacia promover en ellos un cambio conceptual acerca de la interrelación de estos elementos del aprendizaje de la lectura. Este cambio conceptual será determinante para que sepamos cómo llenar esos vacíos culturales propiciados por la inequidad en el acceso a la cultura letrada que padecen principalmente los estudiantes de sectores económicamente desfavorecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2do de educación primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía, 21-24.
- Alliende, F., Condemarín, M., Milicic, N. (s.f.) Prueba CLP. *Firmas paralelas: 1o nivel A para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*.
- Ananía, M. (2011). *Taller psicoeducativo para prevenir la repitencia en primer año del Instituto IPEM Cura Brochero* (Tesis de pregrado). Universidad Empresarial siglo 21, Argentina, 38-43. Recuperado de: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/10535/Taller_psicoeducativo_para_prevenir_la_repitencia_en_1%C2%B0_a%C3%B1o_del_Instituto_IPEM_Cura_Brochero.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., y Fielding, L.G. (1986). *Growth in Reading and how children spent their time outside of school*. University of Illinois- at urban – Champaign. Technical Report No. 389.
- Añorve Rebollar, G. (2011), Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial, *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, Universidad de Costa Rica.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, 111-118. México: 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.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and Reading. En Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (Comps.). *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp. 453-481). New jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Canales, Y. y Porta, M. E. (2016). El nivel educativo y socioeconómico del hogar y habilidades pre-lectoras en escuelas urbano y urbano-marginales de la provincia de Mendoza-Argentina. *Actualidades investigativas en educación*, 16(2), 1-26. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/66421>
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300038
- Cassany, D. (2007). *Enseñar lengua*. México: GRAÓ. (Primera edición 1994).
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. México: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 146-147. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M. (coord.), Iñesta, A. Miras, M: Solé, S. Teberosky, A. Zanutto, M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: GRAÓ: Pág. 78.
- Castorina, J. A. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Argentina: Editorial Lugar. Pp. 245-271.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE. España: AIQUE. Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Clará, M. y Mauri T. (2014). 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.

- Cohen, A. y Graesser, A. (1980). The influence of advanced outlines on the free recall of prose. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 15(5), 348-350. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03334554>
- Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj_IJeetJbrAhUKqlkKHaphDuoQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3223318.pdf&usg=AOvVaw-0dxkDcQsTWgpluHaWHTc4F
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Signos*, 32 No 32, 103-119: Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100011#dom;
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Siglo XXI.
- De León, H. y Fuenlabrada, I. (1996). Procedimientos de solución de niños de primaria en problemas de reparto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), pp. 268-282. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14000202.pdf?origin=publication_detail
- de Lima, D. (2011). *Formación docente y alfabetización. Un estudio de casos*. Santo Domingo: CIEDHUMANO. Recuperado de <https://biblioteca.unibe.edu.do/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=42773>
- de Lima, D. y Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones.html_23
- de Lima, D. y Fiallo, J. (2018). *Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria*. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones.html_85
- Del Valle, J. M. (2010). La repitencia en primer grado: factores que influyen e impacto en los grados siguientes. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 18-19. Recuperado de http://empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/19n_repiten- cia_primer_grado_mineduc_marzo2010.pdf
- Edel, R. (2013). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. México: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007). *Todos pueden aprender: propuesta para superar el fracaso escolar*. Argentina: UNICEF, 26-27. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI. Quinta edición. Pág. 57-64. (Primera edición 1999).
- Ferreiro, E. (2010). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Séptima reimpresión. 13-28.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. (Primera edición 1979).
- González-Medina, M. y Treviño-Villareal, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles educativos*, 11(159). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100107

- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- González de Requena, J. A. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. *Revista de Psicología*, XVIII(1), 2010. Recuperado de <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17101/17831>
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035597897285>
- Ilich, I. (1998). Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita legítima. En Olson, D. y Torrance, N.: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. 47-70.
- Jamet, E. (2017). *Lectura y éxito escolar*. México: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición 1997).
- Jiménez, M. (2020). *Sistematización de la Transformación de Hogares Pobres con Miembros que Alcanzan Logros Educativos*. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de <https://www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-2>
- Kaplan, D., Peck, B. y Kaplan, H. (1994). Structural Relations Model of Self-Rejection, Disposition to Deviance, and Academic Failure. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173, DOI: 10.1080/00220671.1994.9941238.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68) 403-422. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cerví, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Comps.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.
- Martínez-Carpio, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984012.pdf>
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—II outcome as a function of the learner's conception of the task. *Educational Psychology*, 46(2), 115-127. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2016a). *Tercer Estudio Comparativo y Explicativo. Informe nacional República Dominicana*. Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/hpPA-terce-informe-rd.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria. Informe nacional*. Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado.pdf>

- Morales, D. (diciembre 2018). *Composición familiar y aprendizajes: una visión a través de la evaluación diagnóstica*. En 9no Congreso Internacional IDEICE 2018. Santo Domingo.
- Nivar, A. (9 de julio de 2019). Acuerdan aumentar 14 % al salario mínimo del sector privado no sectorizado. *Diario Libre*. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/economia/acuerdan-aumentar-14-al-salario-minimo-del-sector-privado-no-sectorizado-CD13323753#:~:text=Con%20el%20nuevo%20aumento%20el,impugnado%20por%20la%20parte%20empresarial>.
- Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). España: gedisa.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 1 (2) 117-175. Recuperado de https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf
- Pardo, J. (Productor). (2015). Noam Chomsky - *El objetivo de la educación- Subtitulado*. [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Argentina: EU-DEBA). Primera edición.
- Pérez-Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 121-138. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjOt6bugpzlAhVIJKwKHZZIDPcQFjAAe-gQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fevaluacioneducativa%2Fevaluacion_compension_lectora_perez_zorrilla.pdf&usq=AOvVaw0HXFdi-VXXsa_SZmtGa_I
- Peronard, M. y Velásquez, M. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Signos*, 36(54), 89-101. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005300006
- Piaget, J. (1976). *El estructuralismo*, Barcelona: Oikos-Tau.
- Piaget, J. (1978) *Investigaciones sobre la contradicción*. México: Siglo XXI.
- Pozo, J. I. (1996). El sistema de aprendizaje. En *Aprendices y Maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/pozo-j-cap-4-sistema-del-aprendizaje.pdf>
- Pozo, J.I, Scheuer N., Pérez Echeverría, M., 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., Martín Ortega, E., del Pérez Echeverría, M., Scheuer, N., Mateos Sanz, M. y 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. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3202546>
- Querejeta, M., Rácente, T., Marder, S., Resches, M. y Urrutia, M. I. (2005). *Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico*. Argentina: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/4839881/CARACTERÍSTICAS_DEL_CONTEXTO_ALFABETIZADOR_EN_FAMILIAS_DE_DIFERENTE_NIVEL_SOCIOECONÓMICO_Maira_Querejeta_Telma_Piacente_Sandra_Marder_Mariela_Resches_y_María_Inés_Urrutia_Universidad_de_Salamanca_2005
- Ríos, A. M. (2013). *Aplicación del programa de intervención preventiva del consumo de drogas en los estilos de vida saludable en los estudiantes de la facultad de educación inicial de la universidad nacional de educación "Enrique Guzmán y Valle"*, 2012. Perú: Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle, 75. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/116>

- Rivarola, M. F., Tapia, M. L., Correche, M. S. y Fiorentino, M. T. (2006). Autoconcepto: un estudio comparativo entre estudiantes repitentes y no repitentes. *XIII Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 382-383. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-039/346.pdf>
- Rodríguez, V. (Productor). (2016). *Castorina. Alcances y límites de la teoría piagetiana en educación* [Video]. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=6CrDiw-i3EM
- Rondón, M. (2018). Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de primaria. *REVIE* 5(1), 44-53. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/revie.html_p1-45.
- Saldaña, D. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología* 24(2):189-204. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Saldana/publication/233643613
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M. y Echenique, E. (2009). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En 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. 135.151.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J.I., Huarte, M. F., Bosch, M. B., Bello, A. y Baccalá, N. (2009). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En: Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó. Pags. 153-170.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). Aprender a dibujar y a escribir. *Argentina: NOVEDUC*.
- Siota, M. (2013). *La importancia del autoconcepto en el deseo de continuar los estudios universitarios durante la adolescencia media en un Nodo (Tesina de pregrado)*. Repositorio Institucional de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/444/tesis-4028-la.pdf
- Solano-Pizarro, P., González-Pianda, J.A., González - Pumariiega Solis, S. y Núñez-Pérez, j.c. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 11 (9), 1138-1663. Recuperado de http://webdocente.altas-capacidades.net/Aprendizaje%20Autorregulado/RGP_11-8.pdf
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives.
- Urquijo, S., García-Coni, A. y Fernández, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09).
- Veenendaal, N.J., Groen, M.A., y Verhoeven, L. (2014). What Oral Text Reading Fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213-225. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.12024>
- Viana, F., Ribeiro, I. y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 9-32. Recuperado de Young-Suk, G. K. y Wagner, R. (2015). Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4. *Sci Stud Read*. 19(3), 224-242. doi: 10.1080/10888438.2015.1007375

ANEXOS

1. Consentimiento informado para participantes.
2. Tarea 1 para valoración del componente de resultados del aprendizaje.
3. Tarea 2 para valoración del componente de resultados del aprendizaje.
4. Datos socioeconómicos por centros y distritos educativos.
5. Cuestionario a padres sobre datos generales del estudiante.
6. Guion de preguntas a maestras.
7. Guion de preguntas a estudiantes.
8. Categorías de análisis utilizadas para la codificación de los datos de las condiciones.
9. Preguntas sobre Auto-concepto (Tarea A).
10. Preguntas sobre Auto-concepto (Tarea B).
11. Categorías de auto-concepto.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de esta ficha de consentimiento es solicitar autorización a los padres, madres o tutores de niños y niñas para participar de una investigación conducida por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE-MINERD). Con esta investigación se pretende que los niños y niñas proporcionen información que pueda ser útil para diseñar metodologías innovadoras que eviten la repitencia de estudiantes de 3.º a 5.º de primaria.

En caso de que usted accede a que su hijo o hija participe en este estudio, se le solicitará responder algunas preguntas en una entrevista que será videograbada. La participación de los niños y niñas es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, dicha información será codificada identificando cada niño con un número para asegurar proteger la identidad del niño, por lo tanto, será anónima, como lo establece el artículo 26 de la Ley 136-03 sobre la imagen de niños, niñas y adolescentes.

Si tiene alguna pregunta adicional sobre este proyecto, puede hacer las preguntas que desee en cualquier momento del proceso de investigación. Igualmente, se puede retirar del proyecto sin que esto tenga ninguna consecuencia.

Para el cumplimiento de la ley cita, solicitamos que firme este documento de consentimiento en caso de que usted esté de acuerdo en que su hijo o hija participe en dicha investigación.

Acepto que mi hijo o hija participe en esta investigación conducida por IDEICE-MINERD, si mi hijo o hija lo desea. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es obtener información que pueda ser útil para diseñar metodologías innovadoras para evitar la repitencia de estudiantes de 3ro a 5to de primaria.

Me han indicado también que mi hijo o hija tendrá que responder unas preguntas en una entrevista que será videograbada. Reconozco que la información recolectada en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona ni mi hijo o hija. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a Mabel Rondón a esta dirección de correo electrónico mabel.rondon@ideice.gob.do

Firma de padre/madre/tutor/tutora

Nombre del hijo/a

TAREA 1 PARA VALORACIÓN DEL COMPONENTE DE RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

0. Mamá		a
1. Ala		b
2. Casa		c
3. Oso		d
4. Niño		e
5. Pato		f
6. Auto		g
7. Sol		h

Alliende, F., Condemarín, M., Milicic, N. Prueba CLP. *Firmas paralelas: 1o nivel A para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva.*

PROCESOS: COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

PCL 1. ¿POR QUÉ UNISTE ESA PALABRA CON ESE DIBUJO?	PCL 2. ¿CÓMO LO SUPISTE?
PCL 3. ¿POR QUÉ UNISTE ESTA PALABRA CON ESTE DIBUJO?	PCL 4. ¿CÓMO LO SUPISTE?
PCL 5. ¿POR QUÉ UNISTE ESTA PALABRA CON ESTE DIBUJO?	PCL 6. ¿CÓMO LO SUPISTE?
PCL 7. ¿POR QUÉ UNISTE ESTA PALABRA CON ESTE DIBUJO?	PCL 8. ¿CÓMO LO SUPISTE?
PCL 9. ¿POR QUÉ UNISTE ESTA PALABRA CON ESTE DIBUJO?	PCL 10. ¿CÓMO LO SUPISTE?

TAREA 2 PARA VALORACIÓN DEL COMPONENTE DE RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dientecllos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^a de Samaniego

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante.
- b) Una pantera.
- c) Un tigre.
- d) Un león.

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso.
- b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo.
- c) Porque le gustaba verlo sufrir.
- d) Porque el león era muy malo.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
- b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
- c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
- d) Sí, porque sabía leer.

Agencia Andaluza de Evaluación. (2011). *Evaluación de destrezas lectoras en 2º de Educación Primaria*.

PROCESOS: COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

PCL 11. ¿QUÉ TE PARECIÓ LA LECTURA?	PCL 12. ¿TE GUSTÓ?
PCL 13. EN LA PRIMERA PREGUNTA DICE QUE (LEER LA PREGUNTA). TÚ PUSISTE QUE (LEER LA RESPUESTA DEL NIÑO/A) ¿POR QUÉ PENSASTE QUE ESA ES LA RESPUESTA?	PCL 14. EN LA SEGUNDA PREGUNTA DICE QUE (LEER LA PREGUNTA). TÚ PUSISTE QUE (LEER LA RESPUESTA DEL NIÑO/A) ¿POR QUÉ PENSASTE QUE ESA ES LA RESPUESTA?
PCL 15. EN LA TERCERA PREGUNTA DICE QUE (LEER LA PREGUNTA). TÚ PUSISTE QUE (LEER LA RESPUESTA DEL NIÑO/A) ¿POR QUÉ PENSASTE QUE ESA ES LA RESPUESTA?	

Datos socioeconómicos por centros y distritos educativos.

DISTRITO EDUCATIVO	CENTRO EDUCATIVO		NIVEL EDUCATIVO			SITUACIÓN LABORAL	INGRESOS MENSUALES	
			No estudió	Bachiller	Universitario		Menos de \$5,000.00	Entre \$5,000.00 y \$15,000.00
01-05	1	Madres	6%	22%	3%	28%	64%	31%
		Padres	6%	31%	3%	28%		
	Distrito	Madres	5%	21%	12%	25%	51%	33%
		Padres	8%	21%	10%	34%		
03-01	2	Madres	15%	15%	2%	20%	38%	42%
		Padres	22%	9%	2%	33%		
	Distrito	Madres	6%	28%	17%	32%	34%	41%
		Padres	9%	23%	10%	43%		
03-02	3	Madres	13%	4%	4%	21%	67%	25%
		Padres	33%	8%	4%	25%		
	Distrito	Madres	14%	17%	12%	25%	58%	28%
		Padres	19%	15%	7%	34%		
06-06	4	Madres	0%	5%	90%	90%	0%	5%
		Padres	0%	21%	54%	82%		
	Distrito	Madres	3%	26%	20%	53%	23%	47%
		Padres	4%	22%	11%	70%		
08-03	5	Madres	0%	29%	46%	66%	6%	31%
		Padres	0%	20%	17%	69%		
	Distrito	Madres	2%	27%	25%	56%	15%	41%
		Padres	2%	23%	18%	72%		
08-05	6	Madres	0%	30%	2%	30%	37%	53%
		Padres	2%	19%	2%	58%		
	7	Madres	0%	30%	40%	74%	5%	28%
		Padres	0%	32%	19%	84%		
	8	Madres	1%	31%	38%	67%	5%	39%
		Padres	2%	21%	22%	75%		
	Distrito	Madres	2%	29%	17%	52%	20%	47%
		Padres	3%	22%	12%	69%		
08-06	9	Madres	4%	37%	16%	53%	24%	35%
		Padres	2%	29%	12%	63%		
	Distrito	Madres	2%	26%	22%	54%	18%	45%
		Padres	4%	21%	14%	71%		
08-07	10	Madres	2%	17%	0%	46%	33%	50%
		Padres	8%	17%	0%	63%		
	Distrito	Madres	5%	30%	10%	47%	35%	43%
		Padres	6%	22%	7%	63%		
10-02	11	Madres	2%	34%	7%	45%	20%	52%
		Padres	0%	7%	2%	68%		
	Distrito	Madres	2%	38%	17%	46%	20%	51%
		Padres	3%	31%	10%	60%		

DISTRITO EDUCATIVO	CENTRO EDUCATIVO		NIVEL EDUCATIVO			SITUACIÓN LABORAL	INGRESOS MENSUALES	
			No estudió	Bachiller	Universitario	Trabajo fijo	Menos de \$5,000.00	Entre \$5,000.00 y \$15,000.00
10-05	12	Madres	4%	40%	17%	41%	21%	49%
		Padres	1%	35%	6%	61%		
	Distrito	Madres	3%	34%	9%	44%	26%	48%
		Padres	4%	28%	7%	56%		
11-02	13	Madres	0%	37%	16%	53%	29%	55%
		Padres	0%	18%	5%	68%		
	Distrito	Madres	2%	36%	15%	48%	24%	48%
		Padres	3%	27%	13%	65%		
13-03	14	Madres	0%	35%	12%	44%	35%	47%
		Padres	0%	28%	2%	33%		
	Distrito	Madres	4%	28%	12%	38%	40%	39%
		Padres	6%	23%	8%	47%		
18-04	15	Madres	20%	20%	15%	32%	56%	36%
		Padres	17%	22%	7%	46%		
	Distrito	Madres	15%	22%	13%	33%	51%	31%
		Padres	14%	20%	7%	35%		
Total	Centros	Madres	4%	28%	23%	51%	24%	38%
		Padres	5%	23%	12%	62%		
	Distritos	Madres	4%	30%	17%	46%	25%	45%
		Padres	5%	24%	11%	61%		

CUESTIONARIO A PADRES SOBRE DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE.

CONDICIONES: INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

CIG 1. GÉNERO	CIG 2. EDAD
A. Femenino	A. Menos de 5 años
B. Masculino	B. 5 años
CIG 3. ZONA	C. 6 años
A. Rural	D. 7 años
B. Rural apartada	E. 8 años
C. Urbana	F. 9 años
D. Urbana marginal	G. 10 años o más ____ (especifique)
CIG 4. CENTROS EDUCATIVOS EN LOS QUE HA SIDO INSCRITO	CIG 5. GRADO
A. Cursó 1.º en:	A. 1.º
B. Cursó 2.º en:	B. 2.º
C. Cursó 3.º en:	C. 3.º
D. Cursó 4.º en:	D. 4.º
E. Cursó 5.º en:	E. 5.º
CIG 6. ¿REPITIÓ?	F. 6.º o más ____ (especifique)
A. No	CIG 7. ¿CUÁNTAS VECES HA REPETIDO? (CUANTAS VECES HA REPETIDO CADA CURSO)
B. Si (especifique cuantas veces ha repetido)	A. 1.º
	B. 2.º
	C. 3.º
	D. 4.º
CIG 8. ¿TRABAJA POR UN PAGO FUERA DE CASA?	E. 5.º
A. No	CIG 9. ¿HA DEJADO LA ESCUELA POR MÁS DE 3 MESES?
B. Si	A. No
¿En qué trabaja?	B. Si
CIG 10. RESPONSABLE DE LA CRIANZA DEL NIÑO/A	¿Especifique?
A. Padre y madre	CIG 11. OCUPACIÓN DE LOS RESPONSABLES
B. Madre	A. Agricultura
C. Padre	B. Empleado/a doméstico
D. Abuela/o	C. Profesional universitario
E. Tío/a	D. Maestro/a
F. Otro: _____ (especifique)	

CIG 13. POSICIÓN ENTRE HERMANOS	CIG 12. CANTIDAD DE HERMANOS/AS
	A. 1
	B. 2
	C. 3
	D. 4 o más (especifique)
CIG 14. NACIONALIDAD	CIG 15. CENTRO PÚBLICO O PRIVADO
A. Dominicana	A. Público
B. Haitiana	B. Privado
C. Venezolana	
D. China	
E. Japonesa	
F. Francesa	
G. Americana	

GUION DE PREGUNTAS A MAESTRAS

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA E INICIAL (PATI)

Cuestionario a maestros del primer ciclo de primaria

Aplicador: _____

CENTRO EDUCATIVO	REGIONAL/DISTRITO
NIVEL DE DESEMPEÑO	
FECHA DE ENCUESTA	HORA
NOMBRE DEL MAESTRO	EDAD
GRADO EN QUE IMPARTE DOCENCIA	METODOLOGÍA QUE UTILIZA PARA ALFABETIZAR
1.º 2.º 3.º 4.º	
AÑOS EN EL PRIMER CICLO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES EN EL GRUPO ACTUAL
LIBROS DE LECTURA QUE UTILIZA	CANTIDAD DE HORAS DIARIAS PARA ALFABETIZACIÓN
FRECUENCIA DE TAREAS	FOTOS A CUADERNOS DE ALGUNOS NIÑOS
RECURSOS EN EL AULA (FOTOS)	PARA QUE USA LA BIBLIOTECA

Comentarios:

GUIÓN DE PREGUNTAS A ESTUDIANTES

CONDICIONES: CCP

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

CCP 1. ¿SABES LEER?	CCP 2. ¿SABES LEER MUCHO O POCO?
A. Si	A. Mucho
B. No	B. Poco
C. Otro	C. Nada
CCP 3. ¿TE GUSTA LEER?	CCP 4. ¿QUÉ LEES CON MÁS FRECUENCIA?
A. Si	
B. No	
CCP 5. ¿QUÉ LEES EN TU CASA?	CCP 6. CUANDO ESTAS CON TUS AMIGOS ¿QUÉ HACEN?
CCP 7. ¿QUÉ LEES EN LA ESCUELA?	CCP 8. ¿CUÁL ES TU MOMENTO PREFERIDO PARA LEER?
CCP 9. ¿DÓNDE PREFIERES LEER?	CCP 10. ¿CUÁL ES TU LUGAR FAVORITO PARA LEER?
CCP 11. ¿PARA QUÉ LEES?	

PROCESOS: PA

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

PA 1. ¿CÓMO APRENDISTE A LEER?	PA 2. ¿CUÁNDO APRENDISTE?
PA 3. ¿QUIÉN TE ENSEÑÓ?	PA 4. ¿CÓMO TE ENSEÑARON?
PA 5. ¿DÓNDE TE ENSEÑARON?	PA 6. CUANDO ERAS MÁS PEQUEÑO/A ¿YA LEÍAS?
PA 7. ¿CÓMO LEÍAS?	PA 8. ¿CÓMO LEÍAS EN 1.º?
PA 9. Y EN 2.º ¿CÓMO LEÍAS?	PA 10. Y EN 3.º ¿CÓMO LEÍAS?
PA 11. EN 4.º ¿CÓMO LEÍAS?	PA 12. EN 5.º ¿CÓMO LEÍAS?
PA 13. ¿CÓMO VAS A LEER CUANDO ESTÉS EN 7.º?	PA 14. ASÍ LEÍAS EN 1.º, 2.º, 3.º ¿QUÉ FUE CAMBIANDO EN TU MANERA DE LEER?

PA 15. ENTONCES HAS IDO APRENDIENDO CADA VEZ MEJOR Y MÁS ¿QUÉ HAS HECHO PARA PODER LEER CADA VEZ MEJOR?	PA 16. ¿CÓMO LO HACES?
PA 17. ¿CREES QUE TODAVÍA PUEDES SEGUIR APRENDIENDO A LEER?	PA 18. ¿QUÉ TE GUSTARÍA SEGUIR APRENDIENDO?
PA 19. ¿QUÉ HARÍAS PARA LOGRARLO?	PA 20. ¿QUÉ NECESITA HACER TU MAESTRA O MAESTRO PARA QUE PUEDES APRENDER MÁS?
PA 21. ¿QUÉ TE HACE FALTA PARA QUE PUEDES LEER MEJOR?	

CONDICIONES: NATURALEZA DE LA ESCRITURA

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

CNE 1. ¿QUÉ ES LEER?	CNE 2. CONOZCO A UN/A NIÑO/A DE TU EDAD QUE TODAVÍA NO SABE LEER, NUNCA LE HAN ENSEÑADO ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE DEBE APRENDER?
CNE 3. ¿CÓMO SE LO ENSEÑARÍAS?	CNE 4. ¿QUÉ ES LO QUE SABE ALGUIEN QUE SABE LEER?
CNE 5. CONOZCO UN SEÑOR DE MI EDAD QUE TODAVÍA NO SABE LEER ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE DEBE APRENDER?	CNE 6. ¿CÓMO SE LO ENSEÑARÍAS?

Categorías de análisis utilizadas para la codificación de los datos de las condiciones

COMPONENTES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Contexto	Zona	Rural	
		Rural apartada	
		Rural turística	
		Urbana	
		Urbana marginal	
	Responsables	Padre y madre	
		Madre	
		Padre	
		Abuela	
	Ocupación de responsables	Ocupación de las madres	-Ama de casa
			-Estilistas
			-Servicios
			-Cocina y limpieza
			-Salud
		Ocupación de los padres y padrastos	-Contable
			-Industria manufacturera
			-Secretaria
			-Agricultura
			-Salud
	Cantidad de hermanos	1 hermano	
		2 hermanos	
		3 hermanos	
		4 o más	
	Edad	Subedad	Menos de 9 años
		Edad teórica	Entre 9 y 11 años
		Sobreedad	12 años o más
	Grado escolar	3.º	Cursa el 3.º de primaria
		4.º	Cursa el 4.º de primaria
	Género	Femenino	
		Masculino	
	Repitencia	Repitente	Ha recursado algún grado escolar
		No repitente	No ha recursado algún grado escolar
	Veces que ha repetido	1 vez	Ha repetido en una ocasión
		2 veces	Ha repetido en dos ocasión
		3 o más veces	Ha repetido en tres ocasión o más

COMPONENTES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Contexto	Centros inscritos	1 centro	Ha sido inscrito en un centro educativo desde primero de primaria
		2 centros	Ha sido inscrito en 2 centros educativos desde primero de primaria
		3 centros o más	Ha sido inscrito en 3 centros educativos o más desde primero de primaria
	Trabaja	Sí	Realiza alguna actividad fuera de casa por paga
		No	No realiza alguna actividad fuera de casa por paga
	Ausencia escolar	Si	Ha dejado de asistir al centro educativo por 3 meses o más
		No	No ha dejado de asistir al centro educativo por 3 meses o más
	Posición entre hermanos	Más grande	Hermano mayor
		Intermedio	Hermano intermedio
		Más pequeño	Hermano menor

Categorías y subcategorías de las teorías de aprendizaje y concepciones de lengua escrita

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Teorías implícitas de aprendizaje	Directo básica (Centrado en resultados) El punto de partida es el conocimiento de letras, sílabas, palabras sin dar importancia al sentido. Se centra en el resultado. No establece diferencias de situaciones de enseñanza según las características del aprendiz.	En sus respuestas se evidencia que el aprendizaje es un asunto perceptual: de copia directa de la realidad. privilegia la memorización como estrategia de aprendizaje. En general no se estimula la reflexión sobre la lengua escrita por parte del aprendiz. Quienes poseen esta teoría implícita, asumen que para enseñar o aprender a leer se necesita empezar por el conocimiento de letras, sílabas y palabras (copia directa de la realidad). Las características del sujeto que aprende (condiciones), NO son determinantes para el resultado de aprendizaje de la lectura.
	Directo (Centrado en condiciones y resultados) El punto de partida es el conocimiento de letras, sílabas, palabras sin dar importancia al sentido. Si establece diferencias de situaciones de enseñanza según las características del aprendiz.	En sus respuestas se evidencia que el aprendizaje es un asunto perceptual: de copia directa de la realidad. privilegia la memorización como estrategia de aprendizaje. En general no se estimula la reflexión sobre la lengua escrita por parte del aprendiz. Quienes poseen esta teoría implícita, asumen que para enseñar o aprender a leer se necesita empezar por el conocimiento de letras, sílabas y palabras (copia directa de la realidad). Sin embargo, a diferencia de la teoría DIRECTA EXTREMA, la DIRECTA sí considera que las características del sujeto que aprende (condiciones), SÍ son determinantes para el resultado de aprendizaje de la lectura: si se dan determinadas condiciones o características del sujeto que aprende, se producirán determinados resultados de aprendizaje de la lectura.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Teorías implícitas de aprendizaje	Interpretativa El punto de partida es el conocimiento de letras, sílabas, palabras sin dar importancia al sentido. Si establece diferencias de situaciones de enseñanza según las características del aprendiz. Considera relevante primero automatizar algunas habilidades en el aprendiz (Conciencia fonológica, discriminación visual y/o auditiva, destreza motriz) antes de introducir la alfabetización	En sus respuestas se evidencia que el aprendizaje es un asunto perceptual: de copia directa de la realidad. En general, no se estimula la reflexión sobre la lengua escrita por parte del aprendiz aunque si se toman en cuenta ciertos subprocesos (conciencia fonológica, aprestamientos, etc.) que se promueven para que la copia de la realidad se efectúe. La teoría interpretativa toma en cuenta las condiciones (características del sujeto que aprende) los procesos (o subprocesos) y los resultados en una relación lineal entre estos componentes: si el aprendiz posee tales características y se promueven tales procesos, se tendrán tales resultados.
	Constructiva El punto de partida es el sentido global de un texto, y luego procede al análisis de unidades lingüísticas del texto. Los resultados	En sus respuestas se evidencia que el aprendizaje de la lectura es un asunto conceptual, es decir, que los esquemas mentales del sujeto que aprende “filtra” su percepción de la realidad. Por consiguiente, el aprendizaje de la lectura no es una simple percepción directa de los signos lingüísticos escritos sino una reconstrucción de las propias representaciones acerca de la lectura y la lengua escrita. Los resultados de aprendizaje de la lectura implican una redescipción y reflexión de los contenidos (unidades lingüísticas escritas: palabras, párrafos, formato, tipo de texto, etc.). Extraer el sentido de los textos es el aspecto esencial que debe ser enseñado y el conocimiento de las unidades lingüísticas (letras, sílabas, etc.) es el punto de llegada, no de partida. La teoría constructiva considera que los componentes del aprendizaje de la lectura se relacionan de manera dinámica (no lineal como la interpretativa). Para apreciar los RESULTADOS del aprendizaje o de la comprensión lectora, es necesario considerar los cambios en los PROCESOS mentales del aprendiz y sus CONDICIONES (características).

Categorías y subcategorías de las teorías de las concepciones de lengua escrita

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Concepción de escritura	Código de transcripción	Lengua escrita como un código que transcribe los sonidos del habla en letras y palabras (código de transcripción de la lengua oral a la escrita)
	Sistema de representación de un lenguaje	Concibe la Lengua escrita como un sistema de representación de un lenguaje.

PREGUNTAS SOBRE AUTOCONCEPTO (TAREA A)

CONDICIONES: AUTOCONCEPTO

Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

Regional: _____ Distrito: _____

CAC 1. ¿QUÉ HA SIDO LO MÁS FÁCIL PARA TI EN TU APRENDIZAJE DE LA LECTURA?	CAC 2. ¿QUÉ HA SIDO LO MÁS DIFÍCIL PARA TI EN TU APRENDIZAJE DE LA LECTURA?
CAC 3. ¿CÓMO TE PORTAS EN EL AULA CUANDO TE ESTÁN ENSEÑANDO A LEER?	CAC 4. ¿CÓMO LEES?
	A. Bien
	B. Regular
	C. Mal
CAC 5. ¿QUÉ CREES QUE OPINAN TUS COMPAÑEROS/AS DE TU MANERA DE LEER?	D. Otro:
	CAC 6. ¿QUÉ CREES QUE OPINA TU MAESTRA/O DE TU MANERA DE LEER?
CAC 7. ¿QUÉ OPINAN TUS PAPÁS DE TU MANERA DE LEER?	
CAC 8. ¿QUÉ OPINAN TUS HERMANOS/AS DE TU MANERA DE LEER?	CAC 9. ¿CREES QUE PUEDES APRENDER MÁS DE LO QUE YA SABES?
	A. Si
	B. No
CAC 10. ¿QUÉ TE GUSTARÍA APRENDER?	C. Otro:
	CAC 11. ¿PIENSAS QUE HAS APRENDIDO LO QUE TE HAN ENSEÑADO?
CAC 12. PARA TU APRENDER MÁS DE LO QUE YA SABES ¿QUÉ TE GUSTARÍA QUE TE ENSEÑARAN?	CAC 13. LO QUE MÁS ME GUSTA DE LA LECTURA ES...

CAC 14. LO QUE MENOS ME GUSTA DE LA LECTURA ES...	CAC 15. MI PROFESOR/A CREE QUE YO...
CAC 16. MIS COMPAÑEROS/AS CREEN QUE YO...	CAC 17. CUANDO LEO BIEN EN LA ESCUELA ...
CAC 18. CUANDO LEO MAL EN LA ESCUELA...	

PREGUNTAS SOBRE AUTOCONCEPTO (TAREA B)

CONDICIONES: AUTOCONCEPTO

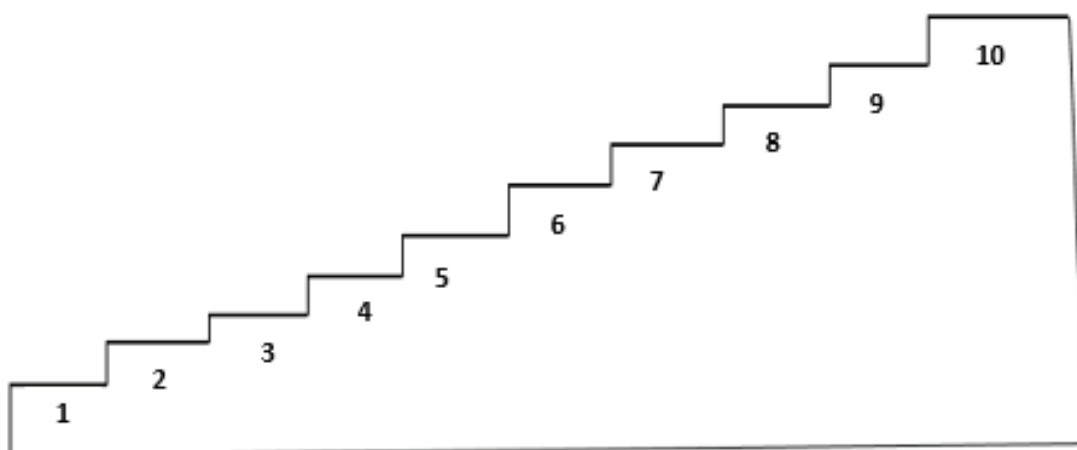
Nombre del estudiante: _____

Código de Identidad del niño/a: _____

Centro Educativo: _____

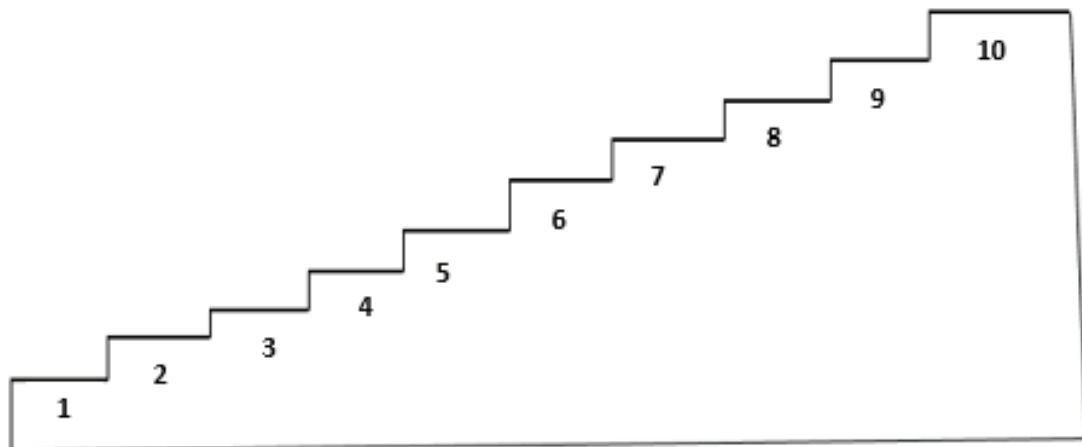
Regional: _____ Distrito: _____

CAC 19. Si pusiéramos a todos los niños y niñas de un curso en una escalera del 1 al 10. El niño/a número 10 sabe leer mucho. El número 1 es un niño/a en que no sabe leer. ¿Dónde te colocarías tú? ¿lo podrías marcar?



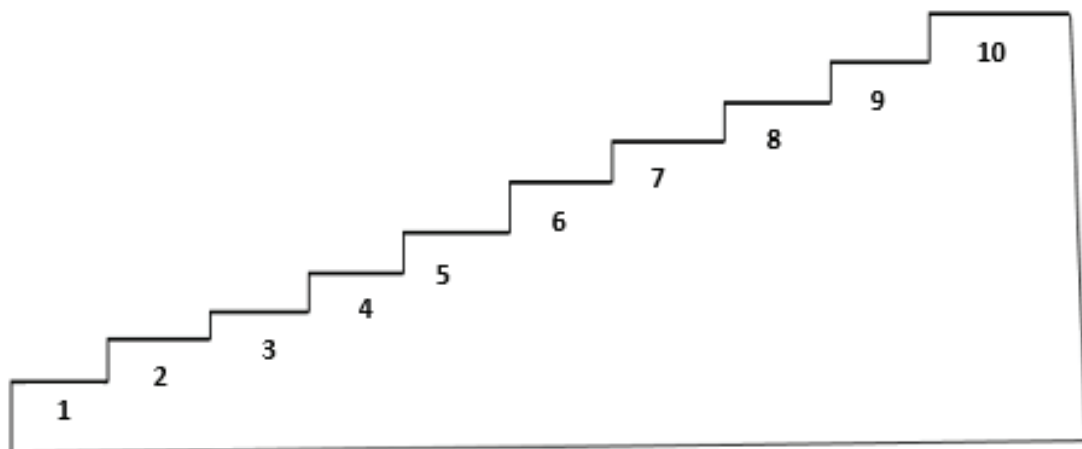
CAC 20. ¿POR QUÉ ESTÁS EN ESE LUGAR?	CAC 21. ¿QUÉ TE FALTA PARA SER EL NÚMERO 10?

CAC 22. Si pusiéramos a todos los niños y niñas de un curso en una escalera del 1 al 10. El niño/a número 10 comprende mucho lo que lee. El número 1 es un niño/a que comprende muy poco lo que lee. ¿Dónde te colocarías tú? ¿lo podrías marcar?



CAC 23. ¿POR QUÉ ESTÁS EN ESE LUGAR?	CAC 24. ¿QUÉ TE FALTA PARA SER EL NÚMERO 10?

CAC 25. Si pusiéramos a todos los niños y niñas de un curso en una escalera del 1 al 10. El niño/a número 10 es muy inteligente. El número 1 es un niño/a menos inteligente. ¿Dónde te colocarías tú? ¿lo podrías marcar?



CAC 26. ¿POR QUÉ ESTÁS EN ESE LUGAR?	CAC 27. ¿QUÉ TE FALTA PARA SER EL NÚMERO 10?

CATEGORÍAS DE AUTOCONCEPTO

TAREA A: PREGUNTAS Y COMPLETAR IDEAS

CÓDIGO ASIGNADO	COMPORTAMIENTO SOCIAL	
1	Alto	Se siente bien valorado por los cuatro actores de su entorno escolar y familiar: pares, hermanos, maestros y padres
2	Medio	Se siente bien valorado por lo menos por tres de los actores de su entorno escolar y familiar: pares, hermanos, maestros y padres
3	Bajo	Se siente bien valorado por dos de los actores de su entorno escolar y familiar: pares, hermanos, maestros y padres
4	Muy bajo	No se siente bien valorado por ninguno de los actores de su entorno escolar y familiar.
5	Respuesta Contradictoria	Indica ser valorado positivamente al responder las preguntas, pero luego indica lo contrario al responder a las frases incompletas
6	NO APLICA	Los datos no permiten categorizar las respuestas del niño o niña.

CÓDIGO ASIGNADO	RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO LECTOR	
1	Alto	Considera que es un buen/a lector/a
2	Medio	Considera que es un lector regular o más o menos
3	Bajo	Considera que es un mal lector
4	Respuesta Contradictoria	Indica ser valorado positivamente al responder las preguntas, pero luego indica lo contrario al responder a las frases incompletas
5	No aplica	Los datos no permiten categorizar las respuesta del niño o niña.

CÓDIGO ASIGNADO	RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO APRENDIZ	
1	Alto	En todas las preguntas relacionadas con su potencial de aprendizaje, muestra altas expectativas de que puede aprender más.
2	Medio	En algunas de las preguntas relacionadas con su potencial de aprendizaje, muestra algunas expectativas positivas de que puede aprender más.
3	Bajo	En ninguna de las preguntas relacionadas con su potencial de aprendizaje, muestra expectativas positivas de que puede aprender más.
4	Respuesta Contradictoria	Indica ser valorado positivamente al responder las preguntas, pero luego indica lo contrario al responder a las frases incompletas
5	No aplica	Los datos no permiten categorizar las respuestas del niño o niña.

TAREA B: POSICIONAMIENTO EN ESCALERA COMPARATIVA

CÓDIGO ASIGNADO	AUTOVALORACIÓN DE SU RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO LECTOR (ESCALERA 1)	
1	Muy alto	Marca la posición 10
2	Alto	Marca entre 8 y 9.
3	Medio	Marca entre 6 y 7.
4	Bajo	Marca entre 4 y 5.
5	Muy bajo	Marca menos de 4.
6	No aplica	Los datos no permiten codificar la respuesta.

CÓDIGO ASIGNADO	AUTOVALORACIÓN DE SU RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO COMPRENDEDOR (ESCALERA 2)	
1	Muy alto	Marca la posición 10
2	Alto	Marca entre 8 y 9.
3	Medio	Marca entre 6 y 7.
4	Bajo	Marca entre 4 y 5.
5	Muy bajo	Marca menos de 4.
6	No aplica	Los datos no permiten codificar la respuesta.

CÓDIGO ASIGNADO	AUTOVALORACIÓN DE SU RENDIMIENTO INTELECTUAL COMO APRENDIZ	
1	Muy alto	Marca la posición 10
2	Alto	Marca entre 8 y 9.
3	Medio	Marca entre 6 y 7.
4	Bajo	Marca entre 4 y 5.
5	Muy bajo	Marca 3 o menos.
6	No aplica	Los datos no permiten codificar la respuesta.



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-66-7

