

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

**Universidad de Sevilla**

**Facultad de Ciencias de La Educación**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado en Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la  
República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su  
intervención pedagógica**

Autor

*Cristina Amiama Espaillat*

Directora y tutora

Dra. Cristina Mayor Ruiz

Sevilla, España.  
Mayo, 2018



#### NOTA ACLARATORIA SOBRE EL GÉNERO

Este documento se redacta en base a las recomendaciones de la Real Academia de la Lengua (RAE) (<https://goo.gl/GrRygT>) ya que el uso de la lengua no genera discriminación sexista. Aporta fluidez y claridad al texto. “...porque la gramática es neutral, es un mero recipiente. Somos los humanos los que discriminamos, pero no con la gramática, sino con el discurso que hacemos valiéndonos de ella” (Concepción Company en Marcial Pérez, 2017).

**Dedicatoria:**

A mi madre, *Teresa Espaillat*, por ser un ejemplo para muchos, pero en especial para mí. Gracias por inspirarme y por tu apoyo constante.

A mi padre, *Carlos Amiama* (†) que me legó su constancia y paciencia frente a las tareas difíciles, y me brindó la oportunidad de conocer otros mares y llegar hasta aquí.

### Agradecimientos

Una tesis es un acto –proceso y producto– individual y, a la vez, colectivo; se elabora en primera persona, pero sin un “nosotros”, es imposible. Escribo esta página, con el agotamiento típico de los finales de proyecto, y más aún éste, que ha supuesto el primer gran desafío en mi formación, por lo que primero quisiera agradecer a Dios por los dones, talentos y limitaciones de quien escribe.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio –Inafocam– por el otorgamiento de la beca para la realización de este trabajo y, especialmente a *Cecilia Berges*, por su oportuna llamada y motivación, y a la Maestra *Denia Burgos*, directora en ese momento y actualmente Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación de la República Dominicana por su compromiso y visión con este programa formativo y su apoyo constante a las labores de la investigación.

A mi tutora y directora, la Dra. *Cristina Mayor Ruíz*, por su guía, su retroalimentación oportuna y constante, su gota de agua fresca en los momentos de aridez y sus acertadas orientaciones metodológicas. Gracias por confiar en mí y animarme a concluir.

A la Dra. *Altagracia López*, directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) de la Universidad INTEC, por su seguimiento e interés constante. Por su gestión y apoyo a la investigación de una manera perseverante e inspiradora.

A mis profesores del doctorado: Dr. *Paulino Murillo*, Dra. *Marita Sánchez* y Dr. *Julián López* y a su coordinador, Dr. *Carlos Marcelo*, por los seminarios impartidos, por su calidez humana perfectamente conjugada con el rigor académico y por los espacios compartidos, siempre nutrientes.

Al Dr. *Rafael Bello* que me dedicó su tiempo en la etapa inicial del trabajo y sus sugerencias muy pertinentes, y con él, a todas las profesionales que me aconsejaron y apoyaron.

A mis compañeros y compañeras del doctorado, por nuestras charlas, intercambios de experiencias, de informaciones, el ánimo, y a veces un hombro sobre el cual llorar para luego reír, al descubrir que no era para tanto. A *Berenice Pacheco*, mi compañera especial de travesía. Por sus lecturas críticas, por los sueños y planes compartidos, por las experiencias vividas y por lo nuevo que habremos de tejer.

A mis compañeras de trabajo de la Dirección de Educación Especial y en especial a *Mirna Mancebo*, por suplir mis ausencias de manera generosa.

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

A mi grupo de amiga, a mis amigas: *Michelle Perefuentes* y *Margarita Heinsen*, A Teresa Guzmán con quien he compartido tantas andanzas personales y profesionales.

A Héctor, mi amado, por su apoyo y paciencia constantes. Por involucrarse en mi mundo y aportar, desde su perspectiva, en nuestras conversaciones educativas. Por cada taza de café y por comprender mis ausencias.

A Claudia, Rafa y Elena por acogerme en su casa. A Mariana, mi hija preferida, por su constante, “tú puedes, mami”; a Carlos Daniel, mi hijo preferido, por su apoyo en la digitación y soporte logístico.

## Resumen

**Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica** es una investigación que tuvo como objetivo describir el perfil lector de los estudiantes de Secundaria con el fin de proponer alternativas pedagógicas para su desarrollo.

La investigación se realizó desde una perspectiva mixta de corte descriptivo combinando los métodos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial en dos fases. Se utilizó una muestra estratificada guiada por propósitos, es decir que mezcla la probabilista para la primera fase cuantitativa que quedó constituida por 384 estudiantes de cuarto de secundaria y la propositiva para la segunda fase cualitativa cuyas unidades de análisis fueron tres: Centros educativos (seleccionados de la primera fase), docentes y estudiantes.

En la primera fase, se aplicaron 5 instrumentos para la recogida de la información a estudiantes: ColeP, basada en los textos liberados de PISA, La Escala de Fluidez Lectora en español, un Cuestionario de motivación lectora y un Cuestionario de práctica lectora, así como una entrevista conversacional para mitigar el sesgo de la deseabilidad social de los dos últimos cuestionarios. En la segunda fase, se sostuvieron 11 entrevistas semiestructuras con informantes relevantes de los centros educativos seleccionados.

El método cuantitativo permitió establecer importantes relaciones entre las variables del estudio: competencia lectora, fluidez lectora, comportamiento lector y motivación hacia la lectura, explicadas mediante técnicas estadísticas. Los resultados de esta etapa permitieron clasificar a los centros educativos según el desempeño de sus estudiantes en competencia lectora, así como analizar las principales variables que pueden incidir en su desarrollo a través de la validación del modelo de Wang y Guthrie (2004).

La finalidad de la segunda etapa cualitativa fue analizar la gestión curricular de los centros educativos para identificar factores que favorecen o obstaculizan el desarrollo de competencia lectora. Los datos se recolectaron mediante técnicas cualitativas. Se seleccionaron solo centros del sector público por las diferentes características de ambos sectores y por las condiciones de entrada (estudiante, contexto socio cultural, recursos disponibles...).

Los resultados de la investigación confirman la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes en competencia lectora, a pesar de ser una generación con mayores privilegios que la anterior: casi todos tuvieron acceso al menos a un curso del nivel inicial, iniciaron la primaria luego de un mínimo de diez años del constructivismo en las aulas y de profesores con un nivel académico de licenciatura, producto del Plan Decenal de Educación 1992-2002,

asimismo, a pesar de que la mayoría se ubica en sectores urbanos marginales tienen acceso a Internet a través de dispositivos móviles y de algún modo manifiestan estar en contacto con la cultura escrita. Producto de la investigación se obtienen dos herramientas potentes para la evaluación de la competencia lectora en secundaria: CoLeP y EFLE adaptada que permiten identificar el nivel de desempeño de los estudiantes y ubicarlos en los tres niveles propuestos por Condemarin y Milicic: Independiente, Instruccional y de Frustración que se integran como punto de partida para la atención a la diversidad en el aula.

Se ofrecen más evidencias que en la República Dominicana, los centros educativos no logran equipar las oportunidades de aprendizaje y por tanto, continúan retroalimentando la desigualdad social existen en el país. El factor con más nivel de influencia en la competencia lectora es el sector educativo donde se escolarizan los estudiantes. Se está produciendo el *efecto Matthew*, descrito en el Informe Coleman, los estudiantes de familiares que provienen de una cultura letrada son los que demuestran mayor nivel de competencia—*Rich get richer*—; pero los que asisten a escuelas en lugares más empobrecidos y por tanto pertenecen a este sector, manifiestan menor desempeño en competencia lectora, a pesar de que practican la lectura con diferentes fines.—*Poor get poorer*—.

La brecha digital en la República Dominicana más que ancha, es profunda. Los jóvenes de la República Dominicana que vive en zona urbana, incluyendo las marginales, tiene acceso a Internet mediante distintos dispositivos. El uso más frecuente es con fines recreativos y de comunicación social, pero también se registra un alto uso para fines académicos, lo cual supondría un desarrollo cognitivo sin precedente, por lo que se está produciendo un efecto oxímoron ya que, a pesar de tener el potencial de acceder a fuentes académicas de calidad su uso no potencia un aprendizaje significativo y autónomo.

Se identificó un circuito que retroalimenta la enseñanza caótica. La cultura escrita de las comunidades donde están insertos los centros educativos es escasa, poco diversa y con dificultad para el acceso.

La organización de los centros educativos no favorece el desarrollo de competencia lectora. Ningún centro educativo manifestó una reflexión profunda sobre las necesidades de formación de sus estudiantes ni un plan de mejora que permita compensar las carencias de los estudiantes en sus procesos cognitivos o aprovechar algunos recursos disponibles como la biblioteca o el acceso a internet de los estudiantes.

Con relación a los docentes, son los que ostenta mayor titulación académica de la Región latinoamericana, sin embargo, su práctica pedagógica en el área de Lengua Española favorece a los logógrafos del siglo XXI.



## Tabla de contenido

Agradecimientos

Resumen

<b>SECCIÓN I ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>19</b>
CAPÍTULO 1: CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
CONTEXTO	21
1.01 Socio-geográfico	21
1.02 Educativo	22
DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	27
1.03 Definición del problema	27
1.04 Justificación del problema	30
PREGUNTAS Y OBJETIVOS	32
1.05 Preguntas de investigación	32
1.06 Objetivo General	32
1.07 Objetivos específicos	32
<b>SECCIÓN II MARCO TEÓRICO</b>	<b>33</b>
CAPÍTULO 2: COMPETENCIA LECTORA EN SECUNDARIA	35
EDUCACIÓN SECUNDARIA	36
2.01 Educación Secundaria en la República Dominicana	37
2.02 Perfil de alumno	40
2.03 Perfil del docente	42
2.04 Currículo diseñado por competencia	44
2.05 Competencias en el currículo dominicano	50
2.06 Competencia Comunicativa	52
COMPETENCIA LECTORA	54
2.07 El lector	59
2.08 Las actividades de lectura	62
2.09 El texto	65
2.10 El Contexto	71
PILARES DE LA COMPETENCIA LECTORA	72
2.11 Comprensión lectora	73
2.12 Fluidez lectora	82

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA	87
2.13 Evaluación de la Competencia Lectora según la OCDE	90
2.14 Propuesta de evaluación de la UNESCO	94
2.15 Otras propuestas	94
2.16 Evaluación de la fluidez lectora	95
CAPÍTULO 3: CONDICIONANTES DE LA COMPETENCIA LECTORA	98
FACTORES ASOCIADOS	98
3.01 Factores socio-económico	100
3.02 Trayectoria educativa	103
3.03 Modelo de Guthrie y Wang sobre los factores asociados	105
COMPORTAMIENTO LECTOR	109
3.04 Lectura digital	110
3.05 Lectura recreativa	131
3.06 Lectura para participar	137
3.07 Lectura académica	137
MOTIVACIÓN LECTORA	144
3.08 Teorías de la motivación hacia la lectura	146
3.09 Evaluación de la motivación	153
CAPÍTULO 4: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIA LECTORA	157
SISTEMA EDUCATIVO	162
4.01 Organización curricular	164
4.02 Selección, retención docente	170
4.03 Contexto amplio de la educación	173
CENTRO EDUCATIVO	173
4.04 La biblioteca	177
EL AULA	180
4.05 Oportunidades para el aprendizaje y gestión del tiempo	184
4.06 Ambientes de aprendizaje	187
4.07 Atención a la diversidad	188
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	191
4.08 Gestión de aula para el desarrollo de competencia lectora	192
4.09 Programas específicos para el desarrollo de competencia lectora	193
A MODO DE CONCLUSIÓN	200

<b>SECCIÓN III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>207</b>
<hr/>	
CAPÍTULO 5: MÉTODO	209
5.01 Perspectiva de la investigación	209
5.02 Diseño de la Investigación	211
5.03 Procedimiento de la investigación	216
5.04 Población	220
5.05 Muestra cuantitativa	220
5.06 Muestra cualitativa	222
DEFINICIÓN DE VARIABLES Y DIMENSIONES	224
CUANTITATIVO	225
5.07 Variable 1: Proceso de lectura	225
5.08 Variable 2. Fluidez lectora	226
5.09 Variable 3: Comportamiento lector	226
5.10 Variable 4: Motivación hacia la lectura	227
CUALITATIVO	228
5.11 Sistema educativo. Nivel central	229
5.12 Centro educativo	229
5.13 Aula	230
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	232
CUANTITATIVO	232
PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS	233
5.14 Juicio de expertos	233
5.15 Prueba piloto	239
a. Prueba de competencia lectora (COLE)	239
b. Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE). (adaptada)	239
c. Cuestionario del estudiante (TECC)	239
5.16 Prueba de Competencia Lectora –CoLeP–	246
5.17 Escala de Fluidez Lectora en español (adaptada)	249
5.18 Escala de práctica de lectura –EPL–	253
5.19 Escala de motivación lectora	263
CUALITATIVO	267
5.20 Entrevista conversacional con los estudiantes	267
5.21 Entrevista semiestructurada para docente	269
5.22 Diario de campo	269

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

ANÁLISIS DE DATOS	271
CUANTITATIVA	271
5.23 Procedimiento de análisis de las variables	271
5.24 Variable 1: Competencia lectora	271
5.25 Variable 2: Fluidez lectora	272
5.26 Variable 3 y 4: Práctica lectora y motivación lectora	274
5.27 Procedimiento estadísticos	274
CUALITATIVA	275
5.28 Análisis de la información	275
5.29 Rigor en la investigación	277
5.30 Criterios de calidad	277
TRIANGULACIÓN DE DATOS	278
5.31 Triangulación metodológica	279
PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	280
<b>SECCIÓN IV RESULTADOS, CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>283</b>
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	284
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA FASE I: CUANTITATIVA	284
6.01 Variable 1: Procesos de lectura	288
6.02 Variable 2: Fluidez lectora	292
6.03 Variable 3: Práctica de lectura	297
6.04 Variable 4: Motivación	307
6.05 Relación entre las principales variables de estudio	312
6.06 Análisis de Regresión lineal múltiple	316
Modelo de Ecuaciones estructurales: Círculo virtuoso	317
6.07 Perfil lector: Estadístico Cluster K-Media	325
RESULTADOS DE LA FASE II: CUALITATIVA	328
CENTRO EDUCATIVO A	329
6.08 Datos generales	329
6.09 Docentes	332
6.10 Literatura recreativa y académica	336
6.11 Enfoque Didáctico	341
6.12 Recursos digitales	343
CENTRO EDUCATIVO B	346
6.13 Datos generales	346

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

6.14	Docente	348
6.15	Literatura recreativa y académica	350
6.16	Enfoque Didáctico	354
6.17	Recursos digitales	355
CENTRO EDUCATIVO C		356
6.18	Datos generales	356
6.19	Docentes	357
6.20	Literatura recreativa y académica	358
6.21	Enfoque didáctico	360
6.22	Recursos digitales	362
CENTRO EDUCATIVO D		363
6.23	Datos generales	363
6.24	Docente	364
6.25	Literatura recreativa y académica	367
6.26	Enfoque Didáctico	369
6.27	Recursos digitales	369
TRIANGULACIÓN DE CONTENIDO.		371
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES		374
OBJETIVO 1: PERFIL LECTOR DE LOS ESTUDIANTES		376
7.01	Competencia lectora	376
7.02	Fluidez lectora	379
7.03	Práctica lectora	383
7.04	Motivación lectora	392
OBJETIVO 2: RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA LECTORA, MOTIVACIÓN Y PRÁCTICA LECTORA		394
OBJETIVO 3: DETERMINAR LA GESTIÓN CURRICULAR DEL CENTRO EDUCATIVO		395
7.05	Contexto: Cultura escrita	395
7.06	Estrategias curriculares y de organización	397
7.07	El docente	400
7.08	Enseñanza de la literatura	407
CAPÍTULO 8: IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN		424
8.01	Fortalezas	424
8.02	Limitaciones	425
8.03	Sugerencias de línea de investigación	426
8.04	Implicaciones	426

REFERENCIAS	435
<b>DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA TESIS</b>	<b>462</b>
ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN	462
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	462
CONGRESOS	462
ANEXO 1: CUADERNILLO DE RESPUESTAS Y TEXTOS DE COLEP.	463
ANEXO 2: MANUAL PARA LA CORRECCIÓN DE LA PRUEBA COLEP	464
ANEXO 3: RÚBRICA EVALUACIÓN ESCALA EFE	465
ANEXO 4: DOCUMENTO DE JUICIO DE EXPERTO	466
<b>Tabla de contenido de Figuras</b>	
Figura 2.1. Saberes necesarios del docente	44
Figura 2.2. Niveles de lectura	55
Figura 2.3. Elementos de la competencia lectora	56
Figura 2.4. Dimensiones de las variables del contexto	72
Figura 2.5. Adaptación del Modelo Trace	80
Figura 2.6. Cuadrante buenos y malos lectores	82
Figura 3.1. Representación del modelo estructural de motivación lectora de Wang y Guthrie	106
Figura 3.2. Formas de medir el hábito lector	110
Figura 3.3. Continuo entre visitantes y residentes	112
Figura 3.4. Géneros digitales	113
Figura 3.5. Otra clasificación de género literario digital	115
Figura 3.6. Clasificación de los videojuegos por contenidos	122
Figura 3.7. Nuevas formas de leer	132
Figura 3.8. Componentes de la motivación	148
Figura 3.9. Taxonomía de la motivación	152
Figura 4.1. Niveles y dimensiones del modelo dinámico	161
Figura 4.2. Factores del nivel sistema educativo	163
Figura 4.3. Línea de tiempo con los paradigmas principales para la enseñanza de Lengua Española	164
Figura 4.4. Ambiente de aprendizaje	165
Figura 4.5. Mapa de las raíces del concepto literacidad crítica	169
Figura 4.6. Factores de la práctica pedagógica	171
Figure 4.7. Dimensiones y Estándares para los docentes de la República Dominicana	172
Figura 4.8. Factores del modelo dinámico	183
Figura 4.9. Taxonomía SOLO	186

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Figura 4.10. Ecuador de Tomlinson	190
Figura 5.1. Esquema del diseño explicativo secuencial Dexplis	212
Figura 5.2. Diseño de la investigación	219
Figure 5.3. Relación entre las categorías de análisis de la fase cualitativa	229
Figura 5.4. Diagrama extraído de AMOS.v.24 de fluidez lectora	251
Figura 5.5. Diagrama final de la Escala Práctica de lectura	256
Figura 5.6. Principales estadísticos por ítems de la Escala Práctica de lectura	256
Figura 5.7. Diagrama final de la Subescala Práctica de lectura digital	261
Figura 5.8. Diagrama Path final de la Escala de Motivación Lectora	266
Figura 5.9. Cuadrante para relacionar la competencia lectora con la fluidez lectora	274
Figura 6.1. Diagrama de caja de la variable <i>Competencia lectora</i>	289
Figura 6.2. Porcentaje de respuesta según tipo de preguntas	290
Figura 6.3. Diagrama de caja de la fluidez lectora	292
Figura 6.4. Correlación entre los principales componentes de la fluidez lectora y la competencia lectora	295
Figura 6.5. Campo distribución porcentual por fluidez y competencia lectora	296
Figura 6.6. Frecuencia alta según tipo de lectura y de tipo de lector.	304
Figura 6.7. Relación entre las variables	306
Figura 6.8. Correlación de Pearson entre la fluidez lectora sus componentes Motivación Intrínseca la competencia lectora	316
Figura 6.8. Representación gráfica del análisis de regresión múltiple	317
Figura 6.10. Primer Modelo SEM	319
Figura 6.11. Segundo modelo SEM. Motivación-práctica-competencia lectora	321
Figura 6.12. Representación de los clústeres	326
Figura 7.1. Circuito de retroalimentación de la enseñanza caótica	422
Figura 8.1. Diagrama del árbol: Orientaciones didácticas desarrollo de competencia lectora	433
Tabla de contenido de Tablas	
Tabla 1.1. Organización del sistema educativo dominicano.....	22
Tabla 2.1. Clasificación de los sistemas educativos en base a la CINE.....	37
Tabla 2.2. Comparación por países de los niveles en los sistemas educativos .....	38
Tabla 2.3. Competencia y subcompetencias de la OCDE.....	48
Tabla 2.4. Comparación de las competencias fundamentales con otras propuestas .....	52
Tabla 2.5. Competencia materna propuesta por el Consejo Europeo .....	53
Tabla 2.6. Variaciones en la clasificación de los textos PISA 2009-2015 .....	67
Tabla 2.7. Clasificación de los textos según Werlich.....	69
Tabla 2.8. Palabras leídas por minuto .....	85

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Tabla 2.9. Criterios de evaluación de la lectura oral.....	86
Tabla 2.10 Resumen de los aspectos para la evaluación de la Competencia Lectora según PISA. ....	91
Tabla 2.11. Porcentaje de ítems prueba 2009 según formato de texto .....	92
Tabla 2.12. Niveles de competencia lectora en PISA 2009 .....	92
Tabla 3.1. Escalas del MRQ adaptada al español .....	155
Tabla 4.1. Comparación de los factores de la enseñanza efectiva según diversos autores .....	159
Tabla 4.2. Situaciones de la Biblioteca escolar y su intervención .....	179
Tabla 4.3. Propuesta evaluativa de Pérez Juste (2000) .....	200
Tabla 5.1. Fases del diseño de la investigación .....	215
Tabla 5.2. Distribución de la muestra del estudio .....	220
Tabla 5.3 Identificación numérica de cuadernillos de respuestas y entrevistas recolectadas .....	221
Tabla 5.4. Docentes participantes en la segunda fase del estudio .....	224
Tabla 5.5. Definición operacional de las dimensiones de las variables .....	228
Tabla 5.6. Categoría de análisis de la segunda etapa .....	232
Tabla 5.7. Resumen de los instrumentos de la primera fase .....	233
Tabla 5.8. Perfil de los expertos participantes.....	235
Tabla 5.9. Distribución de la muestra .....	242
Tabla 5.10. Alfa de Cronbach de los instrumentos utilizados en la prueba piloto .....	243
Tabla 5.11. Distribución de los ítems en CoLeP .....	247
Tabla 5.12. Clasificación de los ítems de la Prueba CoLeP.....	248
Tabla 5.13. Índices de ajustes para la Escala fluidez Lectora <small>adaptada</small> . .....	252
Tabla 5.14. Clasificación de los ítems de la escala de práctica de lectura .....	253
Tabla 5.15. Alfa de Cronbach de la sub escala Práctica de lectura .....	254
Tabla 5.16. Índices de la Escala de Práctica de lectora .....	257
Tabla 5.17. Resumen de las variables .....	260
Tabla 5.18. Parámetros de los ítems de la Escala de Práctica de Lectura Digital .....	261
Tabla 5.19. Resumen de las variables .....	262
Tabla 5.20. Medidas de Ajuste de la Escala de Práctica de Lectura Digital .....	263
Tabla 5.21. Medidas de ajuste de la escala de motivación lectora .....	265
Tabla 5.22. Estadísticas de fiabilidad de la escala de motivación.....	266
Tabla 5.23. Estimación de la relación de las variables de ajustes de la escala .....	267
Tabla 5.24. Preguntas de la entrevista semiestructurada para los docentes.....	270
Tabla 5.25. Categoría para la exactitud lectora .....	273
Tabla 5.26. Criterios de valoración de la Prosodia.....	273
Tabla 6.1. Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y el sexo.....	286
Tabla 6.2. Distribución porcentual de la muestra según el centro educativo y el sexo .....	286
Tabla 6.3. Estadísticos de las principales variables.....	287
Tabla 6.4. Prueba de Kolmogorov - Smirnov aplicada a todas las variables.....	288

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Tabla 6.5. Distribución porcentual de la competencia lectora según el sector educativo.....	289
Tabla 6.6. Porcentaje de acierto de los ítems de ColeP según el proceso y el nivel de dificultad .....	291
Tabla 6.7. Distribución porcentual del nivel crítico de lectura por centro educativo .....	292
Tabla 6.8. Estadísticos de los componentes de la fluidez lectora.....	293
Tabla 6.9. Tabla Cruzada fluidez lectora y centro educativo .....	293
Tabla 6.10. Tabla cruzada fluidez lectora y sexo.....	294
Tabla 6.11. Tabla cruzada nivel de fluidez lectora y edad .....	295
Tabla 6.12. Distribución de los lectores por diferentes variables.....	296
Tabla 6.13. Tabla cruzada Fluidez lectora y prosodia (N=364) .....	296
Tabla 6.14. Estadísticos de las variables sobre internet .....	297
Tabla 6.15. Prueba de Chi-cuadrado relaciones entre las variables y el sector educativo .....	298
Tabla 6.16. Tabla Cruzada como porcentaje según el lugar de acceso a internet por Centro Educativo. ....	298
Tabla 6.17. Tabla Cruzada de porcentaje del uso del medio digital por Centro Educativo .....	298
Tabla 6.18. Tabla Cruzada de frecuencia instrumentos digitales por Centro Educativo .....	299
Tabla 6.19. Estadísticos de las variables de Práctica de Lectura .....	299
Tabla 6.20. Frecuencia de lectura de la muestra según tipo .....	301
Tabla 6.21. Distribución porcentual de la frecuencia de lectura según tipos de materiales y centros educativos .....	303
Tabla 6.22 Pruebas de Anova de un Factor de las variables de comportamiento lector con relación al Sexo ..	304
Tabla 6.23. Relación entre el tipo de lector y la práctica de lectura .....	305
Tabla 6.24. Correlaciones de Pearson de las principales variables con los tipos de práctica lectora .....	306
Tabla 6.25. Frecuencia de preferencia de actividades en el tiempo libre .....	307
Tabla 6.26. Distribución porcentual de la muestra según el tipo de motivación .....	308
Tabla 6.27. Estadísticos de todas las variables de motivación .....	309
Tabla 6.28. Tabla cruzada motivación intrínseca según sexo de los estudiantes.....	310
Tabla 6.29. Tabla Cruzada motivación extrínseca según sector educativo .....	310
Tabla 6.30. Distribución de frecuencia de los ítems del cuestionario de Motivación lectora.....	310
Tabla 6.31 Tabla cruzada motivación intrínseca según tipo de lector.....	311
Tabla 6.32. Distribución porcentaje por centro educativo según el nivel de competencia lectora .....	312
Tabla 6.33. Tabla de coeficiente de Pearson de las principales variables .....	315
Tabla 6.34. Resumen del modelo de Regresión lineal por pasos .....	317
Tabla 6.35. Peso de regresión de las principales variables. Primer modelo.....	320
Tabla 6.36. Peso de regresión estandarizado de las variables. Primer modelo .....	320
Tabla 6.37. Estimación de los parámetros del modelo 2 .....	321
Tabla 6.38. Pesos de regresión estandarizados .....	322
Tabla 6.39. Covarianza de las principales variables .....	322
Tabla 6.40. Varianza de las principales variables del modelo.....	322
Tabla 6.41. Correlación de las principales variables del modelo.....	322

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Tabla 6.42. Bondad de ajuste del Modelo .....	323
Tabla 6.43. Principales índices de medidas incrementales.....	323
Tabla 6.44. Principales índices de parsimonia .....	323
Tabla 6.45. Índices basados en la covarianza del modelo .....	324
Tabla 6.46. Otros índices obtenidos del Modelo Círculo virtuoso.....	324
Tabla 6.47. Centros Clústeres iniciales del análisis Cluster K-Media .....	325
Tabla 6.48. Centros de clústeres finales del análisis K-Media .....	325
Tabla 6.49. Distancia entre centros de clústeres finales .....	326
Tabla 6.50. Puntuación Z de las principales variables.....	326
Tabla 6.51. Interpretación de los clústeres para obtener el perfil lector .....	326
Tabla 6.52. Matriz de comparación de datos de los centros educativos.....	373

*La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad (Morin, 1994, p. 101).*

## SECCIÓN I ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

---

Esta sección consta de un único capítulo. Presenta el contexto donde se realiza el estudio, La República Dominicana y los principales índices del contexto educativo y social. Luego de definir el problema, el bajo nivel de competencia lectora en la República Dominicana que afecta el desarrollo personal de los ciudadanos y es un obstáculo para el crecimiento y desarrollo económico del país se justifica la necesidad del estudio por las pocas investigaciones en el nivel secundario y en la necesidad de conocer a profundidad la gestión curricular de los centros educativos.



## Capítulo 1: Contexto y Justificación de la investigación

### Contexto

#### 1.01 Socio-geográfico

Este proyecto se desarrolla en la República Dominicana, país, que como dice su poeta Nacional, Pedro Mir, está “colocado en el mismo trayecto del sol.../ en un inverosímil archipiélago/ de azúcar y de alcohol.” Para referirse que está ubicado en el Caribe, en el archipiélago de las Antillas Mayores, comparte la Isla Hispaniola con Haití. Tiene 48,442 Km<sup>2</sup>. Su población, según el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, es 10.4 millones, de los cuales 2.6 son estudiantes preuniversitarios (Oficina Nacional de Estadística, 2010).

La Ley N° 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo define la visión de país que queremos alcanzar para el año 2030: “un país próspero, donde se viva con dignidad, seguridad y paz, con igualdad de oportunidades, en un marco de democracia participativa, ciudadanía responsable e inserción competitiva en la economía global, y que aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora y sostenible” (p.7).

El índice de desarrollo humano (IDH) es un indicador propuesto por las Naciones Unidas para medir el progreso de un país que integra el desarrollo económico, la salud, la educación y los ingresos. Por el IDH ocupa el puesto 98, ya que la esperanza de vida en República Dominicana es de 73.7 años, la tasa de mortalidad es de 6.08% y la renta per cápita es muy baja 6.150 euros, lo que implica según este parámetro que sus ciudadanos tienen un nivel de vida muy bajo en relación al resto de los países. La tasa de desempleo para el año 2016 se situaba en torno a los 5.2% (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013, 2016 y <https://www.datosmacro.com/idh> 2016).

República Dominicana, para el año 2015 tenía registrado 6,054,013 usuarios de internet, lo cual representa una penetración del 58.5%, el más alto de la región del Caribe<sup>1</sup>. Según el sitio Web, Alexa.com, en el año 2014, por otro lado, y concentración de este uso se encuentra en la zona urbana con mayor poder adquisitivo (Nadal, 2012).

La primera página más visita general es Google, seguida de Facebook; la cuarta es Youtube. De las páginas locales, las dos primeras son periódicos, *Listín diario* y el *Diario libre*, seguida del Banco Popular Dominicano.

---

<sup>1</sup> Fuente:Internetworldtats.com

## 1.02 Educativo

La República Dominicana, desde el año 2010 al 2013, prácticamente duplicó el gasto – 59%– en la educación de niños, niñas y adolescentes, como consecuencia de un movimiento social que exigió el cumplimiento de la Ley de Educación de 1996 que establecía la inversión de un 4% del Producto Interno Bruto (PIB). En el año 2013, el Ministerio de Educación de la República Dominicana –Minerd– aportaba el 86% de ese gasto público. El 6% del presupuesto total del Minerd se destinaba a la Educación Inicial (Ceara-Halton & Isa Contreras, 2016).

A pesar del aumento en la inversión, los informes consultados (Caraballo, García, Javier, Lara, & Mateo, 2016; EDUCA-PREAL, 2010) recomiendan la necesidad de continuar ampliando la cobertura en el Nivel Inicial y ofrecer más años de escolarización, sobre todo en los sectores más vulnerables, ya que el desempeño de los aprendizajes de los estudiantes es muy bajo comparado con países de la región Latinoamericana y del Caribe con la misma inversión o menor.

El sistema educativo dominicano está compuesto por dos niveles, según se presenta en la tabla 1.1, el pre universitario y el universitario. El nivel pre universitario se encuentra en proceso de reestructuración según lo establece la Ordenanza 02-2013. Consta de tres niveles: inicial, primaria (anteriormente, básica) y secundaria (anteriormente, media). Anteriormente, el nivel Primario se distribuía en ocho grados (1° a 8°) y el secundario en 4. La reestructuración establece seis años para cada nivel y un periodo de transición de 5 años.

**Tabla 1.1.** Organización del sistema educativo dominicano

Niveles	Ciclos	Edad típica de los estudiantes
Preuniversitario		
Inicial	Dos ciclos: 0-3 años; 3-6 años	4 a 6
Primario	Dos ciclos: primero a tercero; cuarto a sexto	6 a 11
Secundario	Dos ciclos: primero a tercero; cuarto a sexto	12 a 14 15-18
Universitario	Técnico- Licenciatura	
Grado	Especialidad, Maestría, Doctorado	
Post grado		

Fuente: Elaboración propia en base a Ordenanza 03-2013 del Consejo Nacional de Educación (2013).

La situación actual de la educación y concretamente, la baja calidad en los aprendizajes es uno de los diez grandes obstáculos que dificultan el desarrollo del país que se aspira. (MEPyD, 2010). En todos los informes nacionales, en los dos últimos decenios (1990 – 2010), se destaca el aumento de la cobertura en el nivel Básico (Primero a Octavo) y se establece una cobertura neta del 49% en el nivel Medio (EDUCA-PREAL, 2010; MinerD, 2008; Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación, 2014; Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación, n.d.; Presidencia de la República Dominicana, 2014). Sin embargo, Hausmann et al (2012) en su informe expresa que “aún si se asume la estimación superior de 94.2%, República Dominicana tiene niveles de cobertura primaria por debajo de países con menores ingresos per cápita, tales como Tanzania, Madagascar, Zambia, Honduras, entre otros” (p. 92).

Con relación al nivel de instrucción de los jefes y jefas<sup>2</sup> de hogar, se observa que el 49.8% tiene un nivel de instrucción al menos básico o primario, el 25.8% un nivel medio o secundario y solo un 15.1% de los jefes alcanzó un nivel universitario (Oficina Nacional de Estadística, 2014). Para el año 2011, el promedio nacional de escolaridad<sup>3</sup> era de 8 años, 4 meses para la población dominicana entre 15 y 24 años. (Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación, 2012).

En el informe *El reto es la calidad* que evalúa el Sistema Educativo Dominicano (SED) con relación a sus propias metas, en la materia “calidad de los aprendizajes” obtiene un deficiente con el siguiente comentario: “Según las pruebas internacionales (que evalúan la Lectura, la Matemática y la Ciencia) en las que hemos participado, los estudiantes dominicanos son los que menos aprenden en la región latinoamericana y del Caribe, obteniendo las peores calificaciones. En las pruebas nacionales 3 de cada 10 estudiantes de [educación] Media no aprueban” (EDUCA-PREAL, 2010, p. 7).

Lo anterior, se evidencia a lo interno del país y en las emigraciones. “Además, dado que una gran parte de ellos (emigrantes a Estados Unidos) tiene un nivel de educación inferior al promedio de ese país, la comunidad dominicana constituye un grupo vulnerable frente a las situaciones de recesión económica” (Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación, 2012, p. 71).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe “Mapa del Desarrollo Humano de la República Dominicana” establece que:

---

<sup>2</sup> Forma de llamar a los responsables del hogar.

<sup>3</sup> Número de años que, en promedio, aprobaron las personas en el Sistema Educativo Nacional. La Constitución de la República Dominicana establece 13 años obligatorios –Preprimario, 6 años de Primaria y 6 años de Bachillerato–.

...los resultados pocos satisfactorios del sistema educativo dominicano evidencian las limitadas oportunidades de acumulación de capacidades que tiene una gran parte de la población, lo que tiene implicaciones en sus opciones de generación de ingreso, y con ello en sus oportunidades de tener un nivel de vida digno. (PNUD, 2013, p. 14).

Los aprendizajes de los estudiantes son medidos por evaluaciones nacionales e internacionales. En la República Dominicana se aplican Pruebas Nacionales para evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes en octavo grado de la Educación Básica (Segundo de ESO para España) y en Cuarto Grado de la Educación Media (último año del Bachillerato). Esas pruebas repercuten en la promoción de los estudiantes con un valor del 30%. En el Nivel Básico se promociona con 65 puntos, mientras que en el Nivel Medio con 70.

En el informe Estadístico de la Dirección de evaluación de la Calidad de los Aprendizajes, sobre los resultados de la primera Convocatoria a Pruebas Nacionales 2013, el 82% de los estudiantes del Nivel Básico promovieron al Nivel Medio, mientras que en el Nivel Medio los promovidos solo representan el 59.2%, es decir que el 41% es aplazado para la segunda convocatoria lo que representa un retraso significativo en su trayectoria escolar. (Minerd, 2013).

Es importante destacar que los resultados en el Nivel Medio varían sustancialmente por el sector de financiamiento, así en el sector público sólo promociona el 55% de los estudiantes, mientras que, en el sector privado, lo hacen el 73%, lo que evidencian un menor rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes del sector público (Minerd, 2013).

Cuando se analizan los promedios obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales, independiente de la promoción, se observa que, en el Nivel Básico, en el área de Lengua se obtiene un 18.21 (sobre 30), mientras que en el Nivel Medio un 18.39, es decir, que a pesar de que los estudiantes promocionan, los aprendizajes obtenidos representan más o menos el 60% de la propuesta curricular, lo que ya lo sitúa en una situación de riesgo escolar, independiente de sus condiciones personales. A la anterior situación se le agrega la situación de analfabetismo de la población de 15 años que según cifras de la encuesta ENHOGAR 2007, fue del 11,4% para el 2008 (CESDEM, 2008).

Un dato importante a destacar es que solo el 50% de los estudiantes que aprueban las Pruebas Nacionales en Octavo grado, toman las Pruebas Nacionales, cuatro años después en Cuarto de Bachillerato, es decir, en el tiempo que tienen la oportunidad de terminar el bachillerato a tiempo. Solo un 15.4% de la población que finaliza el Nivel secundario accede a la Universidad (Neilson & Maura Taveras, 2016).

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Las carencias del Sistema Educativo dominicano en los procesos de enseñanza - aprendizaje quedaron evidenciadas en el primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados coordinado por la Unesco en el año 1997, con la participación de trece países de la Región Latinoamericana. Los rendimientos de los estudiantes de tercero y cuarto de la Educación Básica están, significativamente, por debajo de la media de los demás países latinoamericanos, tanto en el sector público como en el privado (Unesco, 1998).

Estos datos se mantienen en el Segundo Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –SERCE–. La República Dominicana es el país con mayor número de estudiantes en el nivel mínimo -1, el 47% de los estudiantes dominicanos obtuvieron puntuaciones en el nivel I, y el 37% en el nivel II. Solo un 1% se ubican en el nivel V (Unesco, 2008).

Aunque en los resultados de Tercer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –TERCE–, se experimentó un aumento estadísticamente significativo, sobre todo por la disminución de estudiantes que se encuentran por debajo del Nivel I, del 31.38% a 11.94% en tercer grado y de 4.08% a 1.37% en sexto, (Unesco, 2014) aún seguimos siendo el país con más bajo desempeño en el área de lectura, incluso de aquellos con más bajo nivel de desarrollo como Nicaragua y Honduras.

Los datos presentados en relación a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, aún con una mirada optimista, revelan poco avance, así lo demuestra los resultados de los estudios internacionales realizado por la Unesco y los resultados de las pruebas nacionales de la República Dominicana que se mantienen iguales que en años anteriores y tanto en el sector público como privado, por tanto, es un problema del sistema educativo dominicano en su conjunto.

Se puede concluir que a pesar del Plan Decenal de Educación 1992-2002, y los múltiples programas llevados a cabo, desde entonces hasta la actualidad, el sistema educativo continua con deficiencias profundas que está impidiendo aprendizaje de calidad en sus estudiantes.

Diversas investigaciones se han llevado a cabo para intentar explicar la causa del bajo desempeño en los aprendizajes, Hausmann et al. (2012) establece que radica en los profesores.

La República Dominicana cuenta con 70,670 puestos docentes en el sector público, de los cuales el 79%, 55,805 se desempeñan como docentes en el aula, los demás ocupan diferentes puestos administrativos. El 65% enseña en el nivel de Primaria, mientras que sólo un 5%

ejerce la docencia en primera infancia, y 13% lo hace en los últimos 4 grados de la secundaria” (Minerd, 2014).

Diversos estudios e informes dan cuenta del bajo nivel de dominio de los contenidos curriculares por parte de los docentes, aunque aún faltan muchos estudios por confirmarlos según Hausmann et al (2012). La República Dominicana es uno de los países de la región de América Latina y el Caribe con mayor número de profesores titulados en aula, sin embargo, los estudiantes obtienen las peores calificaciones en pruebas Internacionales como la del LLECE.

El Instituto Dominicano de Evaluación y Desarrollo de la Calidad Educativa (Ideice) encontró que los maestros de Primer Ciclo de Primaria solo dominan el 60% de los contenidos del currículo de Matemática de este ciclo (González Durán, 2013).

Por primera vez, en el año 2012 se realizaron concursos de oposición para el ingreso de los docentes a la carrera magisterial (antes ingresaban por “nombramiento”), tema pendiente desde el año 1997, contemplado en la Ley de Educación 66-97.

En el Concurso de oposición realizado en junio del 2014, según Matos (2014), el 59% de los profesores que participaron no cuentan con el perfil requerido para impartir docencia en las escuelas públicas: de un total de 16,239 postulantes que se sometieron a las pruebas de razonamiento lógico y de competencia, 9,581 quedaron descalificados.

Los docentes dominicanos, tanto del sector público como del privado, no han concretizado aún el enfoque constructivista, propuesto desde el año 1992, en sus prácticas educativas. En el diagnóstico realizado a la situación actual en el contexto del Plan Estratégico para la Educación 2003-2012 se plantea que los docentes cuentan con poco dominio en relación a los contenidos de Matemáticas y Lengua Española, así como

...poco dominio de los enfoques curriculares de las áreas y que sólo están desarrollando contenidos conceptuales”, los cuales no son suficiente para enseñar a los alumnos a aprender a aprender y partir de su contexto sociocultural para crear situaciones de comunicación reales y pertinentes (Minerd, 2003, p. 44).

Un informe más reciente de Beca Infante (2012), consultor de la Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en la República Dominicana corrobora esta situación:

...similarmente a lo que sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, en República Dominicana el sistema educacional enfrenta problemas serios para disponer de suficientes profesores que cuenten con las competencias requeridas para garantizar a toda la población una enseñanza de calidad tanto en el nivel inicial como en educación Básica y Media (Beca Infante, 2012, p. 3).

A lo anterior, se le suma, el cambio del rol del docente en el aula a partir del enfoque constructivista, como mediador del saber, lo cual le exige un cambio en la forma de concebir las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos, la organización del salón, etc.

Los estudiantes que asisten a escuelas urbanas marginales se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad, y por ende, con menos probabilidad de recibir una educación de calidad que le garantice la igualdad de oportunidades (Orealc-Unesco, 2013) debido a las grandes carencias y necesidades en los elementos vitales del existir: alimentación, salud, vestido, tiempo para la recreación “las familias que viven en niveles de pobreza no están en condiciones de aportar a sus hijos ambientes de estudios adecuados, expectativas importantes de logros, reforzamientos de hábitos de estudios y actividades de apoyo académico y recursos como libros y útiles escolares” (Minerd, 2003, p. 28). Aunque, todos los estudios establecen que las condiciones socio económicas de las familias dominicanas es una causa que inciden, el Documento *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (Treviño et al., 2010) explica que en República Dominicana existe poca varianza en los resultados entre el sector privado y el sector público en el bajo desempeño de los estudiantes.

Hausmann et al. (2012) sintetiza en 4 los grandes problemas de la educación dominicana:

- Baja cobertura.
- Baja calidad.
- Bajo porcentaje de estudiantes en la cola superior internacional.
- Cola superior de desempeño poco satisfactorio.

A las cuales agregamos, el bajo nivel de competencia de sus docentes tanto el dominio de los contenidos como de las estrategias para la enseñanza.

## **Definición y justificación del problema**

### **1.03 Definición del problema**

Leer, en la sociedad de la información, no puede ser el privilegio de unos pocos. Constituye un indicador del desarrollo de la sociedad y de las posibilidades de sus ciudadanos para poder participar en igualdad de oportunidades en ella y en un mundo cada vez más globalizado. Lynch (2015) demostró que los aprendizajes de los futuros trabajadores repercuten en el crecimiento y desarrollo económico de una nación. Champan y Kirkland (2013), a este binomio –cerebro y economía– le denominaron “Brainomics” para referirse a

la relación entre el logro académico y el bienestar económico. Se podría concluir que el “Brainomics” en la República Dominicana es muy bajo.

El concepto de lectura ha evolucionado en las últimas décadas como consecuencia de nuevas investigaciones en diferentes áreas del saber y de los cambios producidos en la sociedad en el último siglo. No así su proceso de enseñanza que ha estado anquilosado en el ya añejo debate entre descifrar y comprender; entre lo ascendente y lo descendente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propuso en el año 2000, en el marco del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA –por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment– una definición de competencia lectora ajustada a la sociedad actual y que integra los nuevos saberes en el área; la entiende como “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, p. 20).

Según el Consejo Europeo en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (2001), la comprensión y expresión oral y escrita, tanto en la lengua materna como en las segundas lenguas, es la primera de ocho competencias clave que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Concepción que se refleja en la adecuación del currículo dominicano realizada en el año 2013, donde la competencia comunicativa también es una de las principales a desarrollar.

En los años noventa, casi todas las investigaciones ponen de manifiesto que los primeros años de escolaridad son fundamentales para el desarrollo humano. En base a este fundamento, todos los sistemas educativos de la Región Latinoamericana y el Caribe focalizaron la inversión en esta etapa educativa para mejorar las condiciones y oportunidades de la vida de sus ciudadanos y de algún modo, quedó muy rezagada la educación secundaria.

Los resultados de múltiples programas e investigaciones (Duran & Blanch, 2007; Mathes et al., 2005; Sanders-Reio, Alexander, Reio, & Newman, 2014; Slavin, Chambarlain, Daniels, & Madden, 2009; Stevens, Slavin, & Farnish, 1991) demuestran que la educación secundaria ofrece la última oportunidad al sistema preuniversitario de mejorar y/o desarrollar las competencias necesarias para el siglo XXI y así repercutir en la calidad de vida de los jóvenes, que no lograron desarrollar las competencias básicas en el nivel Primario.

Por otro lado, diversos estudios recopilados por Snow (2002) para el Department of Education's Office of Educational Research and Improvement (OERI) establecen que muchos

estudiantes que obtuvieron un buen nivel de comprensión lectora en tercero de básica, luego en secundaria no mostraron las competencias necesarias para las exigencias del grado.

Asimismo recientes estudios neurológicos recopilados por Blakemore y Frith (2011) han demostrado que en la etapa de la adolescencia ocurren nuevos períodos de conexiones neuronales, hasta los 25 años, que determinaran la configuración del cerebro en años posteriores y es, en la etapa donde mayor desarrollo presenta el área prefrontal del cerebro encargado de las funciones ejecutivas que son definidas como la capacidad que nos permite controlar y coordinar los pensamientos y las conductas, incluye la facultad de dirigir la atención, planear tareas futuras, inhibir conductas inapropiadas o tener presentes varias cosas a la vez.

Las autoras revisan las últimas investigaciones científicas en torno al tema de los aprendizajes, lo cual le permite establecer que en la etapa de la adolescencia se vuelven a activar múltiples y variadas conexiones neuronales produciéndose una gran poda. Esta afirmación es contraria a lo que se creía en épocas anteriores, que solo en los primeros años de vida se producía la mayor conectividad en el cerebro y que nunca más, también permite concluir que la adolescencia es una etapa del desarrollo crucial para desarrollar competencias en los estudiantes ya que se encuentran en una de las etapas óptimas para hacerlo.

El informe sobre los mejores sistemas educativos del mundo ofrece 3 aspectos claves para avanzar hacia la calidad de los aprendizajes:

1. Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia.
2. Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores excelentes.
3. Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños y jóvenes (Mckinsey & Company, 2008).

Los aportes del informe “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo” son claros y precisos en relación a lo que hicieron para alcanzar sus objetivos “a menos que las escuelas intervengan eficazmente para compensar el impacto de un pobre entorno familiar, habrá pocas probabilidades de cerrar estas brechas. Las mejores escuelas de cada sistema han desarrollado mecanismos para lograr este cometido”. (Mckinsey & Company, 2008, p. 43).

Existe un consenso en lo fundamental que es el desarrollo de competencias lectoras en el currículo escolar de forma sistemática, Snow (2002) plantea escuelas políticas y los programas destinados a mejorar la comprensión de lectura adoptados regularmente en las escuelas de Estados Unidos tienen un efecto incierto, ya que dichos programas no han sido

adecuadamente evaluados y por tanto, sus efectos son inciertos por no contar con un base empírica que lo sustenten.

Asimismo, concluye que

Un proyecto potencial debería ser juzgado no solo por el rigor metodológico, si no, también por su capacidad para generar mejora en la práctica de aula, potenciar el currículo, enriquecer la preparación de los profesores y produce mucha más información sobre la evaluación de la comprensión lectora (Snow, 2002, p. 61).

Sugiere, que aún se necesitan generar programas de investigación que incorporen tanto metodología cualitativa como cuantitativa, para asegurar el rigor necesario que permita generar conocimientos y procedimientos que se puedan utilizar en las aulas reales y que promueva el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, además de producir más informaciones sobre la evaluación de la comprensión lectora y su proceso de enseñanza.

Desarrollar competencias en los estudiantes es un reto en casi todos los sistemas educativos de Iberoamérica, lo cual supone un enorme desafío dada la actual situación de la educación dominicana descrita con anterioridad.

#### **1.04 Justificación del problema**

En el 2012, luego de un gran movimiento ciudadano para hacer cumplir con lo consignado en la Ley de Educación 66-97 se asignó el 4% del producto interno bruto (PIB) a la educación. Diversos estudios (Lee & Barro, 2001; WöBman, 2003; Lavy, 2010 citados en Hausmann et al., 2012) enfatizan que mayores recursos no necesariamente repercute en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y aquellos estudios que encuentran una relación positiva significativa como el de Lavy producen un efecto mínimo.

Para lograr mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes se debe partir de un diagnóstico certero,

Una eficiente política de mejoras educativas requiere de un exhaustivo diagnóstico de las razones del bajo desempeño de los estudiantes dominicanos, pues es justamente este proceso de evaluación lo que permite identificar las prioridades de acción, elemento de suma importancia dado que los recursos gubernamentales son limitados mientras que son muchas las áreas en el país que requieren de mayor inversión (Hausmann et al., 2012, p. 109).

Los resultados de esta investigación proveerán al sistema educativo dominicano y a la sociedad en general un panorama sobre el perfil de las competencias lectoras de los estudiantes de secundaria y de sus docentes en la República Dominicana, que aún no existe.

El país inició su participación en la Prueba PISA en el presente año, 2015, pero aún no se disponen de investigaciones amplias en el Nivel Secundario en el marco de la competencia lectora y aunque se prevé poca capacidad de los estudiantes en esta área, no se ha determinado exactamente el nivel de competencias y los posibles factores que inciden en ella, así como la relación con las actuaciones curriculares y organizativas de los centros educativos.

El momento actual es muy propicio para desarrollar esta investigación, ya que todos los planes y proyectos de educación buscan mejores resultados en el desempeño de competencia lectora y Matemática de los estudiantes. Los actuales tomadores de decisiones del país necesitan disponer de datos fiables para la gestión curricular que repercuta en mejores aprendizajes de los estudiantes. La educación secundaria ofrece la última oportunidad al sistema preuniversitario de desarrollar competencias lectoras en los estudiantes, lo cual repercute en las oportunidades de tener mejores ingresos (Bravo, Dante, & Osvaldo, 2002).

Por otro lado, una materia pendiente es la formación de los docentes en contenidos que repercutan en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En ese sentido, un resultado esperado de esta investigación es conocer el nivel de desempeño en competencia lectora de los docentes, así como las actuaciones curriculares y de organización que favorecen su desarrollo, lo cual puede ser tenido en cuenta en los planes de formación docente, así como en la generalización de los resultados a las demás unidades del sistema educativo actuaciones curriculares que permita un mejor rendimiento en los estudiantes.

Además de los aportes al Sistema educativo dominicano, esta investigación contribuye al área de investigación de la lectura, al establecer la correlación entre fluidez lectora y comprensión lectora en el Nivel secundario, así como determinar algunos factores asociados a su desarrollo como son el hábito lector, la influencia del contexto socio cultural y la trayectoria educativa del estudiante; a la vez, permitirá establecer una media de la fluidez lectora de los estudiantes dominicanos del nivel secundario, así como contribuir a la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para tales fines.

## Preguntas y Objetivos

### 1.05 Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de competencia lectora de los estudiantes de secundarias?, ¿están acordes con las demandas de la sociedad de la información y de un mundo cada vez más globalizado? ¿Está determinado por el sector al que pertenece el centro, público o privado?
2. ¿Cuáles son los factores que se encuentran asociados con el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes: influye la fluidez lectora o la motivación hacia la lectura o la práctica lectora? ¿Cuál es el nivel de relación de estos factores?
3. ¿Cuál es la mejor instrucción para desarrollar competencias lectoras en el nivel secundario en el contexto dominicano?
4. ¿Qué hacen los centros educativos que sus estudiantes manifiestan un buen desempeño en competencia lectora?

### 1.06 Objetivo General

Analizar el perfil lector de estudiantes de secundaria para plantear orientaciones pedagógicas en el desarrollo de la competencia lectora.

### 1.07 Objetivos específicos

1. Describir el perfil lector de los estudiantes de Secundaria.
  - 1.1 Nivel de competencia lectora y de fluidez lectora
  - 1.2 Práctica de lectura
  - 1.3 Motivación hacia la lectura
2. Relacionar el nivel de competencia lectora con la fluidez lectora, el comportamiento lector y la motivación hacia la lectura.
3. Determinar la gestión curricular en los centros educativos para el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de Secundarias.
4. Proponer alternativas pedagógicas a los centros educativos para mejorar la competencia lectora de sus estudiantes.

*El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve. John Dewey*

## SECCIÓN II MARCO TEÓRICO

---

La revisión de la literatura concluyó con la asunción de las diferentes teorías, la cual permitió construir el armazón que sustenta la investigación. Consta de tres capítulos y al final una conclusión que trata de sintetizar la fundamentación conceptual de la investigación.

El **Capítulo 2** *Competencia lectora en secundaria* presenta el concepto eje de la investigación, *competencia lectora* según la definición de la OCDE (2009) enmarcado dentro de la educación secundaria y su vinculación con el currículo dominicano, de esta manera se “justifica” su empleo en el contexto dominicano. Expone las capacidades fundamentales que la integran: la comprensión lectora –proponiendo nuevos modelos que incluyan las nuevas formas de evaluación así como los nuevos formatos digitales– y la fluidez lectora, tan poco estudiada en el nivel secundaria.

El **Capítulo 3** *Condicionantes de la competencia lectora*, inicia con la descripción y principales investigaciones de los factores asociados según los estudios internacionales de la UNESCO. Asimismo presenta el modelo de Guthrie y Wang (2004), en el que se basa esta investigación que integra las variables de práctica lectora –analizada según los distintos fines de lectura académica o no académica y teniendo en cuenta dos formatos: digital y físico–, la motivación lectora y la competencia lectora.

El **Capítulo 4** *Intervención pedagógica para el desarrollo de competencia lectora*

Asume como guía el modelo de Kyriakides y Creemers (2008) que considera tres niveles de intervención: sistema educativo, centro educativo y aula, con el docente como centro por su rol de liderazgo y máximo responsable de los aprendizajes de los estudiantes. concluye con algunas estrategias específicas para el desarrollo de la competencia lectora.



## Capítulo 2: Competencia Lectora en Secundaria

El término de competencia en el ámbito educativo es relativamente reciente y aunque en la actualidad existe un consenso sobre los elementos fundamentales para su conceptualización no deja de tener diferentes matices que influye en la forma de concebir los procesos de enseñanza – aprendizaje y de su evaluación. El segundo apartado analiza este concepto de forma general, sus luces y sombras para concluir con su pertinencia como marco en esta investigación.

Una vez asumido el concepto de competencia se concretiza en el contexto dominicano, cómo se concibe, las diferencias y similitudes con otros marcos y se limita el área curricular de la lengua española en el marco de la actualización curricular del año 2013.

En el tercer apartado, que es el central, se profundiza en la lectura, que –sin duda alguna– es una de las actividades que más ha alterado el rumbo del desarrollo individual y social de la humanidad; ha permitido conocer de forma ilimitada, modificar las capacidades cognitivas y de relacionarnos. Tradicionalmente, la lectura solo se aprende en la escuela y para la escuela, lo que ha generado múltiples y contradictorios paradigmas sobre su concepción, aprendizaje y enseñanza, por ende, su evaluación. Se repasa brevemente las diferentes concepciones sobre la lectura, haciendo un énfasis especial en las teorías cognitivas y psicolingüísticas y sus implicaciones en los procesos de enseñanza con el fin de asumir el concepto de Competencia lectora de PISA.

La lectura ya no solo se aborda desde un modelo interactivo que toma en cuenta al lector, al texto, la actividad y el contexto donde se desarrolla; se concibe como una competencia que se desarrolla a lo largo de toda vida donde se pone en acción unos saberes, actitudes y procedimientos para lograr un fin determinado. En pleno siglo XXI, la falta de un nivel adecuado de competencia lectora limita la participación y el acceso al mundo cada vez más globalizado, conectado y con necesidad de información y por tanto, aquellos ciudadanos que no la desarrollan en el sistema educativo pre universitario tendrán menos oportunidades que sus pares de vivir una vida plena, con bienestar, que afectará, también el desarrollo del país (Lynch, 2015).

Las afirmaciones anteriores implican que en el proceso de enseñanza–aprendizaje se deben tomar en cuenta las diferentes etapas del desarrollo humano y se supera la concepción que “la lectura” se adquiere en una sola etapa escolar, tradicionalmente primero y segundo de Primaria. Se pone el énfasis en el lector, que selecciona distintos tipos de textos y pone en

juego diferentes estrategias para lograr sus objetivos, muy variados, de participar en la sociedad de la información.

El capítulo concluye con el cuarto apartado, la educación secundaria donde se presentan las características específicas de este Nivel, así como de sus principales actores: docentes y estudiantes.

## **Educación Secundaria**

La Unesco introdujo en el 1997 una clasificación Internacional Normalizada de la Educación –ISCED, por sus siglas en inglés; CINE, por sus siglas en español– que permite organizar la información en educación y la formación con el fin de establecer un marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionales.

La CINE se ha concebido como un marco que facilita la clasificación de actividades educativas, tal como son definidas en los programas y las certificaciones otorgadas por estos, en categorías consensuadas a nivel internacional. En consecuencia, las definiciones y conceptos básicos de la CINE se han formulado de modo que sean universalmente válidos y aplicables al espectro total de sistemas educativos.

En la actualidad, se utiliza la CINE 2011 en la que incluye definiciones más precisas de los niveles de la educación...“ nuevas categorías se han agregado a la clasificación de niveles de educación para cubrir la expansión registrada por la educación de la primera infancia y la reestructuración de la educación terciaria” (Unesco, 2013, p. iii).

En dicha clasificación se divide el Sistema Educativo tanto Pre universitario como universitario en niveles, como se observa en la Tabla 2.1. Un nivel es una serie ordenada de categorías que representan grandes pasos de progresión educativa definidas según el contenido educativo de los programas, por tanto, a mayor nivel más elevado será el nivel educativo. La educación secundaria se encuentra dividida en dos: educación secundaria baja (2) y educación secundaria alta (3). En el mismo documento se ofrecen las definiciones de los niveles. (Unesco, 2013).

Los programas del nivel CINE 2, o educación secundaria baja, suelen estar destinados a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel CINE 1. En general, el objetivo que se persigue es sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos puedan expandir oportunidades de educación adicionales. La edad de los alumnos al finalizar el nivel CINE 2 suele fluctuar entre los 14 y

16 años, siendo 15 años la edad más común. Este nivel se denomina de forma diferente según el país. Por ejemplo, en Estados Unidos, se refieren al “Middle School o Junior high School”.

**Tabla 2.1.** Clasificación de los sistemas educativos en base a la CINE

Nivel	Programas – CINE (CINE –P)
0	Educación de la primera infancia
1	Educación primaria
2	Educación secundaria baja
3	Educación secundaria alta
4	Post-secundaria no terciaria
5	Terciaria de ciclo corto
6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente
7	Nivel de Maestría, especialización o equivalente
8	Nivel de doctorado o equivalente
9	No clasificado en otra parte

Fuente: Elaboración propia en base a Unesco (2013).

Los programas del nivel CINE 3, o educación secundaria alta, suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos. Este nivel comienza después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1.

La edad típica de ingreso de estos estudiantes fluctúa entre los 14 y 16 años. Los programas comprendidos en este nivel suelen tener una duración de doce o trece años a partir del inicio del nivel CINE 1, es decir, cuando el estudiante tiene aproximadamente 17 o 18 años de edad, siendo 12 años la duración acumulada más común. Se les denomina *High school*, Bachillerato, Educación Media.

## 2.01 Educación Secundaria en la República Dominicana

El nivel Secundario es responsable de ofrecer un programa escolar acorde con los estándares internacionales de excelencia educativa que brinde las oportunidades a los jóvenes estudiantes para fortalecer sus intereses vocacionales, al tiempo que los prepara para acceder a estudios superiores o para su incorporación a la vida laboral.

La Educación Secundaria proporciona experiencias para propiciar el desarrollo de las operaciones formales que implican el aprendizaje de lo abstracto a partir de lo concreto, de la lógica deductiva a partir de lo intuitivo, la resolución sistemática de problemas a partir de casos y asumir riesgos en situaciones de incertidumbre. Asimismo, se aspira a

la consolidación de los esquemas cognitivos, psico-afectivos y de la conciencia social en función de los cuales la persona elaborará sus juicios a lo largo de toda la vida (Minerd, 2014a, p. 107).

El Estado dominicano lo concibe como obligatorio, por tanto, debe garantizar que todos los jóvenes asistan y completen este Nivel Educativo, en algunas de sus modalidades; aunque la República Dominicana tienen grandes desafíos para universalizar la educación secundaria ya que no dispone de suficiente planta física ni profesorado que puedan asumir dicho reto.

El primer ciclo del nivel secundario de la República Dominicana, donde se enmarca esta investigación, se concibe como la transición de la niñez a la adolescencia y representa el inicio de la responsabilidad y autonomía. Al final de este ciclo, los estudiantes podrán elegir una modalidad: académica, técnico – profesional y artes.

**Tabla 2.2.** Comparación por países de los niveles en los sistemas educativos

CINE	República Dominicana	Estados Unidos	España
0. Educación de la primera infancia	Nivel Inicial (0-5 años)	Kindergarten	Educación Infantil (0-5 años)
1. Educación primaria	Dos ciclos (6 años) Primero a Tercero Cuarto a Sexto	Elementary School Primero a Sexto	Dos ciclos (6 años) Primero a Tercero Cuarto a Sexto
2. Educación secundaria baja	Primer Ciclo de Secundaria: Primero a Tercero (Hasta el 2013) Séptimo y Octavo (Nivel Básico) y	Middle School 3 años	Educación Secundaria Obligatoria (1-4)
3. Educación secundaria alta	Primero de Media		
	Segundo Ciclo de Secundaria	High School	Bachillerato. (2)

Fuente: Elaboración propia en base a Unesco (2013) y Consejo de Educación (2013).

No solo en la República Dominicana, la educación secundaria está en proceso de evolución y cambio, de buscar su identidad en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. La educación secundaria surge como un grado elevado de especialización y de formación científica, académica destinada para los “privilegiados” de la sociedad que podían acceder a la educación superior, sin embargo, en casi todos los países de la región latinoamericana y del

Caribe, se concibe como parte de la formación básica para que los ciudadanos puedan insertarse en la sociedad con las herramientas necesarias (Franco, Pierre, & Stahl, 2010).

Concebir de esta manera la educación secundaria obliga a una revisión integral de su estructura, de sus fines y contenidos, ya que al mismo tiempo es preparatoria, obligatoria y postobligatoria; pero también del modelo educativo y de transitar de una educación bancaria –en palabras de Freire (2016)– a una, que desarrolla competencia.

Cuadra Charme y Moreno Olmedilla (2005) proponen 3 factores por los cuales se deben focalizar los esfuerzos en esta etapa educativa:

- a) La mayoría de los países, al menos de Iberoamérica, han logrado universalizar la educación primaria, por lo tanto, los jóvenes que la han cursado ejercen una presión para continuar sus estudios.
- b) Los países en vía de desarrollo valoran la educación como un medio único y privilegiado para garantizar que sus ciudadanos sean activos y promotores de los grandes cambios sociales.
- c) Muy ligado al segundo, es la necesidad económica de contar con manos de obra con las competencias y destrezas laborables adecuadas que puedan insertarse al mundo global sin mayores dificultades.

Estos autores afirman que, en la mayoría de los países, la desigualdad de acceso a una educación secundaria de calidad constituye uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo humano, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza.

La educación secundaria en casi todos los países occidentales presenta tres grandes retos: accesibilidad universal, permanencia y calidad. Para lograrlo tiene necesidad de nuevos enfoques curriculares que respondan a las necesidades de la formación de los jóvenes y de la sociedad y, por tanto, necesita disponer de profesores con alta capacidad y con las competencias adecuadas.

## 2.02 Perfil de alumno

Como se estableció anteriormente, el estudiante de secundaria baja, donde se centra esta investigación, ya se encuentra en la adolescencia o ha iniciado la ruptura con la niñez. El término adolescencia proviene de la palabra latina “adolesco”, que significa crecer, desarrollarse, ir en aumento.

La adolescencia, desde que Hall realizó el primer estudio científico, es considerada una época de transición y de grandes cambios físicos, psicológicos y emocionales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como la etapa de la vida, comprendida entre los 10 y los 19 años, en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales secundarias, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Este proceso se caracteriza por rápidos y múltiples cambios en los aspectos físicos, psicológicos, sociales y espirituales

Muchas investigaciones se han realizado focalizando los cambios sociales, físicos y sociológicos, sin embargo, pocas se han centrado en cómo aprenden los adolescentes y en el desarrollo cognitivo y neural durante este periodo tan vital de la vida; aspectos fundamentales en un enfoque educativo por competencia que enfatiza no la adquisición de conocimientos memorizados y descontextualizados, si no, conocimientos, destrezas, procedimientos y actitudes movilizados en contextos determinados.

El desarrollo cognitivo y neuronal del adolescente se ha investigado poco, principalmente por las concepciones que mantenían que las conexiones cerebrales se establecían en la primera infancia y por las técnicas e instrumentos que se utilizaban en la investigación (Blakemore & Frith, 2011).

Las técnicas utilizadas en la actualidad como las imágenes de resonancia magnética (RM) permiten visualizar los cambios que se registran en las funciones cerebrales mientras los sujetos efectúan acciones cotidianas. Las investigaciones neuropsicológicas han establecido más períodos sensibles<sup>4</sup> para el aprendizaje del ser humano y no solo el que ocurre en los primeros años. Y uno de esos períodos es, precisamente, en la adolescencia. Hutternlocher (citado en Blakemore & Frith, 2011) puso de relieve un gran aumento de la densidad de la sinapsis de la corteza cerebral tras la pubertad, solo después de este período inicia la poda

---

<sup>4</sup> Las autoras prefieren no emplear el término de *períodos críticos*, por considerarlo poco preciso y sugieren períodos sensibles para denotar los “cambios sutiles en la susceptibilidad del cerebro de ser moldeado y modificado por experiencias que se producen a lo largo de la vida”. (Blackemore & Frith, 2011, p.56) Con lo que demuestran que a nivel neuropsicológico tenemos una disposición para aprender a lo largo de toda la vida.

sináptica –proceso mediante el cual se eliminan las conexiones poco utilizadas para asegurar un buen funcionamiento de las que sí se utilizan de forma frecuente–

El lóbulo frontal, entre otras, es el encargado de las funciones ejecutivas, término esbozado por Luria, desarrollado por Fuster y popularizado por Lezak, que incluye aquellas funciones involucradas en las estrategias cognitivas tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, imprescindibles para el aprendizaje escolar.

Recordemos que las neuronas, células del cerebro, establecen sinapsis. A medida que se desarrollan las neuronas crean una capa de mielina en torno a su axón. La mielina actúa como aislante e incrementa la velocidad de transmisión de los impulsos electrónicos de una neurona a otra. La mielina está formada por sustancia grasa que en el microscopio se ven blanca, por tanto, a mayor cantidad de sustancia blanca mayor conexión neuronal establecida.

*¿Aprenden los adolescentes igual que los niños y los adultos?* Esta pregunta, clave para contextualizar el desarrollo de las competencias lectoras, no se debe responder sin una revisión de los últimos avances que han aportado la neurociencia.

Piaget en 1965 afirmaba que “parece pues evidente que el desarrollo de las estructuras de la adolescencia se encuentra conectado con el de las estructuras cerebrales” (Piaget & Inhelder, citado por Kuhn, 2006, p.60).

Kuhn (2006) demostró mediante imágenes que los adolescentes tienen menos y más selectivas conexiones neuronales que cuando eran niños, a su vez concluye, después de haber analizado cientos de investigaciones sobre la cognición en los adolescentes, que “el desarrollo de las competencias en los adolescencias significa poco si los adolescentes no deciden utilizarlas“ (p.65, trad. propia).

Jean Piaget e Inhelder posiblemente los científicos que más han aportado hasta el momento sobre el desarrollo cognitivo, en su libro *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, establecen que luego de pasar por diferentes etapas, al llegar a los 11 – 12 años se inicia el pensamiento formal en la que los sujetos desarrollan la capacidad de abstracción y de hipotetizar aplicando principios más lógicos que en la etapa anterior, concreta, y sin la cual los seres humanos no llegarían a comprender el discurso científico.

Tres características fundamentales diferencian al pensamiento formal o abstracto del concreto: establece leyes para comprender todo lo posible y no solo los fenómenos del aquí y del ahora, lo anterior supone que las operaciones formales se basan en representaciones proposicionales de los objetos más que en los objetos mismos.

Por lo tanto, el pensamiento formal es de naturaleza hipotético – deductivo, somete todo hecho a comprobación, mediante la comprobación de la hipótesis y no meramente por un razonamiento intuitivo, filosófico.

Para designar a la actual de generación de adolescente se ha utilizado muchas metáforas, todas o casi todas, asociada al uso de la tecnología (véase apartado Lectura digital).

Algunos autores, le denomina *Generación Z*. Término acuñado por Schroer en el 2008 para designar a los nacidos después del milenio; sus principales características son:

- 1) expertos en la comprensión de la tecnología;
- 2) multitarea;
- 3) abiertos social- mente desde las tecnologías;
- 4) rapidez e impaciencia;
- 5) interactivos;
- 6) resilientes

(Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016, p. 98).

La generación Z está inserta en una cultura lectora con acceso a nuevos recursos y nuevos formatos para el aprendizaje, la recreación, la comunicación e interacción en la sociedad.

### **2.03 Perfil del docente**

Los docentes de Educación Secundaria han estado relegados en cuanto a su formación y el perfil que se requiere de ellos, en el sentido que se debate entre la formación de especialista con algunos conocimientos pedagógicos o conocimientos pedagógicos sin los suficientes fundamentos del área que imparte.

...la formación de profesores de enseñanza secundaria en América Latina presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo: ha ganado su lugar en el discurso, pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria (Vaillant, 2009, p. 107).

Lo anterior puede deberse a que las reformas en América Latina han estado centradas en el Nivel Primario. El docente del Nivel Secundario debe poseer un doble perfil: una sólida formación en el área de la disciplina científica que imparte y un dominio de las competencias profesionales específicas del ser educador.

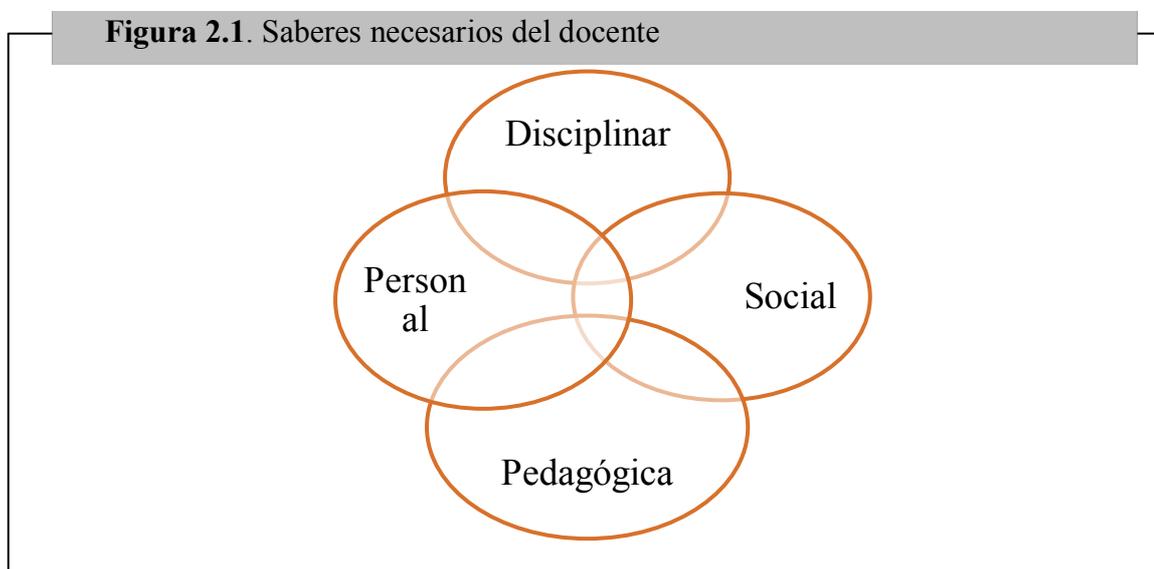
Tribó Travería (2008) sostiene que para lograr este perfil es necesario que desde la formación inicial se contemple la interrelación entre los conocimientos de las disciplina y de su didáctica específica, así como los contenidos del área de psicopedagógica. Realidad que

sucede en pocos países de Iberoamérica donde la formación está centrada solo en el área disciplinar y para adquirir las competencias didácticas, los profesionales participan en un curso de formación pedagógica que ha demostrado su ineficacia.

El docente de educación secundaria comparte los mismos desafíos presentados hace casi dos décadas en el informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*: organizar los aprendizajes en torno a cuatro pilares, el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar. Así como transitar del paradigma basado en la enseñanza al basado en los aprendizajes. En casi todos los sistemas educativos, se intenta integrarlo a través de las competencias para la vida.

Un docente que se considere competente debe poder integrar diferentes saberes – contemplados en la figura 2.1 y ponerlo en práctica en el aula.

Un profesor de secundaria es competente y se puede afirmar que ha adquirido las competencias específicas de su profesión cuando sabe interrelacionar y coordinar de manera simultánea conocimientos de los cuatro ámbitos competenciales específicos para aplicarlos de manera integrada a una situación profesional concreta, de aula o de centro, y lo hace de manera habitual, habiendo adquirido la habilidad de saber transferir este conocimiento competencial a nuevas situaciones profesionales” (Tribó Travería, 2008, p. 205).



Fuente: Elaboración propia en base a Tribó Travería (2008).

Por otro lado, para que el docente pueda desarrollar competencia en sus estudiantes debe haber aprehendido los componentes de la misma: conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades y actitudes y valores.

#### 2.04 Currículo diseñado por competencia

Ha existido, y aún convive, una gran variedad de definición del término de *competencia* en el ámbito educativo, prueba de ello son las múltiples y, a veces, contradictorias versiones sobre su origen y las distintas formas de hacer operativo y delimitar el término, las estrategias de enseñanza–aprendizaje que se derivan de su definición y el modelo de evaluación pertinente, pero lo cierto es, que sin precisar exactamente sus orígenes, en casi todas las reformas educativas de todos los niveles –Inicial, Primaria y Secundaria– y de todos los sistemas (Pre universitario y Universitario) de Iberoamérica se encuentra el término de competencias..

Hay quienes afirman que su inicio fue el resultado de las teorías cognoscitivas que tuvo su auge en los años 70 en Estados Unidos, otros a partir de Chomsky con su teoría del lenguaje y otros ligados al mundo de la formación profesional y laboral, pero casi todos los autores están de acuerdo que el término tiene un origen más económico que educativo y que se remonta a los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos.

Díaz Barriga (2011) afirma que formalmente se puede hablar de currículo por competencias o educación por competencia a partir de los años 80. Algunos autores, como Martínez Rodríguez (2009) argumenta que su introducción reciente se debe a la necesidad de adecuar la educación y capacitación a los mercados laborales, aunque otros la justifican por las nuevas demandas que plantea la sociedad de la información, los nuevos vínculos –culturales, educativos, laborables, afectivos, sociales...– que se crean entre los países, la facilidad de la conexión a internet, la gran movilidad laboral y a las vías de comunicación “tradicional” –facilidad de trasladarse de un país a otro, mejores vías de comunicación a lo interno de los países y los continentes... –, en esta, utilizando el término de McLuhan (1972; 1964) de aldea global.

Diversos investigadores que han reflexionado en torno al desarrollo de competencia desde el ámbito educativo (Coll, 2007; Díaz Barriga, 2011; Gimeno-Sacristán, 2009; Monereo & Castelló, 2009; Solé, 2012) –con sus diferentes estilos y posiciones ideológicas– argumentan que en muchas ocasiones, los conceptos nuevos se introducen, más como una moda o como el bálsamo de fierabrás<sup>5</sup> que “cura” todos los males de la educación. Sin embargo, todos, desde diferentes perspectivas, plantean que su incorporación al mundo educativo ofrece oportunidades de concretizar prácticas que generen aprendizajes para la vida, ya que pone el

---

<sup>5</sup> Porción mágica capaz de curar todas las dolencias del cuerpo humano que forma parte de las leyendas del ciclo carolingio.

énfasis en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares.

Coll (2007) plantea que, aunque el concepto no soluciona todos los males de la educación, aporta a “la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares, es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos” (p.1).

Gimeno Sacristán (2009) plantea que en el polivalente “mundo” del enfoque de competencia asumido en el contexto educativo coexiste tres enfoques contradictorios entre sí:

- a) Alternativo a los “aprendizajes academicistas”: la educación debe responder a la actual sociedad que ya no necesita almacenar datos, si no saberlos utilizar en un contexto determinado, es decir que se propone a las competencias como alternativa de los aprendizajes memorísticos, que solo pueden ser útiles para pasar un examen y manejar muchos datos inconexos que no se pueden transformar en conocimientos. Esta corriente pretende eliminar el enciclopedismo, tan, increíblemente, arraigado en las aulas. Díaz Barriga (2011) plantea que este enfoque se denomina funcionalista o sistémico y se basa en que toda tiene que servir para desarrollar habilidades para la vida. Gimeno Sacristán insiste en el peligro de esta corriente de dejar a un lado los contenidos en aras de un pragmatismo carente de fundamentos.
- b) Formación profesional: se trata de una orientación más precisa, ligada al desempeño laboral, por tanto, el sentido prioritario de la formación es que los estudiantes adquieran determinadas destrezas, habilidades y competencias vinculadas directamente al puesto de trabajo. Todos los autores están de acuerdo con este planteamiento (Coll, 2007; Díaz Barriga, 2011; Gimeno-Sacristán, 2009), pero sin olvidar la formación integral del ser humano.
- c) El aprendizaje concebido desde la perspectiva funcional: lo aprendido puede ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño; en ese caso, se utiliza el término de competencia como sinónimo de objetivo, con un uso muy reducido y conductual. Así “una competencia cuenta con un proceso de redacción que incluye: verbo, objeto directo y condición”(Frade, 2009, citado en Díaz Barriga, 2011, p. 8) propuesta que se ha intentado superar desde los años 80, por lo que supone un retroceso significativo en el modelo pedagógico.

Además de las expuestas anteriormente, desde el enfoque socioconstructivista se agrega una cuarta perspectiva cuyo estandarte es el programa Quebec de Canadá que reconoce la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje.

El concepto de competencia es poliédrico, complejo y multidimensional, por lo que se hace necesario clarificar los distintos conceptos que rodean e incluso incluye el término competencia que en muchas veces se emplean como sinónimos. De nuevo, conviven definiciones disímiles que hacen difícil el avance.

Diferentes autores han llegado a delimitar el término estableciendo las diferencias con otros términos como son:

- **Capacidades:** Son un conjunto de disposiciones genéticas que permiten ejecutar una serie de conductas muy relacionadas con la supervivencia. Las capacidades no se pueden modificar intencionalmente, su activación siempre será inconsciente y automática, ¿cómo conseguimos percibir los colores y los sabores de una manzana? A través de la interacción social –cultural y educación– con adultos y con sus pares, los niños adquieren un conjunto de procedimientos que harán más flexibles y elaboradas estas capacidades convirtiéndola en habilidades. Por supuesto, no todas las capacidades se desarrollan igual, esto va a depender del contexto y de las oportunidades de desarrollo de cada individuo, estas oportunidades tienen que ver con el tipo de interacción que se produce.
- **Habilidades:** son capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir, por vía procedimental, de manera que detrás de todo procedimiento hay una habilidad que posibilita que dicho procedimiento se ejecute. Esto no supone en ningún caso que una habilidad pueda ser reducida a un único procedimiento. El European Centre for the Development of Vocational Training –CEDEFOP– define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014).
- **Procedimiento** es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Son formas de actuar de manera sistemática y ordenada, en las cuales unos pasos o momentos bien logrados sirven de base a otros.

Aunque han pasado dos décadas desde que Mayor (1993) definiera las estrategias de aprendizaje, sigue siendo válida y pertinente hoy en día: son aquellos procedimientos,

operaciones y actividades dirigidos hacer más efectivo el procesamiento de un texto, el aprendizaje del pensamiento. Las estrategias, por tanto, regulan la actividad de las personas, ya que les permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta (Solé, 2002).

Monereo Font (2002), en su clásico libro *Estrategia de aprendizaje* explica que las características de las estrategias de aprendizaje son pertinentes al paradigma del desarrollo de competencias: son siempre conscientes, suponen una respuesta socialmente situada, tienen un carácter específico y pueden incluir diferentes procedimientos.

En la última década, al menos, dos organizaciones internacionales de gran influencia en las políticas públicas han definido el término de competencias para los sistemas educativos, el Consejo Europeo en su proyecto de definición y selección de competencias (DeSeCo) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ambas instituciones tienen el mismo propósito al definir el término de competencia focalizar las que son claves para desarrollar una vida plena y así, insertarse en el mundo laboral que se encuentra en constante evolución y exige nuevas capacidades, asimismo, las que son necesarias para ejercitar una ciudadanía activa.

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Consejo de Europa, 2006, p. 3).

Por su lado, la OCDE la define como:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2005, p. 8).

Estas definiciones ponen el énfasis a nivel educativo en concepciones inherentes al constructivismo como el aprendizaje significativo de Ausubel que ya planteaba que aprendizaje es cuando se vincula con un contexto específico y se puede poner en práctica los conocimientos, así como en la integración de diferentes tipos de conocimientos (factuales, procedimentales y actitudinales) que se movilizan con un fin determinado y contextos específicos.

**Tabla 2.3.** Competencia y subcompetencias de la OCDE

Grandes Competencias	Competencias
1. Usar las herramientas de forma interactiva	1a. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva 1b. Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva 1c. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
2. Actuar de forma autónoma	2a. La habilidad de relacionarse bien con los otros 2b. La habilidad de cooperar 2c. La habilidad de manejar y resolver conflictos
3. Interactuar en grupos heterogéneos	3a. La habilidad de actuar dentro del gran esquema 3b. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyecto personales 3c. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Fuente: Elaboración propia basada en OCDE(2005a).

Asimismo, diversos académicos como Monereo y Pozo (2007) han definido la competencia como “un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.” y determinan 4 escenarios posibles: Educativo, laboral, social y personal y en ellos basan su clasificación de competencias.

La OCDE (2005b) plantea tres grandes competencias que interactúan y que se subdividen en competencias, tal como se muestra en la tabla 2.3, por otro lado, el Consejo Europeo(2006) plantea 8 grandes competencias básicas:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión cultural.

El Consejo Europeo (2006) define la competencia en comunicación en la lengua materna como la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

Obsérvese que, aunque en la definición general de competencias no aparece el término de habilidad, cuando se realiza las definiciones de cada competencia se realiza en términos de *habilidades para...*

Como se puede observar a simple vista, la OCDE y el Consejo Europeo difieren en cuanto a la forma y especificación de las competencias básicas, en el caso del Consejo Europeo están más proyectadas para el contexto educativo, mientras que la OCDE son más generales y están compuestas por rasgos, un tanto desordenados, pero originales, menos ligado directamente a los currículos (Gimeno-Sacristán, 2009).

Un gran aporte de la educación basado en competencia lo constituye “las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido” (Coll, 2007, p. 3).

Otra gran preocupación de los autores que teorizan sobre una educación de competencias se encuentra en el hecho de su “operacionalización”, en el sentido, que el término es muy difuso y amplio, ¿cómo se evalúa y se reconoce que un estudiante es competente en un contexto determinado?, ¿quién determina el nivel de dominio adecuado de una competencia?, ¿los empresarios? ¿los docentes? ¿el Ministerio de Educación? ¿los investigadores? ¿las evaluaciones internacionales? ¿De qué se compone una competencia (conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades...)?

En muchos currículos de iberoamericana se observa una tendencia reduccionista, así como en estudios internacionales que introducen la evaluación por competencias, ya que solo evalúan lo que es medible y observable, y con esto dejan afuera factores fundamentales para desarrollar competencias. Se puede, como bien lo expresa Gimeno Sacristán (2009) “perder el significado de lo que representa la educación” (p.26).

Lo cual es corroborado por Torres Santomé (2009) quien analiza el desarrollo de los currículos desde los años 60, basados en el modelo conductual, hasta el modelo actual de competencia; en el medio de estos extremos, se encuentra el modelo centrado en el constructivismo que se basó en el desarrollo de capacidades, como fue la LOGSE. Este autor advierte del gran peligro de dejar de lado a los contenidos relevantes que se deben enseñar a

las nuevas generaciones para que sean competentes, “contenidos que, sin embargo, se presentan como imprescindibles para entender y poder participar como personas responsables en las distintas esferas sociales: en el mundo del trabajo, de la cultura, de la economía, de la política, para facilitar sus relaciones interpersonales, etc.” (Torres Santomé, 2009, p. 165).

Perrenoud (1999) propone cuatro aspectos claves en el concepto de competencia, independientemente de cuál sea la definición que se asuma:

- Las competencias no son, en sí mismas, conocimientos, saberes o actitudes, pero movilizan e integran estos recursos.
- Esta movilización solo es pertinente cuando está contextualizada, por lo que cada competencia depende de la situación particular en la que es requerida.
- Actuar de forma competente exige poner en marcha operaciones mentales complejas para dar respuestas de forma ajustadas.
- Las competencias no se adquieren solo a través de la formación, también de la experiencia.

El término de competencia, aunque con grandes riesgos, encierra un poder de transformación como recurso de aprendizaje y no simplemente, en la función de rendimiento de cuentas. Para saber cómo, es necesario saber el qué, esto hace que haya un desplazamiento en el currículo de los principios, del marco conceptual a los métodos (Álvarez, 2009).

Por otro lado, también se asume con todo lo anterior expuesto que una competencia no se puede formular en términos dicotómicos, o se adquiere o no, más bien es un continuo, que se desarrolla a lo largo de toda la vida y siempre es susceptible de mejora. Basta pensar, Por ejemplo, en la competencia digital. Con esta premisa se reconoce que las competencias se pueden desarrollar y que de hecho no solo se hace en la educación formal, si no en diversos contextos, social, familiar...

A sabiendas de lo difuso, multidimensional, polémico, de no ser un término con sólido arraigo en el mundo educativo y que aún “se echa en falta claridad a la hora de las concreciones didácticas” (Gimeno-Sacristán, 2009, p. 212) se asume el término de competencias para la presente investigación.

## **2.05 Competencias en el currículo dominicano**

El año 1990 marca un antes y un después en la historia curricular del sistema educativo pre universitario de la República Dominicana. En este año se inicia el primer Plan Decenal de educación 1992 – 2002, que promovió una reforma curricular basada en el constructivismo y

que permeó a toda la sociedad dominicana, incluyendo al Sistema Educativo universitario, con nuevos planes para la formación docente.

En esta transformación curricular, solo el área de Lengua Española introduce el concepto de Competencia y lo define como:

... el conjunto de conocimientos, aptitudes, usos y prácticas, que los sujetos traen y/o que adquieren o desarrollan en la clase de Lengua. Las competencias orientan, junto a los valores y las actitudes, los contenidos del diseño. Este comprende cuatro competencias: competencia de comunicación, competencia lingüística, competencia intelectual y competencia sociocultural. Otras competencias pueden agregarse a este inventario, dado el carácter abierto y flexible del diseño (Secretaría de Estado de Educación, 1994, p. 10).

Aunque en distintos planes educativos del país, 1992-2002; 2008-2018 se realizaron esfuerzos por definir el currículo por competencias, no es hasta la Revisión Curricular que culmina en el año 2015, que por mandato del Consejo Nacional de Educación (CNE), se ha procedido a introducir de manera formal y explícita el concepto de competencias.

El documento, *Base de la Revisión Curricular* define competencia como “la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizandose de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Minerd, 2014a, p. 38).

Propone tres tipos:

- Fundamentales: expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad. Son competencias transversales que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, y se sustentan en los principios de los derechos humanos y en los valores universales.
- Específicas: corresponden a las áreas curriculares. Esas competencias se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento.
- Técnicas profesionales: se refieren al desarrollo de capacidades para el trabajo.

La actualización curricular dominicana plantea competencias fundamentales y específicas, al igual que la OCDE y el Consejo Europeo. Las primeras coinciden con la definición de competencias básicas de los organismos anteriormente mencionados, al expresar las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad (Minerd, 2014a, p. 39).

La tabla 2.4 compara las competencias básicas propuestas por las diferentes Organización con las propuestas en la Actualización Curricular del MinerD (2014a).

## 2.06 Competencia Comunicativa

Los seres humanos utilizan diversos sistemas de comunicación para expresar sus ideas, sentimientos, valores, comprender a los demás y lo hacen en distintas situaciones de comunicación. El currículo dominicano incluye el desarrollo de competencias comunicativas “con la finalidad de afianzar su identidad, construir conocimientos, aprehender la realidad y establecer relaciones significativas con las demás personas” (MinerD, 2014a, p. 67).

Los componentes que integran esta competencia son:

- Reconoce los elementos y características de la situación comunicativa.
- Identifica los diversos modos de organización textual oral y escrita.
- Utiliza diversos códigos de comunicación.
- Autorregula su proceso de comunicación.
- Utilización efectiva la tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

**Tabla 2.4.** Comparación de las competencias fundamentales con otras propuestas

Lugares o Instituciones que han definido las competencias básicas o fundamentales		
República Dominicana	OCDE	Europa
Ética y ciudadana		Sociales y cívicas (1)
Comunicativa	Usar las herramientas de formas interactivas (Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.	Comunicación en la lengua materna (2) Comunicación en lenguas extranjeras (3)
Pensamiento lógico, creativo y crítico	Usar las herramientas de formas interactivas.	Básicas en Matemática, Ciencias y Tecnología (4)
Resolución de problemas	La habilidad de manejar y resolver conflictos.	
Científico y tecnológica	Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.	Competencia digital (8)
Ambiental y de salud		
Personal y espiritual	Interactuar en grupos heterogéneos.	Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (5) Aprender a aprender (6) Conciencia y expresión cultural (7)

Fuente: Elaboración propia basada en (Consejo de Europa, 2006; MinerD, 2014a; OECD, 2005b).

El Consejo de Europa (2006) define la comunicación en lengua materna y establece los conocimientos, capacidad y actitudes vinculadas a la misma (véase la tabla 2.5.).

Existe similitud en la forma de concebir la competencia entre el currículo dominicano y el Consejo de Europa. Ambas incluyen más dimensiones que no solo se refiere a los conocimientos lingüísticos e incluyen la capacidad y actitud de manejar la lengua en diferentes contextos y situaciones, se diferencia que, en dominicana, se incluye el uso de la tecnología.

Las competencias fundamentales se describen en base a sus componentes y a los criterios para su evaluación en tres niveles de dominio: nivel I, Inicial; Nivel II, Primaria; Nivel III, Secundaria. Hasta la fecha no se había establecido el Nivel III.

**Tabla 2.5.** Competencia materna propuesta por el Consejo Europeo

Comunicación en lengua materna: La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Vocabulario	Comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas.	Disposición del diálogo crítico y constructivo.
Gramática funcional	Utilizar herramientas de ayuda.	Apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad para dominarlas.
Funciones del lenguaje: Tipos de interacción verbal de textos literarios y no literarios Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua.	Buscar, recopilar y procesar información.  Distinguir y utilizar distintos tipos de texto.	Interés por la interacción con otras personas. Utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable.
Diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.	Formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.	

Fuente: Elaboración propia de la competencia materna basada en el Consejo de Europa (2006.)

## Competencia lectora

El concepto de lectura ha evolucionado en las últimas tres décadas como consecuencia de los cambios producidos en la sociedad de la información y por los avances significativos en el campo de la educación y psicología, concretamente en la forma de cómo aprenden los estudiantes.

La lectura deja de concebirse como un aprendizaje único que se adquiere en los primeros grados, mediante la enseñanza de diferentes destrezas que se van desarrollando de forma gradual, para convertirse en un aprendizaje a lo largo de la vida que depende de múltiples factores comenzando por el lector: el propósito de su lectura, conocimientos previos, motivación, tipo de texto que selecciona y estrategias que utiliza; enmarcado dentro de un contexto determinado que lo condiciona y a la vez es modificado por él.

El concepto de lectura no abarca todas las dimensiones necesarias que implica estar alfabetizado en el siglo XXI (*Literacy*, en inglés) el concepto de competencia lectora representa “la capacidad de modular y ajustar la interacción de los conocimientos, creencias, habilidades y procesos de lectura de forma adecuada dadas las condiciones sociocontextuales enfrentadas”(Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012, p. 263).

Gordon (1987) prefiere referirse a las heterogéneas y contradictorias concepciones sobre la lectura como diferentes niveles dentro de un modelo general sobre alfabetización (*literacy* en inglés): construyó una taxonomía que contiene 4 categorías que se plasman en la Tabla 2.2, con lo cual no niega la importancia de diferentes concepciones, Por ejemplo, la mecanicista, pero establece que es solo la base de la pirámide y no el fin último.

El nivel ejecutivo *–performative–* es la versión mecanicista ya superada que propone que leer solo consiste en descodificar signos gráficos y expresarlos de forma oral.

Durante los años sesenta y setenta las investigaciones se centraron en cuál era el mejor método para lograrlo. Así se produjeron posturas extremas y candentes debates entre los educadores e investigadores entre los que defendían un método u otro desde el fonético hasta el global. Situación ya superada: la elección del método depende de las condiciones del sujeto que interacciona con los textos y los diferentes métodos no necesariamente son contradictorios entre sí.

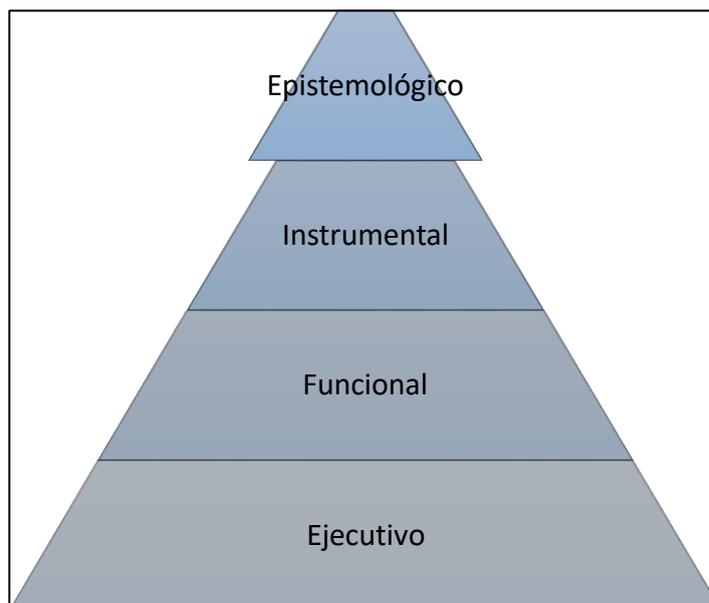
El nivel dos, *functional*, enfatiza los usos que cumple la lectura en la comunicación interpersonal. Saber leer es, como miembro de una comunidad en particular, poder utilizar la lengua escrita en las diferentes “demandas” de la vida diaria, por lo tanto, se propone la

interacción con todo tipo de textos de uso social –periódicos, recetas médicas, de cocina, instrucciones...– desde temprana edad. Esta concepción está contemplada en el enfoque funcional – comunicativo que permeó la transformación curricular de la República Dominicana plasmada en el Plan Decenal de Educación 1992-2002.

El tercer nivel es *informational* –información– corresponde a una concepción muy arraigada en el contexto educativo, la lectura permite extraer información sobre el conocimiento de las diferentes disciplinas, es decir, se concibe a la lectura como un instrumento para el aprendizaje. Las dificultades que se puede producir, no se debe tanto a dificultades en los procesos cognitivos, lingüísticos o perceptivos del lector, si no a la interacción con el texto y sus características. Realiza mucho énfasis en las tipologías textuales y la macroestructura propuesta por Van Dijk (1980b, 1983). Incorpora la gramática del texto. Gordon (1987) sitúa en este nivel al modelo interactivo de lectura asumido por casi todos los investigadores de la década de los noventa y principios de este Siglo.

Un cuarto nivel, que integraría a los demás es el *epistemic*. El segundo y el tercer nivel limita la lectura (*literacy*) a un modo de comunicación personal, lo cual reduce su impacto por no considerar el cambio cognitivo producido en las personas y por extensión a la sociedad a la cual pertenece. “Estar alfabetizado acorde a este cuarto nivel, es tener formas disponibles de actuar para transformar conocimiento y experiencia, que en general, no están disponibles para aquellos que nunca han aprendido a leer y a escribir (Gordon, 1987, p. 110).

**Figura 2.2.** Niveles de lectura

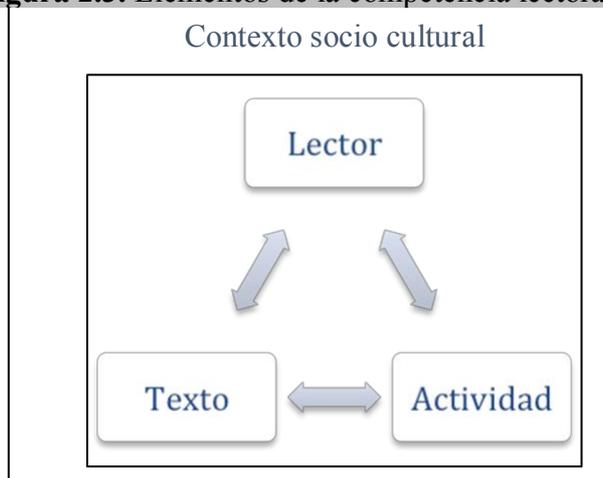


Fuente: elaboración propia basada en Gordon(1987).

Este último nivel de Gordon, que engloba a los tres anteriores, enmarca la definición de competencia lectora propuesta en el marco de PISA: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial, y participar en la sociedad” (MECD, 2010, p. 20) y con múltiples autores más como (Cassany, 2006; Snow, 2002; Solé, 2002).

En todas las definiciones, de diferentes formas, aparecen los tres elementos esenciales que son: un lector, un texto y una actividad que el lector realiza guiado por un propósito, en un contexto sociocultural determinado (figura 2.3). A la vez, no conciben la lectura como un acto único, homogéneo, siempre igual. Se lee de diferentes maneras, todas válidas, según el propósito que persigue el lector; también se concibe la lectura como una competencia esencial para vivir en la sociedad actual y tener mejores oportunidades de desarrollo.

**Figura 2.3.** Elementos de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia en base a según Snow (2002).

La OCDE con la expresión: “alcanzar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” concibe la lectura como la base para una vida plena y activa en todas las áreas: económica, política, comunitaria y cultural de la sociedad contemporánea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, p. 37). Argumenta que sin competencia lectora un ser humano no puede emanciparse y desarrollar su máximo potencial en la actual sociedad occidental, pues para la inmensa mayoría de las cosas cotidianas se necesita la lectura; Por ejemplo, para divertirse, leer un menú, ir al cine, ubicarse en las calles, llenar un formulario, inscribir a los niños en el registro de nacimiento, asegurar una trayectoria educativa con éxito, obtener mejor cualificación. El desarrollo de competencia lectora permite la participación en la sociedad en igualdad de condiciones.

Snow (2002), plantea que las tres primeras: el lector, el texto y la actividad, interrelacionan de forman diferente según el momento de la lectura, así en la etapa de pre

lectura es fundamental identificar cuáles son los conocimientos previos que el lector aportar al texto, en el momento de la lectura, que actividades realiza con el texto y en la etapa de post lectura, qué contenidos incorpora a partir del texto.

Igualmente, en la definición de competencia lectora se hace referencia a los distintos propósitos que puede tener un lector que condicionará el tipo de estrategias que utilice, así como el texto que seleccione (Solé, 2002). No se utiliza la misma estrategia ni el mismo tipo de lectura al leer el periódico al final del día para tener una visión general de lo que sucedió en el mundo, que leer un artículo de una revista científica con el propósito de incorporarlo al marco teórico de una tesis doctoral o ojear los últimos acontecimientos en Facebook; A la vez, el uso de competencias en contextos determinados produce en los usuarios modificaciones o refuerzos de sus competencias (Ministerio de Educación, 2002).

Solé (2012) al referirse a la competencia lectora, lo define como un término muy apropiado con la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida, pero también como bastante complejo y multidimensional.

Es una definición ambiciosa, en el sentido de que no restringe la lectura a motivos estrictamente instrumentales: la vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Pensemos, además, que el ciudadano del siglo XXI debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos –persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios– que se presentan en formatos y soportes diferentes –diarios, enciclopedias, libros de texto, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos... que no siempre se atienen a los criterios de veracidad, actualidad y autoría reconocida (Solé, 2012, p.49).

Con todo lo anterior se establece que la competencia lectora es fundamental para el desarrollo de las personas en todos los ámbitos de la vida y es más amplia que la lectura de texto, como dice el artista ruso Lissitzky<sup>6</sup>, es una experiencia de la totalidad. ”Por el mero hecho de leer, nuestros hijos adquieren un nuevo lenguaje plástico; crecen estableciendo una relación distinta con el mundo y con el espacio, con la forma y el color”, ahora bien, también queda claramente demostrado que sin la capacidad de extraer informaciones de los textos no tendremos aprendizaje a lo largo de la vida y que en la actualidad, es el medio para el aprendizaje no solo escolar, también cultural y social indefectible para lograr la oportunidad de que todos los estudiantes aprendan y desarrollen una vida de bienestar personal y social.

---

<sup>6</sup> Exposición realizada en la Pedrera por la Fundación Cataluya. Octubre 2014-enero 2015.

...la lectura no es simplemente una habilidad mecánica, leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas (Argudín & Luna, 2006, pp. 13–14).

Solé (2004) establece que la competencia lectora se asienta, tradicionalmente, sobre tres ejes:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

A estos tres ejes que propone Solé, habría que agregarle dos más: leer para participar en la sociedad y leer para socializar y convivir en las redes sociales.

El marco común europeo de referencia para la lengua desarrollado por el Consejo Europeo en el 2001 establece, aunque en un principio para el aprendizaje de un segundo idioma, que el uso de la lengua está contextualizado en cuatro ámbitos principales de actualización (*domains* en inglés): personal, público, profesional y educacional, los cuales son asumidos en el marco para la evaluación de las competencias lectoras de PISA.

En el marco de la OCDE (2011, 2013a, 2013b), el término *domains* se traduce por *situación*, término que en español se puede prestar a confusión, por lo que en el marco de esta investigación, y de acuerdo a otros autores Zayas Hernando (2012), se utilizará el término “ámbitos” por considerar que responde más a la definición y el sentido del mismo:

PISA utiliza el término situación dentro de la competencia lectora para definir los textos y las tareas asociadas a dichos textos, y se refiere a los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto. Por lo tanto, el modo de especificar la variable de situación se basa en una audiencia y propósito supuestos, y no sólo en el lugar donde se desarrolla la actividad lectora (OECD, 2011, p. 24).

A continuación, se presenta la definición de las 4 categorías según el marco para la evaluación de las competencias lectoras de PISA.

- **Personal** hace referencia a los textos dirigidos a satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos cuyo objetivo es mantener o desarrollar las relaciones personales con otros individuos.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- **Público** describe la lectura de textos relacionados con actividades e intereses de la sociedad en general. Incluye documentos oficiales, así como información sobre acontecimientos públicos
- **Educativo** se elabora específicamente con fines de enseñanza. Los libros de texto impresos y los programas informáticos de aprendizaje interactivo son ejemplos típicos del material creado para este tipo de lectura.
- **Profesional** es aquel que involucra la realización de alguna tarea inmediata. Podría incluir la búsqueda de trabajo, bien en la sección de avisos clasificados en un diario impreso o a través de internet; o seguir las indicaciones en el lugar de trabajo.

Leer, como se ha argumentado anteriormente, es un acto complejo que pone en juego múltiples factores tanto intrínseco al lector, como extrínseco que dependen del contexto donde se desenvuelve y del tipo de texto que el lector elige para cumplir su propósito en la lectura.

## 2.07 El lector

Snow (2002) en su informe para la OERI –por su sigla en inglés, *Office of Educational Research and Improvement*– incluye, al igual que múltiples autores, las características del lector, como uno de los factores fundamentales que condicionan el desarrollo de las competencias lectoras, concretamente para la habilidad de la comprensión lectora.

La autora explica que el lector aporta al acto de leer sus conocimientos previos, su motivación, sus habilidades, estrategias que guían la lectura, así como sus experiencias. Los conocimientos previos son referidos tanto a aspectos lingüísticos como a los conocimientos específicos sobre el contenido del texto y sus experiencias en el mundo.

### 2.07.1 Conocimientos previos del lector

Desde 1992, que el enfoque del currículo dominicano es el constructivismo no se pone en duda, al menos teóricamente, que los alumnos no son “tablas rasas” y que aprender los contenidos escolares, supone, atribuir un sentido y construir un significado, y esto solo es posible, sobre la base de los significados construidos previamente.

Van Dijk (1980b, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983) propone, con lo cual se está totalmente de acuerdo, que los lectores establecen la coherencia de un discurso no en base a lo expresado en el texto, si no en la interacción de los conocimientos almacenados en la memoria del lector.

El conocimiento previo no es un fenómeno simple, sino un constructo multidimensional que incluye diversas modalidades de conocimientos, que además se pueden adquirir de manera formal e informal.

Este concepto es fundamental porque el proceso de comprensión lectora no termina con la extracción del significado de un texto, si no con la integración de este significado a la memoria. Schank, ya desde 1982 (citado en Solé, 2002) estableció que comprender no solo implica construir una estructura sino además añadir esa nueva estructura con los conocimientos que el lector ya posee. En cualquier texto, hay informaciones conocidas por el lector que recibe el nombre de *información dada* y una parte desconocida que es la que se quiere dar a conocer llamada *información nueva*. Para integrar los mensajes en la memoria, es necesario, conectar la información dada con la información nueva.

Aunque todo lo anterior, se agrupan dentro del concepto “conocimientos previos”, González Fernández (2004) distingue cuatro tipos de conocimientos previos a la lectura comprensiva:

- Conocimientos generales, se entiende el conocimiento sobre los objetos del mundo físico y social en que vive el lector, y condiciona sobre todo la comprensión de las narraciones.
- Conocimientos específicos, se refieren a los específicos del área o campo que trata el texto, y juega un papel fundamental en los textos expositivos. Si no se tienen suficientes conocimientos específicos sobre el tema que se trata se dificulta la comprensión del texto y/o se aumenta el tiempo invertido en la misma.
- Estructuras textuales para poder establecer el tipo de texto que se va a iniciar a leer, ya que no es lo mismo leer un comic que un libro de investigación científica o el periódico e incluso en el periódico no es lo mismo leer una noticia de un hecho ocurrido, un chiste, el editorial o un texto informativo sobre el stress.
- La metacognición, se define como la conciencia mental y regulación del pensamiento propio, incluyendo actividad mental de los tipos cognitivos, afectivos y psicomotor. Las estrategias de metacognición son efectivas para optimizar los procesos de aprendizaje.

Los lectores adultos necesitamos leer una gran variedad de textos dependiendo de nuestras necesidades de información y comunicación. Tradicionalmente en las escuelas se ha potenciado la lectura de textos expositivos didácticos y normalmente se exige el mismo nivel de comprensión para todos los textos, sin importar el tipo –narrativo, descriptivo,

argumentativo, expositivo...–, además de que el docente da por supuesto que el alumno pondrá en funcionamiento unas series de estrategias que habitualmente –sin importar el grado escolar– el estudiante no posee.

El lector debe poseer unos conocimientos previos antes de iniciar la lectura sobre las estructuras textuales –véase [apartado 2.09](#)– y sobre los contenidos de los textos.

Ramos y Vidal-Abarca (2013) analizaron la auto-regulación de las decisiones de releer el texto para contestar preguntas. Encontraron que dichas decisiones son importantes para lograr buena puntuación, es decir, quienes contestan mejor deciden releer más veces que los que obtienen bajas puntuaciones.

Los investigadores sintetizaron en cuatro los comportamientos estratégicos de lectura que predicen el éxito en tareas de responder a preguntas cuando se puede consultar el texto:

- La cantidad de texto leído inicialmente: cuanto más texto y más cuidadosamente se lea, mejor.
- El número de relecturas, más que la cantidad, influye la autorregulación del lector en volver a leer, según sus necesidades.
- La localización y utilización de información relevante para responder.
- Focalizar en la comprensión del núcleo de las preguntas.

Otro hallazgo muy significativo e innovador de la investigación realizada por este grupo de la Universidad de Valencia es que los comportamientos estratégicos auto reguladores mencionados anteriormente, tienen un peso muy significativo que son independientes, de la comprensión lectora.

La habilidad metalingüística que más influye en la comprensión lectora es la de reflexionar sobre lo leído e ir relacionando la información nueva con lo anterior, aunque no se disfrute la lectura (Oakhill & Cain, 2007). La cual está muy relacionado con monitorear la propia comprensión, actividad que es muy difícil de medir y, por tanto, está poco presente en los estudios que se han realizado. Amzil (2013) en una investigación realizada con estudiantes de *College* llegó a dos conclusiones muy relevantes para estudiantes del nivel secundario: la primera es que “las habilidades metacognitivas son vehículos esenciales para un efectivo aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes tener el control de su aprendizaje, a partir de la fase de establecimiento de metas y del monitoreo” (p.39, trad. propia) y la segunda que es posible aprender estrategias de metacognición, aún en estudiantes mayores.

## 2.08 Las actividades de lectura

El propósito de la lectura provocará el uso de diferentes tipos de actividades para lograr o reajustar el fin propuesto. Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar –en forma de comprensión o de expresión– uno o más textos con el fin de realizar una tarea (Consejo Europeo, 2001, p.14) y diferencia las actividades de las estrategias utilizadas por el lector.

Sin embargo, Snow (2002) la incluye en su definición que la define como “los actos que un lector hace para involucrarse con el texto que engloba los propósitos, estrategias, y las consecuencias” (p. 26, trad. propia) que coincide con la definición en el marco de la evaluación de PISA (OECD, 2013a). El término utilizado es “aspectos” que se define como las estrategias mentales, planteamientos o propósitos que los lectores utilizan para negociar su camino en, alrededor y entre los textos.

La OCDE no establece niveles en la clasificación de la lectura, más bien, existen diferentes procesos o actividades que permiten la comprensión del texto. A continuación, se presentan las diferentes actividades y se integran a los niveles de comprensión lectora propuesto por Mercer (citado en Vallés Arándiga, 2005).

### 2.08.1 Acceder y localizar

La OCDE define 5 aspectos que guían la evaluación de las actividades de la lectura, por razones operativas la redujeron a 3. La primera y más concreta es la de acceso y obtención de información que supone ir al espacio de información que se facilita y navegar por él para localizar y conseguir uno o más datos diferentes.

Las tareas de acceder y obtener pueden abarcar desde localizar los requisitos exigidos por un empleador en un anuncio de trabajo, hasta encontrar un número de teléfono con varios prefijos o un hecho concreto que apoye o refute una afirmación que alguien ha hecho. Puede abarcar distintos grados de dificultad, desde encontrar información explícita en el texto hasta la localización de información que sea sinónima.

Existe una diferencia entre el acceso y la obtención de la información, en la primera, la OCDE es “llegar” al espacio de información donde se encuentran los datos requeridos y en la segunda, seleccionar la información solicitada. Ambas actividades involucran habilidades asociadas a la selección, recopilación y obtención de datos.

Este primer nivel es lo que distintos autores denominan comprensión literal basado en la propuesta de Mercer de 1983 (citado en Vallés Arándiga, 2005) entre otros, comprensión literal: su función es la de obtener un significado literal de la escritura. Este tipo de

comprensión implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura.

### **2.08.2 Integración e interpretación**

Integración e interpretación corresponde al nivel de las oraciones; según Cain y Oakhill (2006) supone procesar lo que se lee para darle sentido interno a un texto, es decir, para hacerse una representación mental de lo leído e incorporarlo a la información que ya posee el lector. Interpretar se refiere al proceso de construir el significado a partir de algo que no se ha mencionado en el texto. Puede suponer reconocer una relación no explícita o, a escala más local, requiere inferir –deducir a partir de pruebas y razonamientos– la connotación de una frase u oración.

La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. “Un lector establece la coherencia no sólo en base de las proposiciones expresadas en el discurso, sino también en base de las que están almacenadas en su memoria, es decir, las proposiciones de su conocimiento” (Van Dijk, 1980b, p. 40).. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector (Kintsch, 1988; Kintsch & Van Dijk, 1978; McNamara, 2004).

Interpretar e integrar implica la comprensión inferencial o interpretativa según la propuesta de Mercer: con este nivel de comprensión se proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto, es una actividad cognitiva compleja que se realiza en tres grandes procesos descrito en el formidable artículo de Kintsch, psicólogo cognitivo de la Universidad de Colorado y Van Dijk, Lingüista de la Universidad de Amsterdam.

Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron unas de las teorías más conocida e influyente sobre el modelo de comprensión y producción de textos. Ambos autores sostienen que el significado del texto se representa en la memoria como una red de proposiciones a la que denominan base del texto donde cada nueva oración va añadiendo información a las anteriores, con lo cual la representación se va haciendo más compleja cuantas más informaciones se introducen. Estos autores, apuntan, que no todas las oraciones tienen la misma importancia dentro de un texto, habrá oraciones que aportan datos básicos y otros detalles, con lo cual la estructura será de tipo jerárquico, y es vital que el lector pueda

discriminar entre el tipo de dato que está aportando las oraciones –integración dentro del modelo PISA–.

La representación en la memoria del texto se realiza en tres procesos (Kintsch & Van Dijk, 1978):

- a) El resumen, la función del resumen mental consiste en producir en la memoria del lector una macroestructura o esquema mental, y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales.
- b) La integración, cuando la relación semántica no está explícita en el texto y se infiere para comprenderla.
- c) La elaboración, es lo que aporta o añade el lector al texto que está leyendo. Se une una información nueva a otra que ya resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia.

En el marco de PISA(OECD, 2013b) y basándose en los autores anteriores, la integración e interpretación pueden conllevar varias actividades cognitivas, que se verifican mediante la realización de múltiples y variadas tareas, como son:

- Desarrollar una comprensión global sobre el texto, implica comprender la coherencia global del texto.
- Elaboración de una interpretación, implica entender la cohesión del texto.
- Comparar y contrastar información.
- Identificar y enumerar evidencia.
- Inferir a través de un contexto más localizado.

### **2.08.3 Reflexión y valoración**

La reflexión y valoración –con relación externa al texto– consiste, según la OCDE (MECD, 2010) en recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto para relacionar la información provista en él con los propios marcos de referencia conceptuales y experienciales del lector.

Se establece una distinción entre reflexión y valoración, en la primera se requiere que los lectores consulten su propia experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o formular hipótesis, mientras que en la evaluación se pide un juicio recurriendo a criterios externos al texto, es lo que en el nivel de Mercer (citado en Vallés Arándiga, 2005) se denomina comprensión crítica que supone, haber superado los niveles anteriores de comprensión literal e interpretativa. En este nivel, el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra

la lectura en las experiencias propias del lector. Este nivel lo alcanzan, sobre todo, los alumnos de secundaria y universitarios.

## 2.09 El texto

En la actualidad coexisten múltiples y contradictorias definiciones sobre qué es un texto, normalmente se utiliza en el lenguaje cotidiano para describir todas las realizaciones lingüísticas escritas e impresas. Por ejemplo, Hartmann, uno de los primeros teóricos de la Lingüística Textual, lo concibe como una unidad comunicativa, ya que parte que la comunicación y la interacción se producen fundamentalmente en forma de textos; Para Petöfi, 1989 el texto es una sucesión de elementos lingüísticos que pueden ser hablados o escritos y que incluye elementos extralingüísticos (Corbacho Sánchez, 2006).

Por otro lado, Van Dijk, uno de los principales lingüísticas que ha integrado otras disciplinas como la psicología y la sociología, entre otras, para conceptualizar el texto explica que “únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos (Van Dijk, 1983, p. 55). Pero, ¿qué es la macroestructura para este autor?, es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto: un texto es algo más que una secuencia de oraciones. Estas secuencias de oraciones tienen que tener una coherencia global.

Entre las múltiples definiciones de textos está que la concibe como:

unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernárdez, 1982, citado en Alexopoulou, 2010, p. 99).

Yury Lotman, lingüista ruso, ha ampliado el concepto de texto a partir de la semiología, para el investigador, el texto cumple dos funciones fundamentales, la transmisión de significado y la generación de nuevos sentidos. Esto implica que el texto no se limita a los signos verbales, una sinfonía, también es susceptible de interpretarse (Lotman, 1996).

La OCDE(2013b) en el marco de la evaluación de competencias lectoras de PISA, y apoyándose en la concepción de texto, expuesta anteriormente de Van Dijk, incluye en el término “textos escritos” a todos aquellos textos coherentes en los que el lenguaje se utiliza en su forma gráfica: manuscrita, impresa y digital. Estos textos no incluyen dispositivos para la audición del lenguaje, como grabaciones de voz, ni tampoco imágenes de películas,

televisión, animaciones o dibujos sin palabras. Como una gran innovación, incluye presentaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incorporan cierta cantidad de lenguaje escrito.

La OCDE utiliza cuatro criterios de clasificación para el año 2009 e introduce pequeñas variaciones para el 2015 que se presentan en la tabla 2.6:

**Tabla 2.6.** Variaciones en la clasificación de los textos PISA 2009-2015

Criterios	2009	2015
Medio Entorno (Solo para textos electrónicos)	Impreso – electrónico De autor – basado en el mensaje	Computadora - Papel Texto fijo – texto dinámico (Sustituye a la definición de texto electrónico)
		Eliminado
Formato de Texto	Continuo, discontinuo, mixto y múltiple	Igual
Tipo de texto	Descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.	Igual

Fuente: Elaboración propia basada en (OECD, 2009, 2013a).

Para el año 2015, propone la eliminación de la categoría *textos electrónicos*, decisión acertada, pues la definición era muy limitada y no se correspondía con el entorno digital que combinada diferentes modalidades (visual, auditiva, audiovisual...) al mismo tiempo. En dicha prueba se plantea una clasificación de los textos según su medio –impresos o electrónicos–, que se basaba, más bien, en la forma en que en los países podían elegir la aplicación de la prueba más que en los *textos* en sí (OECD, 2013a).

Por lo que se introduce el término, *text display space* y se distingue entre el soporte –o medio– para computadora del soporte de papel e introduce la distinción entre *fixed text* y *dynamic text*, que es más correcto para determinar los tipos de textos en el ámbito digital.

Un texto dinámico de uno fijo se distingue básicamente por los hipervínculos, que implica que no todo el texto está visible para el lector y que existe una forma diferente de conexión entre los textos (MECD, 2010). Estas características conllevan que el lector utilice diferentes estrategias a cuando se lee un único texto lineal (Britt y Rouet, 2012), pero, los textos digitales, no solo se reducen a que utilizan hipervínculos, una de sus características más innovadoras y que desafía a los lingüísticas es, que en esa unidad de comunicación se integran de forma simultanea diferentes modalidades de lectura –oral, escrito, visual, gestual,

táctil y espacial–, lo cual amplía el concepto de alfabetización (Plester & Wood, 2009) e introduce una nueva línea de investigación (Kalantzis, Cope, Chan, & Dalley-Trim, 2016).

Los *textos dinámicos* no solo constituyen una clasificación más, si no que, como describe magistralmente Nicholas (2011) están cambiando el modo no solo de leer, también de pensar, independientemente del soporte (físico o digital) que estemos utilizando.

Durante los últimos años he tenido la sensación incómoda de que alguien, o algo, ha estado trasteando en mi cerebro, rediseñando el circuito neuronal, reprogramando la memoria. Mi mente no se está yendo –al menos, que yo sepa–, pero está cambiando. No pienso de la forma que solía pensar. Lo siento con mayor fuerza cuando leo... Creo que sé lo que pasa. Durante más de una década ya, he pasado mucho tiempo online”, buscando y navegando y a veces añadiendo contenido a las grandes bases de datos de internet (Nicholas, 2011, p. 85).

McLuhan (1964) lo expresa de forma contundente, en su visionario libro *Understanding Media. The Extensions of man*, en su famosa frase *el medio es el mensaje*.

Los recursos que ofrece el formato digital, Por ejemplo, los hipervínculos, “no permiten” una lectura lineal, sino más bien interactiva, con entradas y salidas del texto origen. Britt y Rouet (2012) sostiene que ya el lector no hace, normalmente, una lectura lineal si no interactiva de un documento, por lo que es necesario comprender cómo los lectores de múltiples documentos seleccionan la lectura, con cuál inician primero y cómo toman las decisiones de “salir” del texto y de volver a entrar (en caso de que lo hagan), este proceso implica integrar informaciones que no están “dentro” del texto, más bien “a través de”.

El cambio para definir textos digitales por dinámicos será paulatino en el marco de la evaluación de PISA: un texto que se lee en pantalla puede tener todas las características de un texto fijo, Por ejemplo: la lectura de un PDF en un Kindle y, por otro lado, la lectura de un material impreso, puede tener características de un texto dinámico, si invita a lector a visitar otras fuentes y volver a él, a visualizar un video...

La OCDE reconoce, al igual que múltiples autores (Britt & Rouet, 2012; McLuhan, 1964; Nicholas, 2011) que la lectura de textos dinámicos implican estrategias y habilidades diferentes para integrar, evaluar y comunicar las informaciones, aunque también algunas comunes como, como el reconocimiento de las palabras, las habilidades sintácticas y semánticas.

### **Tipos de textos**

El estudio y clasificación de los textos tiene una larga trayectoria y siempre ha estado permeado por diversas disciplinas. El primer intento muy ligado a los textos literarios se

ubica en la antigüedad grecolatina, trayectoria que continuo hasta las últimas décadas del siglo XX cuando se amplió el concepto de texto y se introducen textos no literarios. Un criterio imprescindible para clasificar los textos, y en el que casi todos coinciden, es que se fundamente en las prácticas socioculturales en que se inscriben los textos (Hache & Montenegro, 2013).

Los tipos textuales son “realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principios invariables y por tanto constituyen un repertorio cerrado de formas, según las particulares de cada tipo” (Alexopoulou, 2010, p. 99). Los tipos de textos hacen referencias a la superestructura, es decir al esquema global donde se adapta el discurso escrito según la función social que desempeña. Van Dijk (1983) la define como “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (p.144).

Existen múltiples clasificaciones de los textos según su superestructura, incluso algunas contradictorias. La OCDE (2013a), desde el año 2000, asume la clasificación de Ergon Werlich de 1979, que también se asume en esta investigación, por presentar ventajas como:

- Se centra en bases textuales, lo que permite determinar la secuencia dominante y de este modo ubicar al texto dentro de un tipo textual. Las bases textuales están muy relacionadas con las operaciones cognitivas.
- No contradice las concepciones curriculares ni el enfoque por competencia asumido en la actualización curricular dominicana que se basa en la de Smith (Hache & Montenegro, 2013).
- Permite trabajar las tres dimensiones de un texto: comunicativa, pragmática y estructural.
- Permite trabajar con la identificación de las dos estructuras propuestas por Van Dijk: macroestructura y superestructura.
- Permite diferenciar tipología textual de género discursivo.
- Está estrechamente vinculada a la estructura cognitiva.

Werlich (citado en Corbacho Sánchez, 2006) distingue cinco tipos textuales

- a) Texto narrativo. Relacionado con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son, en líneas generales, aquellos que transmiten acontecimientos vividos (cuento, informe, etc.).

- b) Texto descriptivo. Ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folleto turístico, declaración de un testigo, etc.).
- c) Texto expositivo. Asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.).
- d) Texto argumentativo. Está vinculado a las relaciones entre ideas y conceptos. En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa sus dudas (comentario, tratado científico, etc.).
- e) Texto instructivo. Relacionado con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector, entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc.(manual de instrucciones, leyes, etc.).

La tabla 2.7 presenta las principales características de los tipos textuales y aporta algunos ejemplos.

**Tabla 2.7.** Clasificación de los textos según Werlich

	Narrativo	Descriptivo	Conversacional	Expositivo	Argumentativo
Intención comunicativa	Relata hechos que pasa a los personajes.	Cuenta como son las personas, Lugares, Animales, Sentimientos, y situaciones.	Reproduce literalmente las palabras de los personajes.	Explica y transmite Información de forma objetiva.	Define ideas y expresa opiniones.
Responde a	¿Qué ocurre?	¿Cómo es?	¿Qué dicen?	¿Qué y por qué es así?	¿Qué pienso? ¿Qué te parece?
Ejemplos	Novelas, Cuentos, Fábulas, Noticias,...	Guías de viajes, cuentos, Novelas,...	Piezas teatrales, Diálogos en Narraciones, Entrevistas...	Libros de Textos, Artículos de divulgación, Textos Científicos...	Artículos de Opinión, Críticas ...
Tipos de palabras	Verbos de acción	Abundancia De adjetivos	Acotaciones, Guiones, Comillas	Lenguaje Claro y Directo	Verbos que expresan opinión

Fuente: Elaboración propia basada en OCDE (2013a).

A la clasificación anterior, el marco de la evaluación de PISA, le añade los textos transaccionales, que son aquellos que tienen como objetivo lograr un propósito específico que se indica en el mismo texto como solicitar que se haga algo, la organización de una reunión o hacer un compromiso social con un amigo (OECD, 2013a). Ejemplos de este tipo de texto se encuentran en los mensajes por correo electrónico, *Facebook*, *Whatsapp*... Normalmente se plantean más en el ámbito personal que público.

Algunos lingüistas prefieren utilizar la clasificación basada en *género*, mientras otros en , tipología textual, pero todos concluyen en el mismo punto, ninguna taxonomía textual es perfecta porque no abarca a todos los textos,

...no porque las tipologías sean imperfectas, ni porque haya textos excepcionales, sino porque, por principio teórico, el uso del lenguaje no admite ser clasificado de una manera estricta: la diversidad discursiva está constituida por varios ejes graduales que, además, presentan discontinuidades entre sí (Castellà, 1996, pp. 27–28).

Batjin (1999) plantea la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos, orales y escritos, debido precisamente a la diversidad de la actividad humana relacionada con el uso de la lengua que se hace en forma de enunciados. La variedad de estos géneros se determina, principalmente por tres variables: la situación discursiva, la situación social y relaciones personales entre los participantes de una comunidad, lo que lo hace relativamente más establece.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (Batjin, 1999, p. 248).

Batjin (1999) clasifica los géneros discursivos en simples o primarios y secundarios. El primero está constituido por enunciados de la comunicación cotidiana, Por ejemplo: diálogos familiares, conversaciones, saludos, órdenes... Los géneros discursivos secundarios o complejos son agrupaciones de los géneros simples, en lo cual la función del lenguaje no está en lo inmediato, como ejemplos se encuentra las novelas, investigaciones científicas, enciclopedias, artículos periodísticos, entre otros tipos de discursos. A diferencia de los primeros, los géneros secundarios suelen utilizar la lengua escrita.

En un primer momento, estas dos clasificaciones pueden resultar contradictorias, ¿cuál es la relación entre los tipos de textos y los géneros discursivos? ¿es posible, utilizar ambas clasificaciones?

Castellá-Lidón (1996) señala que no solo es deseable, también necesario, ya que la tipología textual, por sí sola no explica en su totalidad la variación de todos los tipos de textos, necesita combinarse con los géneros. Por ejemplo, la argumentación se puede entender en dos vertientes: como una actividad social o como un patrón organizativo típico que reconocemos en todos los géneros que tienen en común esta actividad discursiva... (Zayas, 2012). Otro casos concretos son un artículo científico para una revista especializada, una carta al director, una columna periodística con una intención y unos actos verbales que pretenden convencer mediante pruebas y/o persuadir mediante diferentes clases de argumentos

...esta doble perspectiva de los textos es importante para la didáctica de la lengua: los textos entendidos como prácticas sociales que se efectúan mediante diferentes géneros –que presentan formas específicas según el tipo de situación comunicativa– y los textos considerados como estructuras lingüísticas diferentes (Zayas, 2012, p. 71).

## **2.10 El Contexto**

Los contextos donde se desarrollan los individuos juegan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje. El modelo de Kintsch y Van Dijk(1978) sobre comprensión lectora, que es un pivote en el área, establece que el contexto juega un papel decisivo en el desarrollo de la competencia lectora, ya que permite crear modelos –situaciones– sociales y culturales, que son los que, en el fondo, facilitan la comprensión de los textos escritos. Por ejemplo, un estudiante que no tenga la experiencia, ni haya escuchado jamás de cómo funcionan los aeropuertos, aunque pueda descodificar con precisión y exactitud el texto, si no tiene el referente no podrá acceder a la comprensión global del siguiente texto: “Llegaron cinco horas antes al aeropuerto. El tedio se apoderó de ella. ¿Cómo es posible que no pueda estar disfrutando la ciudad?, no sé si tendrá la oportunidad de volver a ella. Él se mostraba inquieto, ella absorta en sus pensamientos no se dio cuenta cuando llegaron a la larga fila de la inspección...”

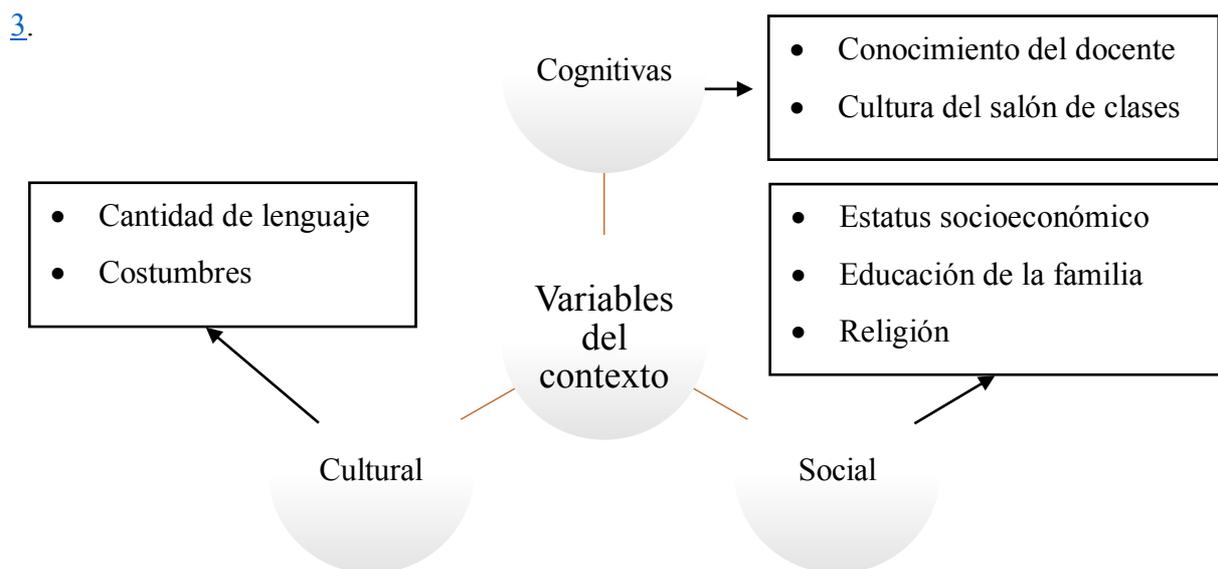
El contexto se refiere “al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales –físicos y de otro tipo–, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación” (Ministerio de Educación, 2002, p. 9).

El contexto físico considerado natural para el desarrollo de la competencia lectora es el centro educativo y concretamente, el aula. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de la lectura ocurre en el contexto más extendido, el socio cultural. La lectura y la escritura son prácticas sociales, no solo por su manera de adquirirla, también porque representan la forma en que grupos específicos interpretan, dan significado y transmiten informaciones (Snow, 2002).

Los niños y jóvenes que conviven en un salón de clases están determinados o al menos influidos por las creencias y experiencias que ocurren en sus hogares y en el vecindario, que suelen reflejar las desigualdades económicas de la sociedad.

Gaskins (2003) divide las variables del contexto en tres: cognitivas, social y cultural. La figura 2.4 muestra las principales dimensiones que se desarrollan en diferentes capítulos y apartados. Las cognitivas se desarrollan el [capítulo 4](#), las sociales y culturales, en el [capítulo](#)

**Figura 2.4.** Dimensiones de las variables del contexto



Fuente: Elaboración propia basado en según Gaskins (2003).

### **Pilares de la competencia lectora**

El diseño de un currículo por competencia implica identificar los saberes o contenidos específicos que están incluidos en la competencia, aunque dicho objetivo, suponga un gran esfuerzo (Coll, 2007). La competencia lectora representa “la capacidad de modular y ajustar la interacción de los conocimientos, creencias, habilidades y procesos de lectura de forma adecuada dadas las condiciones sociocontextuales, junto con las propias intenciones”

(Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012, p. 263). La lectura es una práctica situada que incluye “un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Cassany & Castellà, 2010, p. 354) que necesitan ser desglosados para garantizar el procesamiento de todo tipo de textos, incluso los que aún no se han concebido.

Los investigadores y los docentes reconocen que un lector competente necesita dominar con un nivel eficiente determinadas habilidades, pero, *¿cuáles son esas habilidades concretamente?* Miles de investigaciones se han realizado con el fin de contestar esta pregunta arribando a conclusiones, en muchas ocasiones, contradictorias.

En este apartado se hace un recorrido para determinar cuáles son las habilidades/capacidades que influyen en la competencia lectora.

El Congreso de los Estados Unidos en el año 1997, creó la *Comisión Nacional de Lectura* (NRP, por su sigla en inglés, *National Reading Panel*) para que trabajará conjuntamente con el Departamento de Educación en evaluar las investigaciones realizadas hasta la fecha y concluyeran cuál era la mejor forma de enseñar a leer a los niños.

Luego de analizar más de 100,000 investigaciones y seleccionar cientos, Snow (2002) concluyó que la mejor instrucción para enseñar a leer eran las que incorporaban:

- Enseñanza (*instruction*) explícita de la conciencia fonológica
- Enseñanza sistemática de fonemas
- Métodos para mejorar la fluidez
- Maneras de comprometerse con la comprensión

La lectura ya no se concibe como un conjunto de habilidades o procesos, sin embargo, ser competente en lectura “implica una cierta configuración de conocimiento, estrategias e interés personal que normalmente no se observa entre aquellos que recién están ganando terreno en la lectura” (Alexander y The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012, p. 264, trad. propia). Estas habilidades y procesos son muy variados según los paradigmas de los autores y la etapa de a la que se refieren, para el propósito de este marco teórico se profundizarán en dos: comprensión y fluidez lectora.

Trujillo et al. (2014) consideran la fluidez lectora como uno de los pilares de la competencia lectora, y en este marco, se agrega la comprensión lectora.

## **2.11 Comprensión lectora**

El término de comprensión lectora a lo largo de los siglos de investigación ha tenido diferentes definiciones, desde concepciones simplistas, que definen la comprensión lectora

como la información contenida en un texto y la representación que el sujeto se hace de ella, hasta algunas sumamente complejas. Estas definiciones se realizan dependiendo la orientación metodológica de cada uno de los autores que estudian el tema (Vallés Arándiga, 2005) y de la etapa de adquisición y desarrollo.

Desde el enfoque cognitivo la comprensión lectora se considera como proceso y como producto. Como producto, se considera la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria que después se evocará al formularle preguntas sobre el material leído. En este sentido, la memoria a largo plazo juega un papel preponderante en el éxito del lector. Este tipo de concepción de la “comprensión lectora” se encuentran en muchos materiales, que sólo preguntan al niño, aspectos concretos sobre el texto.

Por otro lado, la comprensión lectora, considerada como proceso, tiene lugar en cuanto se recibe la información y se ponen en marcha un conjunto de procesos psicológicos que procesan la información hasta tomar una decisión. Leer es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior 1996, citada en Vallés Arándiga, 2005, p. 49).

Como se dijo anteriormente, asumir el término de *competencia lectora* implica repensar el papel de la comprensión lectora como se conceptualizaba de “forma tradicional”. La competencia lectora va más allá de entender la lectura como procesos psicológicos que el lector pone en práctica para comprender, o en la interacción entre el lector y sus procesos cognitivos.

### **2.11.1 Modelos de comprensión lectora**

Existen múltiples modelos para analizar y explicar la comprensión lectora. Desde los lineales, agrupados bajo los términos de “bottom” o “up” hasta los interactivos: los primeros se focalizan en los mecanismos y procesos necesarios que permiten al lector la decodificación –estímulo visual– si se realiza partiendo de las unidades mínimas, los fonemas, a las palabras; si existe influencia del contexto lingüístico o no, y los segundos, basados en la corriente psicolingüística, que consideran que el lector no sigue un proceso lineal si no que requiere de la activación de múltiples conocimientos –lingüísticos y no lingüísticos–, así como la generación de inferencias.

McNamara y Magliano (2009) clasifican en 7 los modelos que se consideran “tradicionales”. Los autores plantean que tal cantidad de modelos es debido a que se focalizan en situaciones diferentes –leer para aprender, leer para recrearse– y en diferentes tipos de discursos –expositivos c.f. narrativos–. Estos modelos se consideran tradicionales

porque han sido insuficientes para representar la comprensión lectora en sus múltiples dimensiones, sobre todo teniendo en cuenta los contextos actuales de lectura.

Los investigadores explican que los modelos tradicionales de comprensión lectora no permiten analizar las nuevas situaciones de lectura y de evaluación, como la propuesta en PISA, donde los estudiantes pueden consultar y acceder al texto. Vidal – Abarca, Salmerón, y Maña en el 2011 (Mañá, 2014) la denominan, lectura orientada a tareas, situaciones en las que el lector lee uno o múltiples textos, en papel o hipertexto, sabiendo de antemano que realizará una tarea donde el texto es una fuente de información crucial y disponible en todo momento.

Los siete modelos de comprensión lectora coinciden en señalar 8 dimensiones (McNamara & Magliano, 2009):

- a) Diseño conexionista: Todos los modelos de comprensión lectora involucran la activación de información del contexto, e.g, haciendo énfasis en el conocimiento previo necesario para comprender las palabras presentes en los textos; activando nudos y vínculos para representar las palabras, las proposiciones y los conceptos, así como establecer sus relaciones.
- b) “Expansión de la activación”: A los conceptos estar interrelacionados, cuando se activa uno se “extiende a los conceptos relacionados. Por ejemplo, el concepto *aeropuerto*, activa: aviones, maletas, viajes, pasaporte...por tanto, no solo importa la cantidad de conceptos, también el tejido de relaciones que forman. A la vez, la información nueva modifica la existente, dependiendo de la fortaleza inicial de las representaciones, conexiones. Esta interrelación de los conceptos, también ocurre con los de *nueva entrada* que se relacionan con las informaciones disponibles en la memoria a largo plazo.
- c) Procesos automáticos inconscientes: Se asume que en el proceso lector se activan múltiples informaciones y procesos de forma inconscientes que contribuyen con la comprensión. La naturaleza de estos procesos varían de un modelo a otro. Eso implica que necesitan pocos recursos de la memoria de trabajo. Por ejemplo, la decodificación se vuelve automática, así como la integración de las palabras en enunciados, en cambio los procesos que son conscientes consumen muchos recursos de la atención que impiden la comprensión.
- d) Enfoque del discurso: La comprensión se construye según se recibe la información. Esta afirmación tiene una implicación importante para la memoria de trabajo y en los procesos de atención.

- e) “Convergencia y satisfacción”: El oyente o lector va realizando representación de lo que va leyendo y relacionando con la memoria a largo plazo, por tanto, debe estar regulando continuamente la construcción de significado.
- f) Mapa: El lector construye un mapa con los nodos –fuentes de información- que va integrando y conectando en redes. Cuando le falta información, el lector suele generar inferencias.
- g) Inferencias base-texto: Estas inferencias son parte esencial de los modelos de comprensión lectora, se suelen generar estas lagunas cuando las señales explícitas y las conectivas están ausentes o cuando existe una brecha entre las referencias de cohesión y de situación.
- h) Restricciones en la memoria: La capacidad de procesamiento es limitado por la capacidad de la memoria de trabajo y de las conexiones que se van generando con la memoria a largo plazo.

Este estudio describirá solo tres modelos de comprensión: el propuesto por Kintsch y Van Dijk en 1983, considerado fundacional; el modelo de Rouet, TRACE –Text-based relevance Assessment and Content Extraction–, que ofrece pautas fundamentales para comprender la situación actual de lectura, y su evaluación, sobre todo teniendo en cuenta a PISA; y por último, el de McNamara y Magliano del 2009, que es también fundamental pues analiza la comprensión lectora como un elemento de la competencia lectora.

#### ***Modelo de Kintsch y Van Dijk (1983)***

Este modelo se considera el más completo y mejor formulado en el marco de la comprensión lectora. Fue propuesto originalmente por Van Dijk, lingüística y Kintsch, psicólogo en 1978 y revisado y complementado por los mismos autores en 1983. Este modelo supera los anteriores que analizaban la relación entre las estructuras sintácticas y las semánticas y las relaciones de ambas (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Los autores proponen tres niveles para la representación mental del discurso, aceptada por un buen grupo de investigadores, código de superficie, texto base y modelo de situación, estos tres niveles interactúan de manera compleja, no operan de manera independiente o lineal. A partir de esta tríada se han generado múltiples modelos que ponen el énfasis en distintos aspectos.

Primero, el modelo explica cómo se comprenden las palabras, luego los enunciados –en las que las palabras tienen varias funciones–, continúan las oraciones compuestas, las secuencias de ellas hasta llegar a la estructura textual.

El primer nivel, *código superficial*, está integrado por los aspectos perceptuales, verbales del lenguaje, la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. Es la base de los demás, esto implica que puede adquirirse sin los otros dos, es decir que se puedan descodificar un texto, con buena fluidez en la lectura oral, sin lograr su representación mental. Los niveles dos y tres, aunque en la práctica se pueden generar de forma simultánea, es conveniente a nivel metodológico y didáctico separarlos, pues es la construcción de una base textual adecuada es necesaria para generar un modelo de situación.

El segundo nivel implica que el lector comprende las relaciones entre las proposiciones, lo cual implica establecer una jerarquía para establecer los temas más importantes de los menos importantes, para ello se emplean tres estrategias básicas: supresión, generalización y construcción. Esta representación mental del texto y construcción de significados relaciones permiten construir una situación específica a partir del mismo. La construcción de la base textual permite comprender el contenido tanto a nivel global como local, así como la organización de las proposiciones.

La relación de estas informaciones con las que ya posee el lector permite aplicarlo a una situación específica, por tanto, construir, como se dijo anteriormente, su propio significado e integrarlo en su memoria a largo plazo; y así cada vez que realice una nueva representación semántica del contenido de un discurso o de una experiencia, continuaría con su proceso de aprendizaje. Aunque en este punto, Kintsch solo establece los aprendizajes a través de lo verbal (Tijero Neyra, 2009).

No existe una única representación mental del texto, ni todos los lectores llegaran a su representación por la misma vía; por tanto, la construcción de significado no depende únicamente de las características del texto, ni de las intenciones del autor, más bien de establecer puentes entre el conocimiento previo del lector y el texto.

En el modelo de 1983 se otorga un papel más relevante a las estrategias como parte de los conocimientos previos. Necesitan ser aprendidas y re-aprendidas continuamente antes de ser automatizadas; algunas son aprendidas en las primeras etapas escolares, sin muchos esfuerzos, como las de conocer el significado de las palabras nuevas en un texto; otras necesitan de un entrenamiento, a veces tedioso, como, por ejemplo, aprender a comprender y a producir un texto académico.

Una ventaja evidente de la presencia de *modelos de situación* es la posibilidad de que el usuario de la lengua sea crítico con el discurso, asignándole verdad o falsedad al texto, por los conocimientos que ya posee o tiene la capacidad de adquirir.

Otra de las características generales del modelo, es el *control system* para el procesamiento del discurso. Este sistema de control es alimentado por la información específica sobre la situación de lectura, el tipo de discurso, las metas generales de lector o “escuchador” y por la superestructura y macroestructura semántica del texto. El sistema de control permite supervisar y autorregular los procesos de la memoria a corto plazo, activar y actualizar la memoria episódica según se necesite, proveer informaciones de orden superior, coordinar varias estrategias...

asumimos que el uso del conocimiento es estratégico, según los objetivos del usuario, la cantidad de conocimiento disponible a partir del texto y el contexto, el nivel de procesamiento o el grado de coherencia necesario para la comprensión, que son criterios para el uso del conocimiento estratégico monitoreado por el sistema de control (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11 trad. propia).

Finalmente, los autores explican que este modelo involucra mucha cantidad de conocimientos almacenados en la memoria episódica y semántica (declarativa) y asumen que la recuperación rápida y efectiva es un elemento fundamental en las estrategias para la comprensión del discurso. La rapidez y efectividad de la recuperación dependerá de la forma en que fue organizada la información para almacenarla siguiendo los principios investigados en los últimos años sobre los esquemas.

La comprensión del texto-base es considerada literal, en el sentido que interpreta lo que el autor quiere transmitir, mientras que la representación en el modelo de situación es inferencial y crítica, siguiendo los niveles de Mercer (citado en Vallés Arándiga, 2005).

Este modelo también ha recibido muchas críticas, incluido la del mismo Kintsch quien en 1988 propone un nuevo modelo de construcción – integración, pues critica la importancia que otorgan al conocimiento previo de los lectores en menoscabo de la información textual explícita, así como enfatiza la representación del conocimiento como una red asociativa, superando la noción de esquema propuesta (Tijero Neyra, 2009), pero a pesar de las críticas como afirma Parodi (2007) permite “explorar la comprensión desde niveles más superficiales hacia otros rangos que consideramos más profundos, ya que implican procesamientos más constructivos, integradores, de aprendizaje y de aplicación de conocimientos” (p.40).

Esta propuesta de Kintsch es muy acertada, ya que el conocimiento se representa a partir de red asociativa de nodos interconectados. Los nodos representan proposiciones. La memoria a largo plazo no almacena el significado completo de una palabra, pero sí un registro de experiencias contextualizadas con una palabra en particular; por lo tanto, el

significado debe ser construido en contexto. “Cada vez que una palabra se usa en un nuevo contexto, un significado diferente es construido” (Kintsch & Mangalath, 2011, p. 4).

### ***Modelo TRACE***

Rouet en 2006 (Britt & Rouet, 2012; Rouet & Britt, 2010) creó un modelo llamado TRACE –Por su sigla en inglés, *Text-based Relevance Assessment and Content Extraction*–. Este modelo fue adaptado al contexto español por la Universidad de Valencia (Mañá, 2014). El lector es el eje de dicho modelo y dispone de dos recursos fundamentales: recursos de información, que lo aportan las tareas a realizar y/o los materiales, textos y los recursos de memoria que son las representaciones mentales y los conocimientos previos del lector.

Este modelo permite representar al lector que puede verificar el texto, como ocurre en la evaluación de PISA. Ozuro, Best, Bell, Witherspoon y McNamara en el año 2007 demostraron que el simple hecho de poder releer el texto tiene un efecto significativo en los procesos de comprensión y en “los procesamiento estratégico orientados a alcanzar metas específicas” (Ramos & Vidal-Abarca, 2013, p. 297).

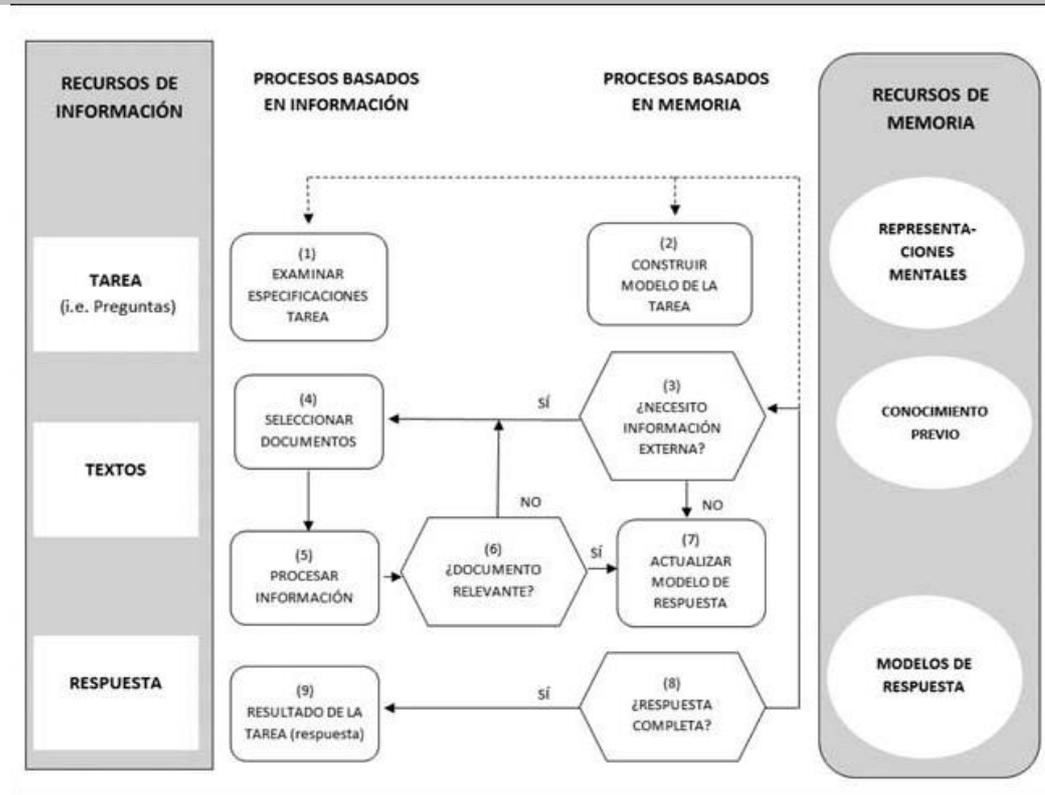
El modelo consta de 8 pasos, que se representan en la figura 2.5. El primer paso es conocer la tarea que demanda el contexto, es lo que múltiples autores (Gaskins, 2003; Snow, 2002; Solé, 2002) denominan el propósito de la lectura; en el caso del modelo de Rouet está centrando en un solo propósito, responder preguntas de textos múltiples; el segundo paso, muy relacionado con el primero es construir una representación mental de las preguntas, no todos los lectores realizan este paso, muchos inician a leer el texto, sin saber las tareas que se le demandarán. En esta etapa, Rouet integra la tríada de Van Dijk y Kintsch (1983).

En el caso en que el texto y las preguntas se presenten simultáneamente, habría un paso previo en el cual el lector decide qué leer primero, si el texto o las preguntas. Los que eligen el texto primero utilizarán más los recursos de memoria (Mañá, 2014). En ese único caso, cobra relevancia lo expuesto por García Madruga (2008) sobre el rol de la memoria de trabajo en la comprensión y la producción del lenguaje en general.

Cuando el texto y las preguntas no se presentan simultáneamente, esta decisión corresponde al paso 3, lo que requiere evaluar previamente la cantidad y calidad de los recursos de memoria. “Si los recursos de memoria parecen suficientes, se responderá la pregunta. En caso contrario, buscará información en el texto, seleccionando y procesando la información, pasos 4 y 5, que considere relevante; si es relevante se integrará en el modelo de tarea para elaborar un modelo de respuesta, paso 7, hasta que se considere que la respuesta es

la adecuada, paso 8” (Mañá, 2014, p. 196). En este tipo de tarea, los lectores tienen que tomar decisiones, muy vinculadas con la metacognición.

**Figura 2.5.** Adaptación del Modelo Trace



Fuente: (Mañá, 2014, p. 195).

Maña (2014) basándose en la investigación que realizó, junto con Vidal – Abarca en el año 2011, analizaron las estrategias de lectura de 255 estudiantes de 1° a 3° de Eso cuando contestaron preguntas sobre un texto, determinó que las principales decisiones que tenían que tomar los estudiantes de secundaria y que no están estrechamente vinculadas a los modelos tradicionales de comprensión lectora eran:

1. Decidir qué leer primero: texto o preguntas.
2. Comprender la demanda de la tarea.
3. Decidir buscar en el texto.
4. Una vez que haya decidido buscar en el texto, la regulación de los procesos de búsqueda para seleccionar la información relevante para la tarea.

### ***Modelo de McNamara y Magliano***

McNamara y Magliano (2009) luego del analizar las fortalezas teóricas de siete modelos de comprensión lectora diseñaron un nuevo modelo que integra las características comunes (expuestas anteriormente), asume algunos que son diferentes e incluye otras que no son tomadas en cuenta prácticamente por ningún modelo.

El eje central es que “la comprensión no se encuentra en el texto, si no en la mente del lector” (McNamara, 2004, p. s/n).

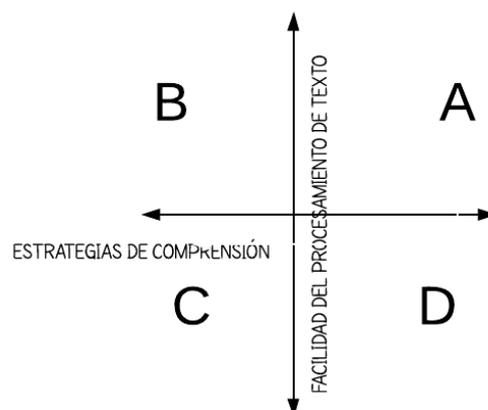
Los autores llegan a tres conclusiones en su análisis:

- a) Los modelos de comprensión lectora existentes no son contradictorios entre sí, más bien realizan diferentes énfasis de los procesos de la comprensión lectora.
- b) Ningún modelo es adecuado para la amplia variedad de situaciones de lectura en el mundo de hoy.
- c) Los modelos de comprensión lectora deben incluir una gran variedad de dimensiones presentes en las diferentes situaciones de lectura, incluyendo las diferencias de géneros, los textos multimedia...

Un aporte de este modelo es que definen la comprensión lectora como una variable continua y no dicotómica de todo o nada, lo cual está muy acorde con el modelo de competencia lectora, además que establecen la relación entre texto y habilidades del lector; de esta manera muestran la importancia de clasificar los textos por niveles de dificultad.

Lo anterior, lo representan en un cuadrante –véase figura 2.6– que permite cruzar el nivel del lector, con la dificultad del texto. El cuadrante A representa la mejor situación de comprensión: textos con el nivel de dificultad adecuado al nivel de estrategia y comprensión de los estudiantes y el cuadrante B la peor situación: textos con niveles muy altos en relación a las habilidades del lector. Los niveles C y D no se recomienda al menos al nivel pedagógico: El nivel C, estudiantes con bajo nivel que se enfrentan a bajos textos y el cuadrante D, bajo nivel de dificultad en los textos, alto nivel de habilidad de comprensión.

**Figura 2.6. Cuadrante buenos y malos lectores**



Fuente: (McNamara & Magliano, 2009, trad.propia).

El modelo, al igual que el de Kintsch (1988) se basa en el conexionista de Rumelhart y McClelland. Los lectores hábiles utilizan con más regularidad y precisión los procesos cognitivos como el monitoreo de la comprensión y estrategias activas de lectura –lectura previa, predicción, inferencias, aprovechamiento del conocimiento previo y resúmenes– (McNamara, 2004).

## 2.12 Fluidez lectora

Una de los procesos fundamentales, aunque muy debatido, considerado para “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos” es la decodificación de los grafemas en sonidos y la integración de éstos para formar palabras y luego relacionarlas para extraer el significado, lo que en el modelo de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) corresponde al nivel más bajo, el código de superficie.

En el caso del idioma español, que se considera de alta transparencia, es decir que existe más de un 90% de correlación entre el fonema y el grafema, este proceso de decodificación cobra una relevancia absoluta.

Fuchs et al. (2009) luego de revisar los test utilizados en los Estados Unidos para evaluar la comprensión lectora concluye que la variable de fluidez lectora va decreciendo por la influencia del “*whole language*” –lenguaje integrado o enfoque funcional comunicativo–. Por ejemplo, en los años 1970, el 20% de las pruebas la valora, mientras que después de los 70 solo el 5%. Esta situación cambia radicalmente cuando el Congreso de los Estados Unidos en 1997 estableció que la fluidez lectora es un componente fundamental de la comprensión (Snow, 2002).

Lo cual es corroborado por otros investigadores que afirman que la falta de fluidez lectora impide que se acceda a un nivel superior (Castejón, González-Pumariega, & Cuetos, 2011; Cuetos, 2009; Etxebarria, Gaminde, Romero, & Iglesias, 2016; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2009; Guthrie, Klauda, & Ho, 2013; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy, & Rasinski, 2010; Wolf & Katzir - Cohen, 2001) incluso en el nivel de secundaria (Baker et al., 2014; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell, & Smith, 2014; Rasinski et al., 2016, 2005). Perfetti la considera el cuello de botella ya que “muchos de los problemas de comprensión se producen en este nivel de palabra. Cuando se mejoran esos procesos automáticamente, mejora la comprensión.” (Cuetos, 2009, p. 17), lo cual está totalmente en consonancia con los modelos de comprensión lectora presentado.

Asumir que la fluidez lectora influye en la comprensión lectora, plantea otras interrogantes, ¿qué es la fluidez lectora?, ¿cómo se valora? y ¿cuál es su influencia en los procesos de comprensión?

La fluidez lectora es un constructo que ha variado significativamente desde que en 1886 Cattell y Huey realizaron las primeras investigaciones sobre la automatización de la lectura y sus ventajas, línea que se mantuvo hasta la primera década de este siglo. Existen múltiples definiciones. Fuchs, et al. (2009) la definen como “la traducción oral del texto con velocidad y precisión” (p.39), definición que también es asumida por Castejón, González-Pumariega, y Cuetos(2011) y por The National Reading Panel’s en 2000 (Snow, 2002); sin embargo, otros autores como (González-Trujillo et al., 2014; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2004; Valencia et al., 2010; Wolf & Katzir-Cohen, 2001) consideran que la definición anterior está incompleta, ya que solo consideran dos componentes, velocidad y precisión, faltando un componente fundamental, la prosodia o expresividad, con lo cual se está totalmente de acuerdo.

Wolf y Katzir-Cohen (2001) también proponen dos definiciones, la de Schreiber de 1999: “El nivel de competencia lectora en el que texto puede ser entendido sin esfuerzo, suavemente y automáticamente.” (citado en Wolf & Katzir-Cohen, 2001, p. 218, trad. propia) y la de Meyer y Felton del mismo año, 1999: “La habilidad de leer, conectado con el texto de forma rápida, sin esfuerzo y automáticamente, con poca conciencia de la mecánica de la lectura como la decodificación” (citado en Wolf y Katzir-Cohen, 2001, p. 218, trad. propia).

Valencia et al. (2010) después de revisar múltiples investigaciones de la fluidez lectora concluyeron que es la “habilidad para leer un texto de forma rápida, con exactitud, con una apropiada precisión y expresión, es decir que refleja la habilidad para simultáneamente comprender y decodificar” (p.271).

Kuhn et al. (2010) aportan la definición asumida en esta investigación: “fluidez es la habilidad de leer de forma apropiada, con expresión, entonación y pausas adecuadas manteniendo la comprensión del texto” (p.44). La fluidez se muestra durante la lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo apropiado, la segmentación y la entonación.

Esta definición es asumida porque en ella está implicado cada uno de los componentes que la componen, dificultad que aún perdura entre los investigadores y que es un problema de larga data(Baker et al., 2014; Kuhn et al., 2010; Rasinski, 2004; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Cada uno de estos componentes, por sí solo, tienen una tradición en la investigación. A continuación se definen cada uno.

### ***Velocidad lectora***

Las primeras investigaciones de la fluidez lectora solo se focalizaban en la velocidad, es decir en la cantidad de palabras leídas por minuto, sin importar la precisión o la exactitud. Concepción ya superada hoy en día. Los buenos lectores modulan su velocidad lectora según el tipo de texto y los objetivos que guían su lectura para lograr la comprensión lectora, sin embargo, todavía sigue siendo uno de los factores más valorados, tal vez por lo fácil y preciso de su medición.

Javal, en 1887 (citado en Cuetos, 2010) observó que las personas cuando leen no van percibiendo todas las palabras de forma continua y uniforme, sino que realizan pequeños saltos que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles, llamados movimientos sacádicos. De esta forma, como explica Cuetos, el proceso que realiza una persona cuando lee consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, mediante un movimiento sacádico pasar al trozo siguiente, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento sacádico y nueva fijación, y así sucesivamente mientras continúe leyendo.

Según varios investigadores, Duna y Pirozzolo, Colmes y Oregan (citados en Cuetos, 2010), los períodos de fijación duran aproximadamente entre 200 y 250 milisegundos y los movimientos sacádicos entre 20 y 40 mseg, lo que indica que los lectores pasan un 90% del tiempo percibiendo el material y un 10% cambiando en busca de informaciones nuevas. Estos tiempos no son fijos y varían de un lector a otro, e incluso, del mismo lector con diferentes tipos de textos. La amplitud media de los movimientos sacádicos de sus desplazamientos es de unos 8 ó 10 caracteres, es decir las letras y los espacios entre las letras.

Estos movimientos sacádicos aportan al proceso de comprensión lectora ya que la información obtenida se registra en la memoria visual de forma icónica y verbal. Esta información almacenada por pocos segundos en la memoria se combina con los materiales nuevos recibidos por otra fijación. Esta información será luego utilizada en los procesos utilizados para el acceso al léxico. A su vez, afectan el proceso de comprensión lectora pues afectan la velocidad lectora.

Todos los investigadores definen la velocidad lectora como el tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante un minuto. Se utiliza la siguiente fórmula para su cálculo:

$$\frac{\begin{array}{l} \bullet \text{ No de palabras del texto X } 60 \\ \bullet \text{ No segundos que tarda en leer el texto} \end{array}}{\quad} = \text{P.P.M.}$$

Se multiplica el número de palabras del texto por 60, y el resultado se divide entre el número de segundos que el alumno o alumna ha tardado en leer el texto. El resultado son las palabras leídas por minuto (p.p.m). No existe en la actualidad un consenso sobre medidas exactas. El Gobierno Federal De México, publicó los *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora* para los padres de familia donde promueven el desarrollo de competencias lectoras en el hogar y ofrecen una tabla con las referencias de las palabras leídas por minuto. (Véase tabla 2.8).

**Tabla 2.8.** Palabras leídas por minuto

Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	
1°	35-59
2°	60-84
3°	85-99
4°	100-114
5°	115-124
6°	125-134
Secundaria	
1°	135-144
2°	145-154
3°	155-160

Fuente: Elaboración propia basado en [www.leer.sep.gob.mx](http://www.leer.sep.gob.mx)

### ***Precisión/exactitud.***

Desde las primeras investigaciones se consideró que la evaluación de la velocidad lectora, sin la precisión adecuada no era suficiente. No es lo mismo un niño que lee 90 palabras por minuto sin ningún tipo de error, que otro niño del mismo grado que lea 120 palabras por minuto, pero comete 40 errores de precisión.

La precisión es la exactitud con que se descodifican las palabras. La Agencia Andaluza (s.f.) la define como la destreza para decodificar correctamente la palabra escrita, es decir, para producir oralmente la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado.

Los lectores pueden cometer los siguientes errores que afectan la exactitud:

- Sustitución: Produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra descodificada. Ejemplo: leer “nueve” por “mueve”.
- Adición: Añade un fonema o sílaba al estímulo original. Ejemplo: leer “felorero” por “florero”.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- **Inversión:** Cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letras no guarda sino una similitud parcial. Ejemplo. leer “botella” por “bebida”.
- **Inversión:** Consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ejemplo: leer “sila” por “isla”.
- **Omisión:** No produce el fonema correspondiente a una letra presente en el texto. Ejemplo: lee “Cane” por “carne”.

No existe un acuerdo entre los investigadores y documentos consultados, si el estudiante es capaz de autocorregirse cuando comete un error de exactitud, se puntúa o no. Por ejemplo, la Agencia Andaluza (s.f) propone que aunque el estudiante pueda corregir por sí solo una sustitución, adición u omisión, se debe considerar un error puntuable, mientras que en la investigación realizada por Baket et al. (2014) y Valencia et al. (2010). Posición asumida en esta investigación, ya que si los estudiantes tienen la capacidad de autocorregirse es porque han registrado en su memoria lexical – visual –logogen– la palabra. Los errores se pueden producir por otros factores, incluso emocionales o por la misma presión del proceso de evaluación sabiendo que le están midiendo la velocidad.

El modo de la lectura se determina por la valoración global del dominio que posee la persona lectora tanto del procesamiento léxico como del procesamiento sintáctico en tres categorías básicas, que se presentan en la tabla 2.9.

**Tabla 2.9.** Criterios de evaluación de la lectura oral

Tipo de lectura	Criterios de evaluación
Expresiva	Lectura con fluidez adecuada. Se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices de la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estados de ánimo del lector.
Vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.
Silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema - fonema

Fuente: Elaboración propia basada en la (Agencia Andaluza de Evaluación, n.d.).

Diversos autores como Wolf y Katzir–Cohen(2001) y Kuhn et al. (2010) plantean que la precisión está incluida en la automatización y en la prosodia y no lo toma en cuenta como

variable independiente. Las autoras consideran junto a Logan, Moors y Dehouwer (citadas en Wolf & Katzir-Cohen, 2001), que un proceso se considera automático cuando posee cuatro propiedades, velocidad, no esfuerzo, que se realiza de forma automatización de la decodificación y lectura mecánica, es decir, no es consciente de los procesos que emplea para decodificar. Estas propiedades se pueden considerar por separado o juntos.

### ***Prosodia o expresividad***

La prosodia es el componente más reciente utilizado para la valoración de la fluidez lectora, y también el que más nivel de influencia tiene en la comprensión lectora, aunque no es tomado en cuenta en las sugerencias realizadas en el 2000, por el *The National Reading Panel's*.

En el español, recientes estudios han explorado la relación entre comprensión lectora y prosodia y se podría concluir que “en resumen, la investigación en español resalta que la habilidad prosódica es un factor relevante a considerar en el aprendizaje de la lectoescritura, al igual que muestran otros estudios realizados en inglés” (Defior, Jiménez-Fernández, Calet, & Serrano, 2015, p. 583).

Rasinski (2004) y Miller y Schwanenflugel (2008) consideran que cuatro son los componentes que definen la prosodia: volumen de la lectura, entonación de los distintos tipos de oraciones, el patrón de pausas y la segmentación del texto en bloques significativos, sin embargo, Kuhn et al. (2010) consideran que son: entonación sobre todo en la primera y última oración, duración, tensión y pausa.

Rasinski (2004) considera que la precisión y la automaticidad en la lectura crean las condiciones para la prosodia, por lo tanto, los tres deben ser evaluados y monitoreados por el lector competente.

Ahora bien, los autores no se ponen de acuerdo en cuáles son los elementos de los que se compone la prosodia, lo cual afecta la cantidad de investigaciones realizadas.

## **Evaluación de la competencia lectora**

Este apartado combina dos temas muy complejos y polémicos en educación: evaluación y competencia lectora; ambos tienen en común, que son términos cotidianos en la vida escolar, de dominio y uso de todos los docentes, sin embargo, no siempre o casi nunca, sin ser pesimista, se ha logrado que coexistan la práctica y la teórica. Evaluar por competencia es una tarea sumamente compleja, ya que compleja es la enseñanza y la definición de los términos.

El mundo educativo con todos sus conceptos y terminología, muchas veces, se asemeja a la torre de Babel donde se confundieron las lenguas, pues, aún, estamos redefiniendo los qué es evaluar y para qué y en la literatura pedagógica hay cientos de adjetivos para referirnos a ella: auténtica, formativa, sumativa... Todavía se debate si es conveniente realizarla a lo interno o por persona externa del centro educativo, ambas cuestiones son clarificadas en este apartado. A lo anterior se añade el hecho que la evaluación de la competencia lectora se encuentra muy ligada a la OCDE con su Proyecto PISA.

Este apartado inicia con una reflexión en torno a qué es la evaluación y las diferentes evaluaciones que se realizan actualmente en el Sistema educativo dominicano para culminar con una asunción sobre la evaluación de la competencia lectora que sustentará la investigación.

Se asume que la evaluación es una herramienta que promueve el cambio educativo que puede tener fines diversos que van desde fiscalizar, clasificar y seleccionar a los alumnos para tomar decisiones académicas – administrativas hasta conocer cómo aprende el alumno para proporcionales las ayudas necesarias, asimismo se reconoce que no solo el docente debe preocuparse por lo que aprende sus estudiantes y el grado de dominio, también la sociedad general, los políticos, padres de familias, empresarios...ya que afecta a su desarrollo y bienestar.

En la actualidad, la evaluación de los aprendizajes ocupa un lugar de primer orden en la agenda educativa; evidencia de lo anterior son los recursos destinados, a partir de los noventas, en crear Institutos nacionales, centralizados o no; dependiente o no; para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos, así como el incremento de los países en la participación de pruebas internacionales como la del Laboratorio de la Calidad Educativa de la UNESCO y la prueba PISA de la OCDE.

Tiana (2009) plantea utilidades para la evaluación, desde la mera descripción minuciosa de la realidad, hasta la toma de decisión de política pública. Para él, con lo cual coincidimos plenamente, el uso debe ser iluminativo, es decir: "...la evaluación no tendría como función única o principal la de ofrecer elementos para la toma de decisiones, sino que también cumplirá un papel imporgante contribuyendo a mejorar el conocimiento de los procesos educativos y arrojando luz sobre los mismos". (p. 24)

La evaluación, además de ser coherente con las políticas educativas, debe cumplir con tres criterios (Tiana, 2009):

- Objetividad

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Credibilidad
- Justicia

Castelló, Monereo y Gómez (2009) proponen que el proceso de evaluación auténtico de las competencias en los estudiantes debe cumplir con tres dimensiones:

- a) ser realista en relación al ámbito evaluado
- b) ser relevante para el alumno
- c) promover la socialización del alumno

La validez de la evaluación auténtica, según Segers, Dierich y Dochy (citados en Monereo & Castelló, 2009) está determinada por cuatro criterios:

- Validez curricular: si lo que se evalúa se corresponde con lo que está previsto en el currículo nacional y en las adaptaciones del propio centro
- Validez Instruccional: si las actividades de evaluación valoran las competencias que realmente fueron enseñadas durante las clases.
- validez consecencial si las actividades de evaluación tienen efectos sobre el modo en que estudian y aprenden los alumnos.
- Validez ecológica: si la evaluación recoge estrategias, habilidades y competencias útiles para resolver problemas funcionales, de carácter extraescolar, relevantes para los alumnos al formar parte de su vida cotidiana.

Las 3 dimensiones que establecen son:

- d) Autenticidad – academicismo. Son los dos extremos para determinar si una actividad solo tiene sentido para el mundo académico, es decir para la propia escuela o para desarrollar habilidades que les permita la plena participación en la sociedad. De actividades academiscitas surgen muchos ejemplos actuales de la República Dominicana: cuando los estudiantes tienen que memorizar fechas y hechos de la dictadura de Trujillo sin relacionarlo con la situación política actual.
- e) Disciplinario – interdisciplinario: Este eje permite ubicar la actividad según el grado de disciplina que involucren, entendiendo que a mayor interdisciplinaridad más relevante será para el alumno y le permitirá “resolver problemas reales”, es decir, rara vez en la vida cotidiana llegamos a la solución con lo que aprendimos en una sola disciplina escolar.
- f) Individual – social. En el extremo social se valora que la actividad contribuya con la construcción de los procesos de identidad social del estudiante como ciudadano o miembro de una determinada comunidad. Así como su disposición a trabajar de

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana forma cooperativa, desarrollando habilidades para organizar la propia actuación en estos contextos.

### **2.13 Evaluación de la Competencia Lectora según la OCDE**

La OCDE con su evaluación PISA ha logrado convertirse en un referente académico, desde que inició en el año 2000 con la participación de 32 países. Se realiza cada tres años. Estas evaluaciones abarca además de la competencia lectora, la evaluación de la competencia Matemática y de Ciencia. Cada año se realiza un énfasis en algunas de las áreas evaluadas.

El proyecto PISA, en el 2015 ha logrado incorporar a más de 40 países, incluyendo a República Dominicana<sup>7</sup>, cumple con la dimensión de autenticidad propuesta anteriormente por Monero y Castelló (2009) ya que pretende medir hasta qué punto los alumnos de 15 años están preparados para enfrentarse a los retos de las sociedades del conocimiento actuales, por lo tanto no está basada en los currículos nacionales, más bien se centra en la capacidad de los jóvenes de utilizar sus conocimientos y sus habilidades para hacer frente a los desafíos de la vida real. (OECD, 2005a, p. 20). El sesgo es ¿quién define la *vida real* y en base a cuáles criterios?

Esta evaluación permite establecer punto de referencia para la mejora de los sistemas educativos, ya que se compara los resultados de los estudiantes con los de otros países y a la vez se establecen los puntos fuertes y débiles. La elaboración de las pruebas es un proceso que inicia con la construcción de un marco teórico común, aprobado por todos los gobiernos de los países que participan y que se actualiza cada año.

El concepto de competencia lectora utilizado por PISA supera la concepción de leer como una capacidad meramente academicista y la sitúa como una práctica auténtica, social e interdisciplinaria. En la tabla 2.10 se presenta un resumen de los aspectos que la OCDE valora para evaluar la competencia lectora.

Además de la evaluación de los diferentes aspectos, se establecen niveles que tienen como referencia la evaluación del 2000 donde la media fue 500 y la desviación típica 100.

---

<sup>7</sup> La incorporación de República Dominicana es reciente. Año 2015.

**Tabla 2.10** Resumen de los aspectos para la evaluación de la Competencia Lectora según PISA.

Contenido	Textos continuos Textos discontinuos
Procesos	Recuperar la información Interpretar textos Reflexionar sobre los textos y evaluarlos
Situación	Educativa, profesional, pública y privada

Fuente: Elaboración propia basada en Informe PISA 2003.

Los niveles de competencia se definen de acuerdo con unas tareas que tienen rasgos comunes, tanto conceptuales como estadísticos, y que permiten asignar a cada uno de los alumnos y alumnas una puntuación específica en función de los ítems que ha respondido correctamente; por otro lado, sirve para describir qué tipo de tareas es capaz de realizar el alumnado que se sitúa en cada nivel. Las tareas pertenecientes a un mismo nivel de competencia comparten muchos rasgos, mientras que difieren de las que se sitúan en niveles superiores o inferiores (OECD, 2011, p. 14).

En la evaluación del 2009 se establecieron seis niveles de competencia que corresponden a distintos grados de dificultad en las tareas requeridas. A los seis niveles se le añadió un nivel inferior (1b) para aquellos estudiantes que no lograban el mínimo en el Nivel 1. Estos niveles son acumulativos, es decir, si el estudiante se encuentra en el Nivel 5 es por que domina los niveles inferiores. Para situar al alumno en un nivel debe responder correctamente, al menos a la mitad de las preguntas de ese nivel.

En el marco de la evaluación de PISA, se consideran que los textos pueden ser:

- Continuo: Son textos compuestos por oraciones que contablen párrafos, formando estructuras de diferente tamaño como secciones, capítulos o libros que ayudan al lector a reconocer la organización del texto. Ejemplos de esta tipología de textos son los reportajes periodísticos, ensayos, novelas, críticas y cartas. Los textos continuos electrónicos como, Por ejemplo: blogs, noticias, páginas de instituciones...
- Discontinuo: Son textos cuyas oraciones se suceden sin constituir estructuras más amplias. Suelen presentarse como textos compuestos por una serie de listas, de mayor o menor complejidad, o por combinaciones de varias listas que requieren

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

otro tipo de aproximación lectora. Ejemplos de textos no continuos son listados, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, paneles, catálogos, ...

- Mixtos: Es decir que pueden estar en formatos continuos o discontinuos. Integrar textos y tablas.
- Múltiples: Textos independientes yuxtapuestos.

En la prueba de PISA 2009 se realizó la siguiente distribución en los textos fijos (de medio impreso) de los ítems que lo evaluaban según se muestra la tabla 2.11:

**Tabla 2.11.** Porcentaje de ítems prueba 2009 según formato de texto

Formato de Texto	Ítems en pruebas
Continuo	60
Discontinuo	30
Mixto	5
Múltiple	5

Fuente: Elaboración propia basada en la OCDE (2011).

La tabla 2.12 describe las tareas asociadas a cada uno de los niveles de rendimiento, así como la puntuación necesaria para situarse en cada nivel: Asimismo, en el Informe del 2009 se establecen los niveles por procesos y por tipos de textos.

**Tabla 2.12.** Niveles de competencia lectora en PISA 2009

Niveles	Tareas
Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con <i>reflexión y evaluación</i> pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en <i>acceso y recuperación de la información</i> en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Las tareas de este nivel en <i>recuperación de la información</i> requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En <i>reflexión</i> , evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión,

	requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Las tareas de este nivel en <b>recuperación de la información</b> requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de <b>interpretación</b> la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de <b>reflexión</b> requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de <b>interpretación</b> requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de <b>reflexión</b> requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de <b>reflexión</b> el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de <b>reflexión</b> en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.

---

Fuente: (OECD, 2011, p. 15).

## 2.14 Propuesta de evaluación de la UNESCO

La UNESCO, plantea su evaluación con la articulación de dos enfoques evaluativos, el curricular y el de las habilidades para la vida.

Para realizar su evaluación, primero procedieron al análisis de todos los currículos oficiales de los países participantes en tercero y sexto grado de Primaria. Concluyeron que en todos “los documentos curriculares revisados, se pone énfasis en la comprensión de textos y, en la mayoría de ellos, en la diversidad textual.” (Unesco, 2009, p. 23). Explica que el análisis de los currículos se realizó considerando, además, el enfoque de habilidades para la vida. “Interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”, así definieron las microhabilidades evaluadas.

La prueba, al igual que la de PISA evalúa diferentes dominios de contenidos, así como unas series de procesos cognitivos. El contenido son los textos que evalúan los distintos géneros y sus extensiones. Los procesos cognitivos se dividen en generales, relativos a textos específicos y metacognitivos.

La prueba está diseñada para realizarse en 45 minutos. y los resultados se distribuyen en niveles de desempeño según las preguntas contestadas correctamente por los estudiantes. Evalúa factores asociados a la Comprensión Lectora.

## 2.15 Otras propuestas

Existen otras propuestas de evaluación, no de la competencia lectora, si no de la comprensión lectora, pero dirigido a estudiantes de Primaria. Entre las más destacadas se encuentra el PRILS –Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora– dirigida a estudiantes de cuarto grado, donde la República Dominicana no participa.

El PRILS es una prueba creada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo –IEA– y la propuesta por la UNESCO dirigida a estudiantes de tercero y sexto de Primaria propuesta para la Región Latinoamericana.

### *Prueba CompLEC*

Existen diversas pruebas construidas para evaluar la competencia lectora. Casi todas basadas en el marco de PISA, pues las demás evalúan solo la comprensión lectora.

Una prueba muy ágil es la creada por Vidal-abarca et al. (2009) en el marco de un proyecto de investigación llevado a cabo en España y financiado por el Ministerio de Educación.

Esta prueba es de fácil aplicación y corrección, a la vez que contempla todas las dimensiones y componentes de la competencia lectora. “A diferencia de PISA, CompLEC es una prueba de diagnóstico individual. Es decir, todos los estudiantes deben contestar los mismos ítems a fin de que su ejecución se pueda comparar con una muestra representativa” (Vidal-Abarca et al., 2009, p. 6). Con relación a su fiabilidad global a partir del alfa de Crombach es 0.795, un índice que se considera adecuado para este tipo de prueba. Es una prueba que está diseñada para realizarse en una hora y de forma colectiva.

La prueba consta de 20 ítems, distribuidos en 5 textos, tres continuos y dos discontinuos. Evalúa los tipos de actividades (procesos) que debe realizar el estudiante

### **2.16 Evaluación de la fluidez lectora**

La evaluación de la fluidez lectora, en la actualidad, se realiza teniendo en cuenta dos medidas: los índices espectrográficos y las escalas. La primera a través de un programa informático analiza de forma visual las ondas sonoras, por tanto, es más preciso, pero mucho más complicado de realizar en las aulas; la segunda opción, se utilizaba exclusivamente en lengua inglesa. Existen varias escalas, González-Trujillo, et al. (2014), adaptaron la de Rasinski a la lengua española.

“Existe una concordancia objetiva entre las medidas de fluidez obtenidas mediante el análisis espectrográfico y las que realizaron jueces mediante la escucha de lecturas hechas por individuos con diferente nivel lector” (González-Trujillo et al., 2014, p. 120).

Rasinski (2004) propone la evaluación de la velocidad y la precisión que permita identificar a los lectores según el nivel de exactitud en la lectura, así aquellos lectores que leen correctamente entre el 97 – 100% se consideran independientes, los que leen entre el 90 – 96% se encuentran en un nivel instruccional y los que leen con menos del 90% se encuentran en un nivel de frustración- y además propone la forma de evaluarlo.

#### ***Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE)***

La Escala Multidimensional de Fluidez es una adaptación de la Guía elaborada por Rasinski (2004) para las escuelas de Honolulu, Hawái. Fue traducida al español por González-trujillo et al.(2014) siguiendo los procedimientos establecidos por Muñiz y Hambleton en el 2000. El coeficiente alfa de Cronbach de la adaptación española fue .93.

Considera que la fluidez lectora es un componente multicomponencial compuesto por velocidad, precisión y prosodia. Cada factor se valora de forma cualitativa, así la velocidad lectora se puntúa desde una excesiva lentitud hasta una velocidad adecuada; la precisión

abarca desde numerosos errores en la decodificación hasta omisión de errores, incluyendo la autocorrección; y por último la prosodia abarca cuatro dimensiones: el volumen, la entonación, la pausa y la segmentación. Además, la escala incluye un aspecto adicional que pretende evaluar la calidad de la lectura, que fluctúa entre una lectura aburrida, simplemente descodificando las palabras, hasta la captación de la atención del oyente, provocando la impresión de que se está escuchando una historia (González-Trujillo et al., 2014). El coeficiente alfa de Cronbach para la EFLE fue de .91.

Las autoras observaron un desarrollo progresivo en las habilidades de los niños y las niñas relacionadas con la fluidez lectora a medida que avanzaban de grado. La dimensión de volumen pierde su capacidad informativa a partir de cuarto grado.

Esta investigación corrobora que “la alta correlación de la calidad de la lectura con el componente de prosodia” (p.127). La misma conclusión de Wolf y Katzir-Cohen (2001); la capacidad de segmentar adecuadamente o por un patrón de pausas acorde con la estructura del texto tiene más peso en la comprensión que la velocidad y la precisión.

Las autoras especifican que la segmentación y las pausas constituyen las dos caras de la misma moneda, es decir, si una se afecta, la otra también; no puede haber una agrupación sintáctica con significado si no es realizando las pausas oportunas intra y entre frases, sin embargo, persisten en dejarlas como medidas independientes, ya que en la intervención pueden variar las actividades. Las autoras concluyen con que: “EFLE resulta ser así un instrumento adecuado para la evaluación de la fluidez en español, apto para utilizarse tanto en el contexto educativo como en el de la investigación por su accesibilidad y facilidad de uso (p.128).

En esta investigación se utilizará la propuesta de evaluación de la OCDE para valorar el nivel de competencia lectora y la escala EFLE para el nivel de fluidez lectora.

Alcaraz, Salariche et al.(2013) establecen lo cual es compartido, las siguientes fortalezas del proceso de evaluación de competencia lectora en base a los textos liberados de PISA:

- La variedad de los textos utilizados: Ha sido la única prueba en incluir variedad de géneros, de situaciones de comunicación y de ámbitos (educativos, públicos, personal...) muy pertinentes al contexto actual. La introducción de la evaluación de los textos discontinuos.
- Las capacidades que se propone evaluar: Evalúa procesos cognitivos y complejos para comprender un texto, contrario a muchas pruebas del nivel secundario que

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

solo miden la capacidad de recordar el texto y de contestar preguntas concretas sobre el mismo.

- La relación que establece entre los contenidos propiamente considerados del área lingüística como los factores asociados que pretende evaluar, así como el contexto socio cultural de los estudiantes que reconocen su incidencia en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

A lo que se agrega, la forma de establecer los niveles de dominio, no como una cuestión dicotómica, tiene o no tiene competencia, si no como un continuo.

Por otro lado, la Escala de Fluidez Lectora adaptada al Español por González-Trujillo et al. (2014) tiene la ventaja de su uso, su nivel de fiabilidad y su economía.

### **Capítulo 3: Condicionantes de la competencia lectora**

El capítulo anterior abordó la competencia lectora como una actividad cognitiva compleja que depende de múltiples factores, siempre ligada a los propósitos de un lector que selecciona un texto y pone en funcionamiento diversas actividades para lograr sus fines en un contexto determinado.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relevancia de factores asociados a la competencia lectora. Se utilizan diferentes categorías para clasificar las variables que influyen en el lector, desde aspectos personales –como la salud– hasta aspectos del contexto social y cultural –como la cantidad de libros presente en el hogar–. Gaskins (2003) propone áreas vinculadas con la emoción como actitudes, aptitudes, intereses, creencias, los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.

Este capítulo inicia con una exposición de los principales factores que inciden en la competencia lectora valorado en las pruebas internacionales de instituciones como la Unesco y la OCDE, los factores del contexto sociocultural incluyendo el entorno familiar y la trayectoria educativa, para centrarse en el comportamiento lector y la motivación lectora, los dos últimos factores se seleccionaron en base al modelo de Wang y Guthrie (2004).

El comportamiento lector está muy ligado a la cultura escrita, por lo que, se le dedica un apartado. Por otro lado, no es posible desvincular el comportamiento lector de la práctica digital, tan presente en la sociedad de la información, hiperconectada. Siguiendo el modelo de Wang y Guthrie la práctica de la lectura se clasifica en dos grandes grupos: académica y no académica; en la no académica a su vez, se ha considerado dos grupos: lectura para recrearse y lecturas para participar en la sociedad.

#### **Factores asociados**

Existen diferentes clasificaciones de los factores que inciden en la lectura, por ejemplo, la de González Fernández(2004) que considera tres factores: contextuales, subjetivos y dependiente de las tareas. Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco –Orealc– en el contexto del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –SERCE– actualizó las variables e indicadores que utilizaron en el primer estudio, ya que se evidenció que muchos no correlacionaban bien con las variables que pretendían medir, además que su efecto en el nivel de los aprendizajes fueron mínimas (Orealc-Unesco, 2013).

A continuación se presentan cada uno de los factores considerados en el SERCE con un breve comentario sobre su nivel de impacto en la comprensión lectora.

- a) Nivel socioeconómico y cultural de la familia: material de piso, bienes, servicios y número de libros en el hogar, nivel de educación de los padres. Este índice se consideró bien construido en la evaluación del SERCE.
- b) Prácticas educativas del hogar: frecuencia con que la familia le lee al niño, si el niño tiene un profesor privado, frecuencia con que le acompañan a realizar las tareas.

Esta variable no correlacionó muy bien como factor asociado, ya que mezclaron diferentes dimensiones que no guardaban relación con las investigaciones. Por ejemplo, la mayoría de los niños que tienen dificultades en el aprendizaje tienen un tutor o docente de apoyo. Por lo tanto, el tener un profesor particular no es indicador de una práctica educativa en el hogar que influye en mejores desempeños cognitivos y puede distorsionar las conclusiones.

- c) Participación de la familia: Participación de la familia en actividades del centro educativo y diálogo sobre la escuela –asistencia a reuniones, encuentros...–  
Se demostró que estos indicadores no juegan ningún papel para explicar el desempeño de los estudiantes en pruebas de competencia lectora.
- d) Infraestructura de la escuela: en dos dimensiones las instalaciones: (sala de reuniones, laboratorio...) y los servicios básicos (luz, agua, teléfono...). No demostró ninguna relación con el desempeño académico.
- e) Programas compensatorios en la escuela: disponibilidad de programas de alimentación, transporte, vestimenta y salud. Muchas investigaciones ya habían demostrado que estos programas favorecen la asistencia a clases de los estudiantes, pero no repercuten directamente en sus aprendizajes, por lo tanto, sucede igual que con la variable *Infraestructura de la escuela* que tiene poca incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.
- f) Satisfacción docente: grado de satisfacción –salario, relación estudiante-docente– y relaciones profesionales en la escuela. (Vegas, 2005, citado en Orealc-Unesco, 2013) ya había demostrado que el salario no es el factor más importante para la satisfacción profesional.
- g) Organización del aula: grado con que el estudiante escucha al profesor. Orden del aula y disponibilidad de libros y materiales en el centro educativo. Los recursos disponibles no son un buen indicador que influyen en los aprendizajes, es más

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

bien, el uso que los docentes hagan de ellos, aunque la disponibilidad de libros y materiales pudiera influir un poco.

- h) Clima del escolar: se valoraba en dos vertientes. El positivo, satisfacción del estudiante en el centro educativo y negativo, incidencia de conductas disruptivas: robo, violencia... El primero, en tercer grado, por la calidad de preguntas y las respuestas, los índices individuales no lograron medir el clima positivo y por lo tanto, no predicen el logro en los estudiantes y tampoco para los estudiantes de sexto grado. Por lo que se propuso su eliminación para TERCE.

La OCDE realizó un esfuerzo para introducir en la evaluación de PISA, factores asociados con el fin de ofrecer informaciones que permitan mejorar los aprendizajes. Los resultados de los estudiantes en la prueba de desempeño son enriquecidos con el análisis de la descripción de las características de las familias y la organización del sistema educativo en diferentes niveles.

Organiza la recogida de información en:

- a) Centro educativo y su organización en subunidades: cursos y clases.
- b) Políticas y prácticas que conforman el entorno escolar de enseñanza – aprendizaje.
- c) El contexto familiar y social de los estudiantes.

### **3.01 Factores socio-económico**

Desde los años 60, con el popular informe Coleman (1966) se concluyó que los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos altos tienen a obtener mejores resultados escolares que quienes proceden de entornos bajos. lo cual se continúa corroborando en todas las investigaciones realizadas y en los estudios internacionales a gran escala. Un bajo estatus socioeconómico tiene una importante influencia sobre el rendimiento. (Burger, 2010; Coleman, Hanushek, & Pritchett, 2010; Gil Flores, 2013; OECD, 2005a, 2012b; Sirin, 2005; Vera-Romero & Vera-Romero, 2013).

Existe un consenso sobre tres aspectos básicos: ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los padres que debe incluirse para medir el nivel socioeconómico de las familias, la discrepancia entre los investigadores se encuentra en cuáles son los indicadores de estos componentes y cómo se debe realizar la combinación para generar la medida del estatus socioeconómico familiar (Gil Flores, 2013). Sin embargo, un factor considerado clave es la ubicación del centro educativo ya que “está estrechamente relacionado con la condición social y económica de los estudiantes” (Sirin, 2005, p. 420).

Un aspecto fundamental para considerar la influencia del contexto socio económico cultural es la forma en que se mide. Casi todos los autores están de acuerdo en considerar la situación socioeconómica como “la posición relativa que un individuo, una familia o un grupo tiene dentro de una jerarquía social de acuerdo con su acceso o poder sobre bienes valorados, como la riqueza y el reconocimiento social o de gozar de ciertos privilegios” (McLoyd, 1998, citado en Burger, 2010, p. 142, trad. propia). Bajo estos términos, los miembros de una sociedad se pueden clasificar en diferentes estratos sociales de acuerdo a los valores de estado que han adquirido.

Sirin (2005) explica, después de revisar cincuenta y ocho estudios publicados en revistas de impacto académico elaborados entre el 1990 y el 2000, que existe discrepancia en los hallazgos y en las conclusiones sobre el nivel de influencia del contexto socio cultural en el rendimiento académico. Concluye que estas diferencias se deben a la forma de hacer operativa las variables, pues se están utilizando nuevos indicadores como el nivel de ingreso de las familias, el nivel educativo de la madre, la estructura familiar...

En la última evaluación de PISA del 2009, el índice de nivel socioeconómico y cultural (IESC) se construyó a partir del nivel educativo y ocupacional más alto de los padres, el número de libros en el hogar y los recursos domésticos.

Este índice es muy relevante para el análisis de la competencia lectora, ya que los estudiantes de 15 años, han acumulado o no experiencias en el hogar que enriquecen o limitan sus aprendizajes.

...los padres con mayor formación son capaces de proporcionar un conjunto más rico de experiencias literarias orales y escritas que favorecen la educación de sus hijos antes y durante su estancia en la escuela. También son capaces de facilitar un mayor acceso a materiales de lectura escritos, viajes y otros recursos que despiertan la curiosidad de sus hijos (MECD, 2010, p. 129).

Con relación a la influencia del contexto sociocultural, existen algunas investigaciones que no valoran su influencia en los procesos de comprensión lectora, pero muchas encuentran una relación directa entre ambas variables al menos en lo referente a dos aspectos, el estatus socio cultural de los padres (Viramonte de Ávalos & Carullo de Díaz, 1997) y la exposición previa a la lectura.

Uno de los componentes más determinante para el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes, es la exposición previa a la lectura, evaluada por el número de autores literarios o periódicos conocidos por los padres, por sus preferencias en la elección de

la lectura entre distintas actividades o por algún cuestionario de sus hábitos de lectura en casa (Cunningham & Stanovich, 1998).

González Fernández (2004), corrobora la importancia de la exposición previa a la lectura como un excelente predictor del crecimiento cognitivo y del éxito académico de los alumnos, en la mayoría de los casos.

Las investigaciones ponen de manifiesto, que no solo influye el contexto escolar, también y sobre todo el familiar: “mucho antes de comenzar la escolaridad obligatoria los niños que crecen en una comunidad letrada construyen conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el uso de la lengua escrita para múltiples propósitos (Tolchinsky, Ribera, & García Parejo, 2012, p. 416).

### ***Entorno familiar***

La influencia de la familia en los procesos de aprendizaje a partir de textos se manifiesta en diferentes ámbitos. Numerosas investigaciones ponen de relieve la importancia de los siguientes factores: actividades, las estrategias, las actitudes y la interacción de los padres.

Existe una fuerte relación entre las actividades lectoras llevadas en casa y el nivel de comprensión de los alumnos. Está ampliamente demostrado, que los padres que escuchan leer a sus hijos, sobre todo en edades tempranas, les ayudan eficazmente a elevar su nivel de comprensión lectora, y estas mejoras son proporcionales a las ayudas recibidas, tales como elegir el momento oportuno para la lectura, prestarles atención o comentar con ellos el cuento leído.

Jiménez, Rodríguez y Ramírez en 2009 (citado en Bravo, 2014) trabajaron en la lectura de palabras de alta frecuencia y pseudo palabras con 35 niños disléxicos de cuarto grado y los compararon con un grupo control. Un grupo de 5 niños con dislexia superficial mostraron deficiencias en el procesamiento visual ortográfico, pero asociadas con las experiencias alfabéticas en la familia. “Esta información confirma que algunas dificultades en el aprendizaje de la lectura entre los niños de niveles socioculturales deficientes dependerían de carencias culturales y educacionales previas, especialmente del lenguaje” (Bravo, 2014, p. 20).

Por otro lado, se evidenciaron diferencias significativas, según las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los padres en el hogar. Entre las estrategias más difundida por sus buenos resultados se encuentran: favorecer el contenido y el significado de los cuentos, más que la correcta pronunciación, considerar los errores como parte del aprendizaje, no interrumpir a los hijos mientras leen, explicarles palabras y conceptos

difíciles, animar a los hijos a que experimenten con las palabras nuevas para crear nuevos términos.

Existe una fuerte correlación entre las actitudes de los padres hacia las tareas escolares y el éxito académico de sus hijos. Entre las actividades que realizan estos padres se encuentran: disfrutar las actividades escolares, implicación y persistencia en tareas difíciles, intento de dominar una técnica o un tema determinado, etc.

Asimismo, se ha evidenciado que los padres con alumnos con problemas en la lectura, suelen utilizar un menor número de estrategias de enseñanzas cuando supervisan las tareas escolares de sus hijos.

Otro factor importante en la relación padres-hijo, son el tipo de relación que mantienen al margen de la situación escolar las relaciones amigables y de control suelen ser más favorecedora de los aprendizajes, que las de despreocupación, abandono y hostilidad.

### **3.02 Trayectoria educativa**

El desarrollo de competencia lectora, sobre todo el que se produce en el contexto escolarizado, es un proceso continuo, en el que todas sus etapas están interrelacionadas.

Cada día, las nuevas técnicas empleadas en la neurociencia permiten una mejor comprensión sobre los procesos educativos y, sobre todo, proveen evidencias de las intuiciones o conclusiones aportadas por la psicología cognitiva. “Las investigaciones sobre el cerebro ponen de manifiesto que las experiencias cognitivas en la infancia son determinantes del desarrollo cerebral, especialmente las que se producen a través del lenguaje” (Bravo, 2014, p. 13). Asimismo, se ha evidenciado, desde Luria, que el aprendizaje modifica las estructuras del cerebro y que ésta permanece para toda la vida, aunque continuamente las estructuras cerebrales se organizan y reorganizan según se activan las diferentes áreas cerebrales.

Tolchinsky, Ribera, y García (2012) realizaron una investigación con 16 niños y niñas de Educación Infantil en la comunidad valenciana escolarizados en dos aulas diferentes. El propósito principal era identificar características diferenciales de las interacciones y las estrategias que los niños ponen en juego en las situaciones del aula que pueden explicar el mayor o menor progreso de algunos niños en el aprendizaje de la lengua escrita. Las autoras concluyeron que “las habilidades y saberes que los niños traen consigo son fundamentales para determinar el rendimiento en lectura y escritura al finalizar el primer curso” (p.430), es decir, que el bagaje que los niños y las niñas aportan parece tener más influencia que las

prácticas docentes en los resultados de aprendizaje, aspecto que se evidenció desde los años 60 con el Informe de Coleman (1966).

González-Betancor y López-Puig (2015) aportan evidencias empíricas de la relación positiva de la escolarización previa a primaria en los resultados académicos futuros. En un primer momento, dividieron a los autores según el énfasis de sus investigaciones, así encontraron que la mayoría se centraban en familias con nivel socioeconómico y cultural bajo, otros en la duración de dicho efecto positivo. Solo una investigación realizada en 1995 por Reynolds determina que la influencia depende del número de años escolarizados en Pre escolar.

Las autoras, también aportan evidencias empíricas de la influencia de la escolaridad temprana en el rendimiento lector en estudiantes de cuarto grado de Primaria. Para ello, toman los resultados de la Prueba PIRLS, aplicada en España en el año 2011 y lo relacionan con el ingreso temprano. Llegan a la misma conclusión que Tolchinsky et al. (2012), “la escolarización temprana, aun siendo beneficiosa, no puede por sí sola compensar todo el efecto provocado por un entorno desfavorecido.”, conclusión que también llega Burger (2010).

Burger (2010) realizó una vasta y profunda revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europas en torno al tema y clasificó las investigaciones en Experimentales y cuasi experimentales, las evidencias empíricas que aportan versus la metodología utilizada, así como el marco teórico de referencia. Eligió para su análisis 6 investigaciones de diversos lugares de los Estados Unidos que se basaban en las medidas propuestas por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos en el año 2005, en el programa *Head Start Impact Study*; asimismo revisó programas de países europeos –Reino Unido, Alemania, Países Bajos, Suiza y Francia. Llegó a las siguientes conclusiones:

- La educación Preescolar tiene repercusiones positivas en los procesos cognitivos de los estudiantes. Lo cual es coincidente con las investigaciones neuropsicológicas.
- No se puede concluir que la participación en el nivel Inicial reduzca la posibilidad de repetencia o de asistir a clases especiales.
- Con relación a los beneficios de asistir a un programa Preescolar según el estatus socioeconómico, se determinó que ambos grupos, los bajos y los altos, se benefician de asistir al preescolar, aunque “los niños de familias con un estatus

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana socioeconómico bajo ganan más que sus compañeros más aventajados” (p.160), por lo que dichos programas tienen un efecto compensatorio, aunque no logran cerrar del todo la brecha; es decir, los más aventajados seguirán siendo más aventajados. Si se comparan estudiantes de estatus socioeconómico bajo que asistieron o no al preescolar, se observa un proceso de mejoría en los procesos cognitivos, sobre todo a corto plazo de los primeros.

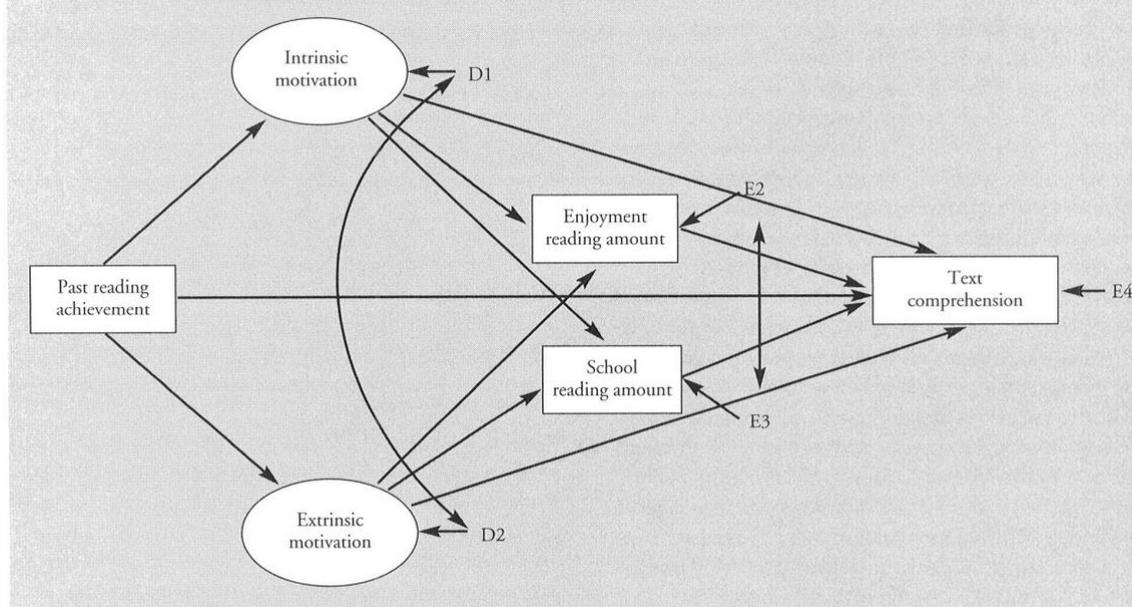
A pesar de estas robustas conclusiones, existen estudios como el de Magnuson et al. del 2007 (citado en González-Betancor & López-Puig, 2015) que estudiaron la duración del efecto positivo de asistir al nivel inicial y concluyeron que dependerá de las experiencias en las clases de primaria y el de Dollase del mismo año que de Magnuson et al. (citado en Burger, 2010) que establece que no existe ninguna relevancia en los programas del nivel inicial.

Otros factores, además de asistir al Nivel Inicial que afecta la trayectoria educativa típica en la educación de la Región en América Latina y el Caribe son la repitencia y deserción escolar, considerados indicadores de deficiencias en los sistemas educativos (Torres, Acevedo & Gallo, 2015). Estos índices son el resultado de múltiples causas que interactúan entre sí.

### **3.03 Modelo de Guthrie y Wang sobre los factores asociados**

Wang y Guthrie (2004) plantean un modelo teórico que relaciona la motivación lectora, el comportamiento lector, la práctica de la lectura –cantidad de lectura– y la comprensión lectora–logro lector pasado– (véase Figura 3.1) que probaron con sistemas de escritura diferente, el chino–ortografía logosilábica– y el inglés–ortografía alfabética–.

**Figura 3.1.** Representación del modelo estructural de motivación lectora de Wang y Guthrie



Fuente: (Wang & Guthrie, 2004, p.167).

Este modelo asume que no existe una diferencia significativa entre si los estudiantes practican la lectura por una motivación intrínseca o extrínseca ya que pueden existir dos grandes motivos para la lectura, lectura académica y no académica. Si un estudiante, Por ejemplo, decide leer los textos académicos para sacar buenas calificaciones y de esta manera, lograr que sus padres se sientan orgullosos –motivación extrínseca– puede practicar la lectura igual que aquel que lo hace porque disfruta aprender –motivación intrínseca–.

Los autores plantean la diferencia entre lectura para la escuela y lectura por placer personal, pues, argumentan y aportan evidencias al igual que casi todos los autores consultados, cada una de ella repercute de manera diferente en la comprensión lectora. Así como corroboran el efecto Mathew, es decir, a mayor capacidad lectora, más lectura y a menor capacidad, menor cantidad de lectura y, por tanto, no desarrollan las competencias necesarias para enfrentarse a nuevos textos y desafíos.

Igualmente, los investigadores demostraron la correlación positiva entre la cantidad de libros que un niño lee para fines escolares con los que leen por entretenimiento.

Por último, Wang y Guthrie (2004)afirman que la cultura influye en la motivación y en la práctica de la lectura; concretamente la valoración de la misma y las creencias en torno a ella, aunque pocas investigaciones se han adentrado en este tema.

### 3.03.1 Apuntes sobre la cultura escrita

Cerrillo-Torremocha (2005) plantea que dada las características de este nuevo siglo – cambio de modo en la comunicación, globalización, multiculturalismos, nuevos formatos y géneros textuales... – se puede hablar de dos tipos de lectores:

- El lector tradicional: Es el considerado competente que le gusta leer libros literarios y utiliza internet y los nuevos modelos de lectura. Salinas (1967) concluye que es aquel que “habiendo aprendido a leer, utiliza la lectura para su desarrollo cognitivo, cultural, social y emocional.”
- El lector nuevo: Es un usuario asiduo de las nuevas tecnologías. Está enganchado a las redes sociales, se comunica con otros –chatea–, pero que no es lector de libros, aunque le puede fascinar “picotear” información, divulgación, juegos, En muchas ocasiones tiene dificultad para discriminar mensajes y, usualmente prefiere los textos con integración multimodal; usualmente es joven.

El autor argumenta que este nuevo lector solo accede a la cultura escrita mediante los textos escolares y álbumes ilustrados. La adquisición del lenguaje oral y de sus historias narrativas suele ser adquirida a través de la televisión. Este lector vive en la cuarta etapa planteada por Gaarden (2003) en su conferencia dictada en el 28° Congreso de la IBBY caracterizada por ser ”postmoderna, globalizada y basada en redes cuyos habitantes son prácticamente inducidos al entretenimiento de fácil acceso y donde la cultura, en gran medida, se ha convertido en un artículo de consumo internacional” (Gaarder, 2002, p. s/n).

La preocupación por la forma en la cual los jóvenes están accediendo a la “cultura”, es tema de otros autores como Colomer (2015) quien afirma categóricamente que el origen de estos cambios radica frecuentemente en el empobrecimiento del legado literario. Pone el ejemplo de la cenicienta, ya no se recuerda la de Charles Perrault, si no la versión fílmica uniforme de la industria Disney. De igual parecer es el escritor Carlos Fuentes en 1993 al referirse al *secuestro* de los libros de cuentos tradicionales por Disney, “la lectura nos permitía imaginar. El cine nos lo vedaba.” (citado en Cerrillo-Torremocha, 2005, p.4); el cine no permite paso a la imaginación ni a la interpretación, más bien, es lo que un lector, o un conjunto, interpretaron e imaginaron de la obra.

Pero, ¿es necesario desarrollar en la época postmoderna a un lector del tipo tradicional?

Gaarder (2002) argumenta que existen aún muchas culturas ágrafas que no necesitan los libros en la misma medida, y la nuestra, no los necesitó durante muchos siglos, debido a una abundante tradición narrativa oral. En la sociedad de la información, la tradición oral de la

narración se encuentra en vía de extinción, como resultado, muchos niños están expuesto a crecer sin el cuento, de lo cual nunca se debería prescindir, no importa si es transmitido de forma escrita u oral.

Todos los autores coinciden en que en la sociedad postmoderna se lee más que antes. El énfasis no se encuentra en la cantidad de lectura, si no en la calidad de lo leído; ahora se lee más para estar informado, lo que muchos autores denominan, lectura instrumental. El 75% de lo que se aprende llega mediante la escritura la cual se encuentra en la información cotidiana (Wikilectura), razón por la cual, la OCDE expresa que sin competencia lectora se limita la participación de los ciudadanos en la sociedad actual.

Gaarder (2002) expresa que estamos rodeados de *ladrones de la atención* (hace una comparación con los ladrones del tiempo de Michelle Ende en su novela maravillosa, *Momo*) como los videojuegos, la televisión y la cantidad de entretenimiento accesible en internet, así como la industria de videos y películas, lo denomina la sociedad del *zapping*<sup>8</sup>. Pero, considera que la cultura escrita, concretamente el cuento o un “buen” libro, es suficientemente tenaz para hacerle frente ya que posee recursos que no pueden sustituirse.

A estos nuevos lectores, se podría denominar en palabras de Salinas(1967) *Neonalfabeto*, aquel “que renuncia al uso de su capacidad lectora, salvo en lo estrictamente indispensable: el correo diario, los programas de cine o espectáculos y la guía de teléfono” (p.264), señala que son más peligrosos porque caminan camuflados de lectores; el cual se está extendiendo por todo el mundo, “fascinado por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes.”(Cerrillo – Torremocha, 2005, p.9).

Antonio Viñao Frago (citado en Domingo Argüelles, 2017)define tres rasgos para identificar al neoanalfabeto:

g) Uso pobre y escaso de la lectura y aún más de la escritura.

Dificultad o rechazo para relacionarse con la escritura

Carencias de las habilidades necesarias para ser uso de la lectura y escritura en las situaciones que la demanda la sociedad.

El comportamiento lector en la sociedad de la información y en sentido amplio no se concibe solo como lectores de textos escritos, leemos lo que nos rodea, la sociedad, aunque pertenezca a otro código; los jóvenes leen en sus propias claves, “leen la televisión, los

---

<sup>8</sup> Es el acto de saltar programación o canales en la televisión. Es decir, ir cambiando de canales. En inglés, se llama *flip channels*, *channel-hopping*, *channel-surfing* o *zapping* (Wikipedia).

videojuegos y en internet y de estas lecturas van construyendo sus saberes acerca del mundo y lo van relacionando con todo lo literario y los aprendizajes nuevos.

### **Comportamiento lector**

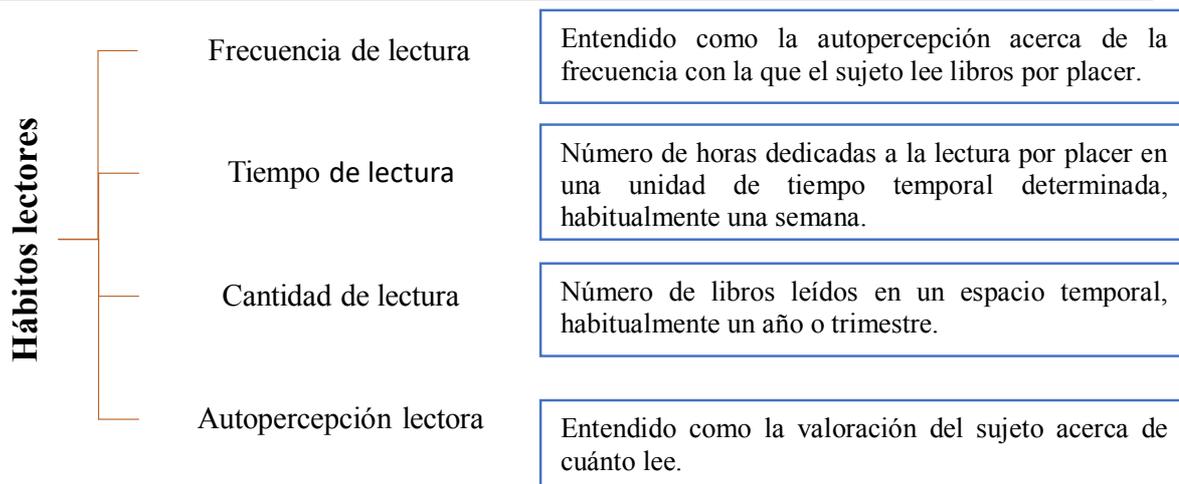
El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC– de la UNESCO introduce el término de *comportamiento lector definido por Álvarez* en el año 2006 para referirse a “la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (citado en Cerlalc-Unesco, 2011, p. 24); involucra todos los aspectos de la actitud o la disposición a actuar ante la lectura, el entorno, los ámbitos, la vida, el gusto, el lugar, los temas, los géneros y demás elementos que caracterizan estar práctica cultural. “El comportamiento lector determina la fuerza motivadora de las prácticas de la lectura, el interés, las actitudes, las acciones objetivas, la predisposición...”(Cerlalc-Unesco, 2014, p. 22); está influenciado por la cultura, los contextos socioeconómicos y la competencia lectora.

El comportamiento lector no se puede analizar desvinculado de las prácticas de lectura de la sociedad, de la etapa del desarrollo del lector –en este caso el juvenil–, así como del formato –físico o digital– de lectura que se opte.

Stanovich (1986) en su clásico artículo realiza una metáfora basada en una cita bíblica que se encuentra ubicada en el evangelio de Mateo –al que tiene mucho, se le dará más y al que no tiene, hasta lo poco que tiene se le quitará–. El efecto Mathew postula que la competencia lectora tiene una relación bidireccional con la práctica, es decir, a medida que a un niño le cueste poco leer, posea buen vocabulario y destrezas para la lectura, leerá más y por tanto incrementará sus habilidades lectoras y su comportamiento lector; el lector que inicia con dificultades en la lectura, con poco vocabulario, le costará más y por tanto leerá menos, propiciando que no desarrolle las destrezas necesarias.

En la tradición de la investigación del comportamiento lector se utiliza frecuente el término *hábito lector* que se prefiere no utilizar en esta investigación porque aún no existe un consenso ya que cada trabajo operativiza el término de forma diferente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). La Figura 3.2. muestra las diferentes maneras en que los estudios miden los hábitos lectores.

**Figura 3.2.** Formas de medir el hábito lector



Fuente: Elaboración propia en base a (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, p.13.).

El concepto *hábito lector* es multifactorial construido en base a la cultura del ocio. Se considera el ocio como el tiempo “dedicado a actividades elegidas libremente bajo el criterio de los gustos y aspiraciones individuales, y que tiene como funciones principales el descanso, la diversión y el desarrollo personal (Del Pino, 1999, citado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, p. 14).

La línea de investigación establecida por Guthrie y colaboradores optan por los términos *cantidad*–“amount”– y *amplitud*–“breadth”– de lectura relacionado, como se explicó anteriormente, con la motivación hacia la lectura, línea que se sigue en esta investigación.

### 3.04 Lectura digital

Cassany (2012) inicia su libro *En línea, leer y escribir en la red* con una frase contundente compartida por todos por todos los ciudadanos, informes y ensayos sobre la sociedad actual “es irrefutable. La red o internet –con minúscula, porque ya es algo común– ha cambiado nuestra manera de vivir”, sin embargo, establece que:

Es paradójico que los jóvenes hoy se expongan más a la escritura que en ninguna otra época pretérita, pero que dicha exposición no favorezca la norma estándar, que es el registro académico de la escuela. La práctica continuada de los géneros electrónicos informales, (chat, foros, redes sociales) y la exposición a la escritura ideofonemática crean perfiles lingüísticos nuevos. (Cassany, 2012, p.s/n).

Se han utilizado diferentes metáforas para tratar de comprender los diferentes comportamientos ante la tecnología. Las investigaciones están plagadas de terminologías diferentes para denominar la misma generación y las mismas características, Por ejemplo,

*generación Txt* (Thurlow y Brown, 2003) *Digikids* (Marsh, 2011), *Net Generation* (Oblinger y Oblinger, 2005) o de *IM Generation* haciendo referencia a los mensajes instantáneos; los “*Gamer generation*” haciendo referencia a los videojuegos; *Homo Zappiens* por la habilidad para controlar todas las informaciones que fluyen de manera simultánea o con mucha agilidad o la *Generación Google* o *Generación I* (Jones y Binhui, 2011).

Quizás la más conocida, la de *Nativo e inmigrante digitales* de Prensky (2001) establece que los universitarios de hoy en día difieren sustancialmente de otras generaciones por la cantidad de horas que han dedicado a los video juegos y a las redes sociales en detrimento de la lectura, y que esto ha configurado su cerebro de forma diferente. Afirmación que coincide con Nicholas (2011, 2014) y muchos autores más, sobre la transformación en la forma de procesar la información y leer. Esta generación nació en la época en que internet tenía el potencial de ser utilizados por todos, los denomina nativos digitales.

En contraposición, lo que han nacido en la generación anterior, se denomina inmigrantes digitales, y en ese sentido, siempre tendrán una diferencia en el uso de la tecnología, como los hablantes de un idioma que no es el materno. Prensky (2001) establece una diferencia basada en la edad de los usuarios. Los nativos digitales se sienten cómodos utilizando documentos hipertextuales y multimodales, intercambiando videos, aprendiendo por diferentes medios audiovisuales y utilizando siempre la tecnología; otra característica es que lo distingue es la multitarea, es decir que pueden realizar varias tareas a la vez, como chatear con dos o más personas, descargar películas y buscar informaciones para una asignación escolar; se conectan a la red siempre que pueden y son colaborativos; están acostumbrados a los textos rápidos, pero son impacientes con textos extensos y profundos; aprenden de manera informal y sin mucho esfuerzo.

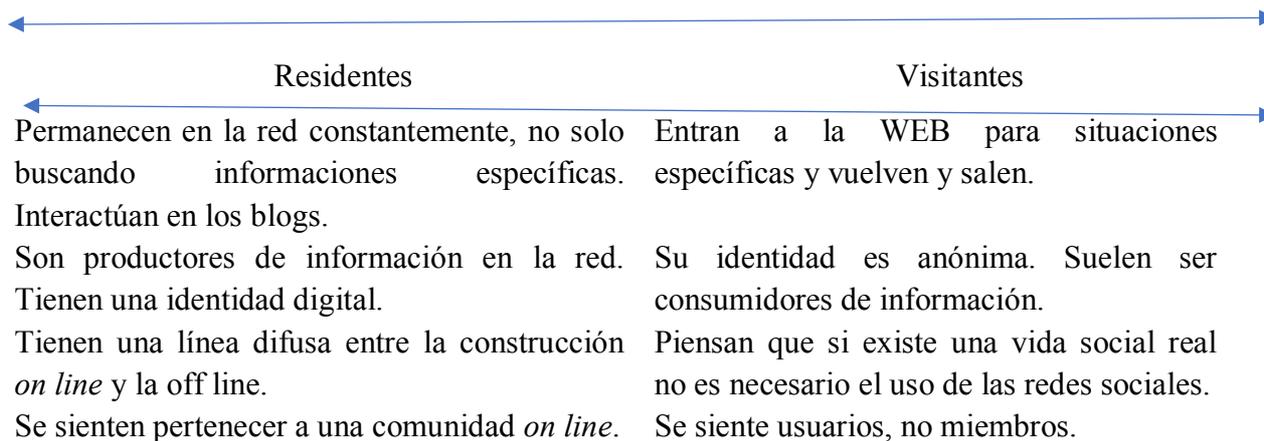
La multitarea no es necesariamente una característica positiva, diversas investigaciones Rubinstein, Meyer y Evans, 2001; Sweller, 1988; (citadas en Bennett, Maton, & Kervin, 2008, p. 779) ponen de manifiesto que resulta en una pérdida de concentración y disminuye la capacidad cognitiva por saturación, además que no es real que la concentración este por igual en ambas tareas, igual conclusiones se encuentran en Cassany, 2012; Nicholas, 2011.

Múltiples investigaciones (Bennett et al., 2008; Cassany, 2012; Nicholas, 2011) establecen que ciertamente los jóvenes pueden tener más acceso y uso de la tecnología, pero no un uso académico que potencien un aprendizaje significativo y autónomo. Por otro lado, es un grave error pensar que todos los jóvenes son usuarios por igual de la tecnología, y que prefieren hacerlo todo a través de un medio digital y, en contraposición que los inmigrantes no se sienten cómodos con el uso de la tecnología y no la utilizan con la misma fluidez y

destreza que los más jóvenes. La edad no es el criterio que determina la fluidez y la comodidad en el uso de internet.

Parece más adecuado utilizar la metáfora de visitantes y residentes propuesta por White y Le Cornu (2011) basada en las herramientas, el lugar y el espacio, más que en la edad de los usuarios. La clasificación no es binaria, o todo o nada, más bien es un continuo, se representa en la Figura 3.3.

**Figura 3.3.** Continuo entre visitantes y residentes



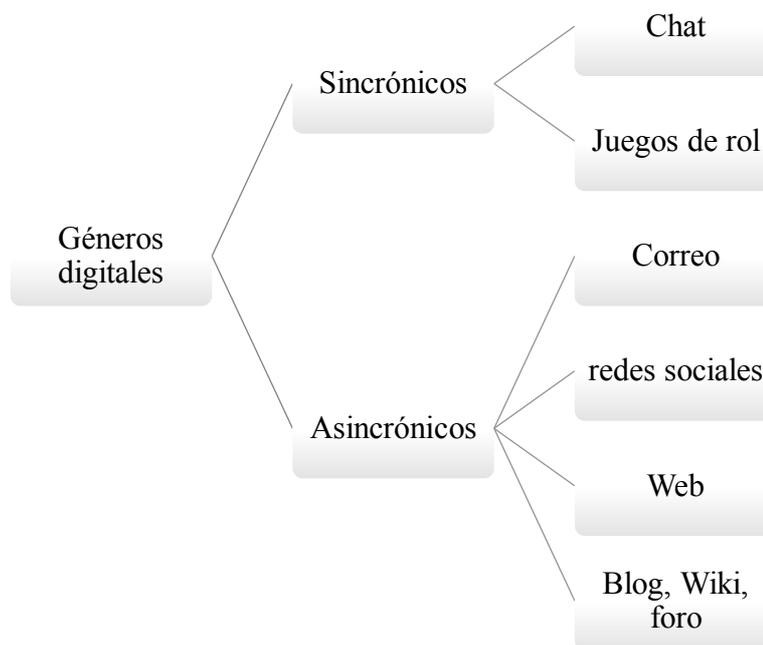
Fuente: Elaboración propia en base a White y Le Cornu (2011).

Asimismo, hay que considerar que el grado de alfabetización digital difiere de una plataforma a otra, no es lo mismo utilizar Facebook, que Twitter; o las redes sociales que una plataforma virtual de aprendizaje; puede haber personas expertas en uno y que presente dificultad al utilizar la otra. La Web depende del contexto; un individuo puede ser un residente en el ámbito profesional y un visitante en el ámbito social y viceversa; Otro aspecto a considerar es la facilidad, la velocidad y la herramienta utilizada para conectarse a la Red.

Esta metáfora también es útil porque tiene en cuenta la motivación para estar *on line*, los diferentes objetivos que persigue el usuario y las diferentes capacidades cognitivas y competencias académicas del mismo y no presupone que simplemente por ser tienen más fluidez y fascinación por lo digital.

Cassany(2012)establece que la Red ha creado géneros textuales nuevos, como una conversación escrita, chat, o reformulado textos tradicionales como la carta. Propone dos clasificaciones diferentes que se presentan en las Figuras 3.4 y 3.5.

**Figura 3.4.** Géneros digitales



Fuente: elaboración propia en base a Cassany (2012).

Establecer una clasificación de los géneros digitales no es tarea fácil, pues los textos son versátiles, además que van incorporando nuevos servicios. Por ejemplo, un foro se puede considerarse una lista organizada de correos electrónicos. La WEB, el Blog y el Wiki como un lugar público en la red en el que un autor –individual o colectivo, empresa o gobierno– expone un contenido. E.g . el famoso correo de Google, *Gmail* introdujo un chat, una comunidad social y servicios para el aprendizaje, pero se puede establecer los que ocurre al mismo tiempo, es decir que “se desarrolla en perfecta correspondencia temporal”<sup>9</sup>, es decir sincrónico, por tanto, comparten las características tradicionales de la lengua oral y los asincrónicos que el autor produce el mensaje que el lector leerá en un tiempo diferido.

Otra clasificación igual de útil es la basada en los documentos según sean transferidos, producido para ser impreso y luego transferido a lo digital, o autónomos, creados directamente para el uso digital en el internet. Clasificación muy ventajosa para el ámbito educativo.

Los textos transferidos son aquellas reproducciones en líneas de documentos impresos. Normalmente se presentan en formato PDF<sup>10</sup> y pueden ser reproducido sin modificaciones,

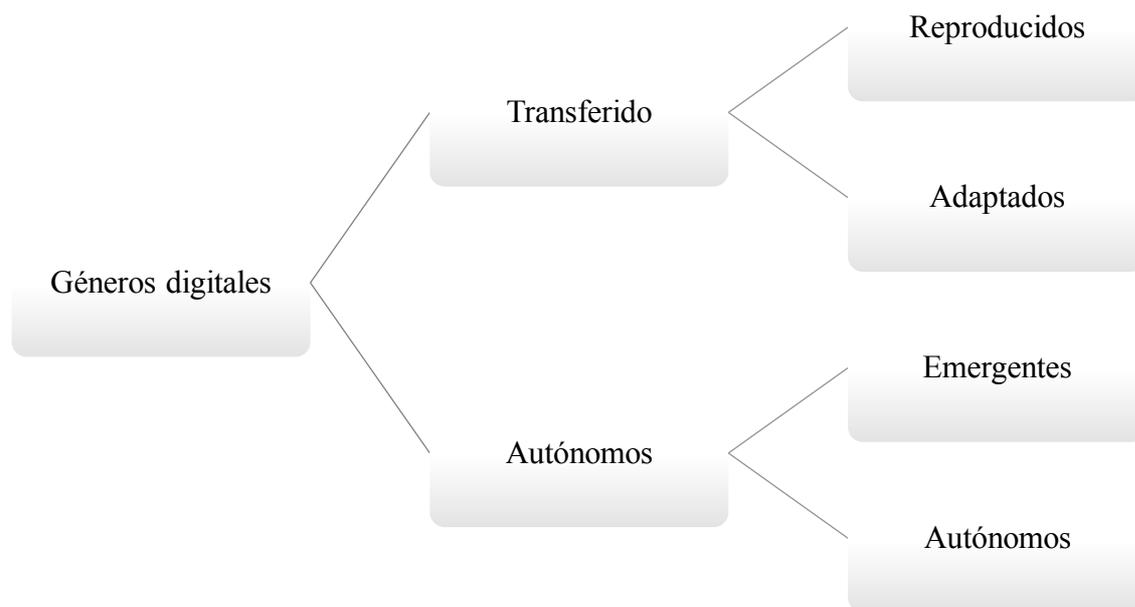
<sup>9</sup> Definición de la Real Academia de la Lengua del término *sincrónico*.

<sup>10</sup> Sigla del inglés *PorTabla Document Format*, “formato de documento portátil”.

por ejemplo, un ensayo en PDF, sin ningún tipo de hipervínculos o adaptados introduciendo hipervínculos al texto.

Por su parte, los autónomos pueden ser emergentes tienen escaso parecido con lo del papel, hipervínculos con videos, fotos... Los autóctonos no pueden ser impresos, como los chats, o los periódicos digitales.

**Figura 3.5.** Otra clasificación de género literario digital



Fuente: Elaboración propia basada en Cassany (2012).

También propone otra clasificación según su relación con el mundo analógica basándose en Shepherd y Watters.

El lector que utiliza el internet para leer necesita desarrollar otras habilidades muy superiores a lo que implicaba lo impreso, Por ejemplo, tener la capacidad de instalar y mantener los programas; usar las bases de datos, motores de búsqueda, selección de informaciones relevantes frente a miles de fuentes; identificar fuentes de autoridad, conocer derecho de propiedad, saber gestionar imágenes, insertar y escuchar audio... (Cassany, 2012; Britt & Rouet, 2012).

El comportamiento del lector digital puede crear brechas importantes entre los usuarios, empoderados de la tecnología y los que no lo están. La brecha ya no se crea tanto por el acceso, si no por el uso que se haga de ella (Choque-Aldana, 2009; Fernández Enguita & Vázquez Cupeiro, 2016). Así el acceso a internet puede utilizarse para fines académicos, recreativos y de participación y comunicación social. Los lectores usuarios de internet o de

dispositivos electrónicos no aprenden más que sus homólogos que no la utilizan. Lo que genera aprendizaje es la práctica cognitiva y social de poner a funcionar estas capacidades potenciales en contextos reales y significativos. Lo que está claramente demostrado es que tienen más acceso a más datos, de forma más ágil y sofisticadas (Cassany, 2012). Por otro lado, la red permite utilizar formas escritas coloquiales, incorrectas, vernáculas, regionales, sin mayores dificultades; los “productores” no tienen la norma estándar de la lengua como un requisito obligatorio en los espacios públicos.

Todas las investigaciones de entornos digitales establecen que en mayor o menor medida los jóvenes –y los no tan– se sienten cómodos con el uso de lo digital, aunque se ponga en énfasis en aspectos distintos de la tecnología. Jones y Binhui (2011) son enfáticos al afirmar que no hay evidencias que exista una única generación –uniforme– de jóvenes estudiantes en la secundaria y que ninguna de las denominaciones empleadas para referirse a ella, engloban todo el proceso. Argumentan que los complejos cambios están influenciados por las nuevas olas de la tecnología y la cantidad de tiempo dedicado a las redes sociales, a *subir* y *manipular* archivos multimedias, como *YouTube* y tener dispositivos electrónicos potentes en las manos, como los teléfonos o dispositivos móviles con internet.

Por otro lado, la Web 2.0 –Red social– cambió radicalmente la navegación por internet: de usuarios pasivos, consumidores de los que “otros” con conocimientos informáticos especializados “subían”, a productores de contenidos o usuarios que interactúan con ellos a través de la comunidad virtual, los servicios y aplicaciones web... Esta nueva era se inició aproximadamente en el año 2004,

La transición entre “consumidor pasivo” –Web 0.1– y “productor” –Web 2.0– fue posible ya que cada vez es más fácil y económico –existen muchas páginas gratuitas de calidad– la creación y gestión de contenidos, así como la facilidad de gestionar y guardar contenidos en la *nube* a través de múltiples aplicaciones gratuitas como *Dropbox*, *Google doc*, *ICloud*. Ya se comienza a perfilar una WEB 3.0–red semántica– y a intuir la Web 4.0 –red móvil– que permite gestionar grandes bases de datos para establecer sinergias en todas partes al mismo tiempo.

No solo la Web 2.0 ha contribuido al cambio de cultura y modo de relación entre los seres humanos, también la facilidad de acceder al internet en forma móvil y en cualquier lugar sin necesidad de cables, lo cual permite, desde ubicarse en una dirección a través de *Map o* comprar las entradas para el teatro hasta buscar una información que se necesita en cualquier circunstancia...

Stiegler (2012) establece que esta sociedad en red inaugura un nuevo proceso de individualización colectiva, para explicarla utiliza una metáfora con el proceso de escritura/gramatización de la humanidad. Recuerda que Platón expresó que la escritura es un *Phármakon* para la memoria y la sabiduría en el diálogo del rey de Egipto, Thamus, con el dios de la aritmética y la escritura, Thoth. “Ella solo producirá el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria [...]” (Platón, diálogo 274b, citado en Derrida, 1975, p.112).

Esta afirmación de Platón no implicaba que estuviera totalmente en contra de la escritura. Para comprenderla en su plenitud habría que situarse en el contexto que se produjo y en la traducción del término que utilizó *Phármakon*, para lo cual se introduce el planteamiento del controvertido filósofo francés, Jacques Derrida quien tradujo las versiones originales del Fedro. *Farmacón* es una palabra polisémica que es utilizada con un doble sentido de veneno y remedio para referirse a la escritura. Esta interpretación, argumenta, ha sido ocultada “con una relativa ilegibilidad por la imprudencia o el empirismo de los traductores, sí, pero en primer lugar por la temible e irreductible dificultad de la traducción” (Derrida, 1975, p.105).

El problema de la escritura, era el de “saber de memoria”, sin haber construido el significado previamente, que para Sócrates se realizaba a través del método de preguntas y respuestas oral –mayéutica–. Para Sócrates y Platón la verdadera medicina se basaba en la ciencia que era contraria al saber empírico, “a las recetas aprendidas de memoria, el conocimiento libresco y el uso ciego de las drogas” (Derrida, 1975, p. 106). Su acusación iba a los sofistas que utilizaban la escritura para su conveniencia políticas o sociales –su arte era la persuasión a través de la palabra–, para ellos, la escritura era dañina en el sentido que su confianza estaría externa a ellos, en el objeto, en la escritura.

Se podría concluir, con los argumentos anteriores, que la tecnología no es buena ni mala, sino que depende de lo que se seleccione para su uso. Adams (2017) la compara con una botica donde se preparan todos tipos de elixires, se pueden elegir entre los que benefician, los que envenenan o no producen ningún efecto, asimismo, la investigadora canadiense explica que, en ocasiones, no es el elixir en sí, lo que beneficia o perjudica, si no la cantidad que se consume.

Por otro lado, se utiliza un argumento de Cassany (2012) para ejemplificar lo del elixir,: con la misma plataforma virtual de aprendizaje, un docente puede repetir sus clases magistrales que conducen a la memorización de información o generar contextos creativos para que los alumnos intercambien sus ideas y construyan proyectos innovadores y significativos (Cassany, 2012).

### 3.04.1 Redes sociales

Las redes sociales son sitios de internet formados por comunidades de individuos con intereses o actividades en común –como amistad, parentesco, trabajo– y que permiten la comunicación e intercambiar información. Los individuos no necesariamente se conocen previo a tomar contacto a través de la red social, sino que pueden hacerlo a través de ésta, y ese es uno de los mayores beneficios de las comunidades virtuales<sup>11</sup>.

Una definición más académica la concibe como:

una red social formada por los ‘perfiles’ de todos sus miembros, en los que cada usuario comparte sus datos personales o profesionales con visibilidad variable. Cada miembro contable a sus ‘amigos’ y contable círculos de contacto para compartir el día a día, as lectura, las canciones, los vídeos que le gustan (Cassany, 2012).

Una encuesta realizada en Chile, *Usos y hábitos de los jóvenes chilenos en las redes sociales* con 400 alumnos de primero a cuarto de secundaria de diferentes segmentos socio económicos, concluyó que el 100% de los estudiantes entrevistados tiene cuenta en Facebook, un 76% se conecta a diario; solo 3 de cada 10 se conecta en Twitter. El 59% se conecta en un computador fijo y un 51% en una laptop. Casi todos los estudiantes, el 80% lo utiliza para publicar su estado y enlazar videos o fotos, mientras que un 61% comentan lo que otros publican; la mitad, el 50%, se consideran lectores pasivos, es decir, solo lee y/o mira los que otros publican (Vtr.com, 2012).

Asimismo, la Fundación Pública *Centro de Estudios Andaluces* realizó una encuesta con una población de jóvenes andaluces escolarizados en la red pública de enseñanza entre 11 y 18 años, los resultados evidencian que los jóvenes dedican una gran cantidad de tiempo conectados a la Red y que el uso mayor es con fines sociales. (Centro de Estudios Andaluces, 2012):

Internet y el uso de las redes sociales también pueden provocar conductas sociales no adecuadas debido a la facilidad para falsear los datos de identidad, así como la existencia del anonimato. Arab y Díaz (2015) exponen algunas:

- ***Grooming***: en español, acicalar. Es un conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganar la confianza de un joven o niño a través de internet, adquiriendo control y poder, con el fin último de abusar sexualmente de la persona.

---

<sup>11</sup>Extraído de (<http://concepto.de/redes-sociales/#ixzz49anXI4fT>)

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Ciberbullying: es una forma de violencia realizada a través de algún medio de comunicación como la telefonía móvil, sitios web, videojuegos *on line*... normalmente se ejerce hacia los pares, especialmente desde el anonimato. Implica un daño recurrente y repetitivo que tiene un impacto significativo en la o las víctimas.
- Sexting: consiste en compartir imágenes, fotos, de tipo sexual personal o de otros por medio del teléfono o internet. En muchos casos, imágenes que fueron enviada para ser utilizada de forma privada, se comparten y son *viralizadas* sin permiso.
- Ciberadicción o conducta adictiva a internet: se define como un patrón de comportamiento caracterizado por la pérdida de control sobre el uso de internet. Esta conducta conduce al aislamiento y al descuido de las relaciones sociales, de las actividades académicas, de las actividades recreativas, de la salud y de la higiene personal.

Para minimizar o controlar posibles efectos negativos en el uso de las redes sociales, se necesita información sobre las consecuencias de estas prácticas, entrenamiento sobre su uso y en las primeras etapas de la adolescencia y final de la niñez, acompañamiento de un adulto.

En el contexto de un cambio paradigmático respecto al concepto de comunicación, en el cual el uso y abuso de las redes sociales generan impactos positivos y/o negativos en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y de identidad en adolescentes y jóvenes, es necesaria la supervisión constante y sistemática de un adulto que guíe, eduque, module, así como controle el acceso a todas las herramientas tecnológicas que están ocupando gran parte del tiempo y del espacio 'intrapésico' y 'real' de personas en formación y desarrollo (Arab & Díaz, 2015, p. 12).

El tiempo en que los niños y jóvenes invierten conectados tiene mucha repercusión en su vida social, cultural y educativa. Cassany (2012) ofrece ventajas en el uso de la red como son:

- Ofrece contextos auténticos y variados para comunicarse y fortalecer los vínculos sociales.
- Permite formar pandillas o grupos de amigos informales que se autorregulan y se ayudan cooperativamente.
- Contiene programas y recursos fáciles y gratuitos que permiten construir artefactos culturales motivadores.

Estas ventajas fomentan, lo que el investigador denomina prácticas vernáculas, para diferenciarla de lo que los chicos hacen para la escuela y solo en la escuela. Demuestra que

muchos jóvenes que se consideran con dificultades en la lectura en los centros educativos, tienen una rica y satisfactoria actividad cultural y de lectores en las redes sociales; escriben *fanfic*, poesías, consultan la prensa deportiva, disfrutan sus canciones favoritas... Está de acuerdo con la mayoría de los autores consultados (Cerrillo-Torremocha, 2005; Nicholas, 2011, 2014) en que el uso de las redes sociales contable un nuevo perfil del lector:

- Los jóvenes están más familiarizados con el intercambio de escrito interactivo y rápido, con muchos implícitos (chat, SMS...)
- Los mensajes cortos y normalmente superficiales.
- La redacción espontánea, no planificada.
- La ortografía simplificada. Uso de la escritura ideofonemática.

Cassany (2012) define la escritura ideofonemática como la simplificación del código gráfico que explota de manera creativa y lúdica las letras. Por ejemplo, eludir vocales: *besos* = *bss*, *que* = *k*; omitir mayúsculas al inicio de oración y de nombres propios; usar abreviaturas: *también* = *tb*; aprovechar el valor fonético de cifras y símbolos: *por* = *X*; cambiar algunos signos con valor simbólico: *casa* = *kasa*; incorporar recursos de los cómics: la letra *zzzzzzz* para indicar cansancio o aburrimiento; emplear muchas interferencias lingüísticas con otro idioma, sobre todo el inglés: *ok*, *cool*, *kisses* ... así como emoticones...

Contrario a lo que muchos docentes piensan, los jóvenes son conscientes de su forma de escribir y no interfiere con su escritura *para la escuela*.

Plester y Wood (2009) Consideran el concepto de alfabetizar más amplio que la comunicación escrita e incluyen aquellos formatos que permiten la comunicación de ideas a través de lo visual, lo espacial, lo auditivo o una combinación de todos como los videojuegos.

Por alfabetización tradicional entiende los textos impresos. En su investigación exploratoria focalizada en los dos tipos de alfabetizaciones han concluido que el *textisms* impacta la alfabetización en varias maneras:

- Aumenta la exposición a los textos y crea más compromiso hacia el lenguaje escrito.
- Aumenta la conciencia fonológica al ser utilizada con más frecuencia para interpretar muchas de las abreviaturas que se incorporan.
- Permite disfrutar de las palabras ya que se establece un *juego* entre las características del lenguaje escrito y del hablado.

Con relación al dispositivo para la conexión, en los últimos años ha variado. El incremento actual de acceso no se registra tanto en las computadoras fijas o móviles, si no en

los teléfonos inteligentes, sin embargo, es la herramienta menos utilizada en el ámbito educativo. Por ejemplo, en la República Dominicana en muchos centros educativos privados y en todos los públicos el uso del móvil está prohibido en el salón de clases.

Según Prensky(2005) es un desperdicio de energía luchar contra el sistema que los estudiantes utilizan para acceder al mundo, si los educadores fueran más creativos pueden utilizar el móvil para incorporar la forma de preferencia de los jóvenes, y de esta manera, se contribuye a que saquen el máximo del potencial a esa herramienta tan poderosa.

### 3.04.2 Videos

El desarrollo de la Web. 2.0 ha provocado la proliferación de sitios en internet que permite compartir con todo el mundo, informaciones personales, laborales, académicas..., fotos, aspectos triviales y trascendentales, verdaderos y falsos, opinión, videos...

El sitio, con más tráfico en la actualidad, para compartir videos es *YouTube*. Cada día se insertan más de 100,000 videos de todos tipos y categorías, música, familiares, académicos... Los videos se pueden compartir, sin ser de mucha calidad y de una forma sencilla y amigable, incluso los usuarios pueden crear una cuenta y guardar los videos que consideran necesarios.

YouTube está clasificada como un sitio social, porque permite, no solo compartir videos, también interactuar, a través de los comentarios que retroalimentan los videos. En el área educativa se ha convertido en una herramienta poderosa para transmitir conocimientos utilizando otros canales diferentes a la lectura, aunque en muchos videos incorporan la misma, incluso en muchas ocasiones, los estudiantes participan en foro.

Por otro lado, las teorías sobre aprendizaje han confirmado que se aprende por canales diferentes y que mientras haya más involucrados, más efectivo será el aprendizaje. La enseñanza con video, no es nueva, siempre se han utilizado diferentes recursos para potencial el aprendizaje; sin embargo, Beck (2009) expresa que 4 aspectos han cambiado:

- a) La variedad en los formatos
- b) La facilidad para utilizarlo en el salón de clases
- c) La cantidad de videos disponibles como recursos de enseñanza
- d) Las investigaciones del aprendizaje a través de *multimedia* que ha dado un fundamento teórico y empírico para utilizarlo como una herramienta efectiva de enseñanza.

En esta consideración, Berk (2009), investigador de la Universidad de Johns Hopkins, expone 20 argumentos por los cuales se deben utilizar los videos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: atrae la atención de los estudiantes, genera interés en la clase, crea un sentido de

participación, relaja a los estudiantes y los motiva al aprendizaje, permite la conexión con otros estudiantes, incrementa la comprensión, hace divertido el aprendizaje y agrego, permite la autorregulación, pues el estudiante puede elegir cuándo detenerse, cuándo seguir, y cuándo necesita escuchar de nuevo las instrucciones, así como vincula la teoría con el hacer.

Por otro lado, Berk (2009) concluye que utilizar videos para el aprendizaje y la instrucción favorece el uso de los dos hemisferios cerebrales, el derecho, encargado, preferentemente, del aprendizaje no verbal como imágenes, color, y sonidos rítmicos y el izquierdo, encargado, preferentemente, del verbal, de la lógica y la secuencia del lenguaje. El uso del video relaciona los dos lenguajes.

La incorporación del video en el ámbito educativo a través de YouTube está permitiendo abrir nuevos caminos y usos que tradicionalmente no se consideraban; puede incorporarse directamente a la instrucción para introducir nuevos conceptos o como complemento o como refuerzo. Se puede utilizar dentro del salón de clases, o antes de la clase *–flipped classroom–*. Incluso los profesores pueden encontrar planificación de clases con ejemplos muy concretos (Troy & Kristen, 2011).

YouTube, también confronta peligros importantes. En muchas ocasiones se *suben* videos que son parodias, distorsiones o con contenidos falsos; los usuarios nóveles, no pueden diferenciar cuál es el verdadero, pues todos son accesibles; asimismo, existen contenidos que no son adecuados para niños, o jóvenes que se visualizan con mucha facilidad.

### **3.04.3 Videojuegos**

En la actualidad, el término *videojuego* no responde a la realidad que designa. *Video* se refiere al uso de cualquier tipo de visualizador. Se considera videojuego todo tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte. Existen múltiples definiciones de videojuegos, así la página de Nintendo lo define como “un software creado para el entretenimiento en general y basado en la interacción entre una o varias personas y un aparato electrónico que ejecuta dicho videojuego”. Esta definición, como todas, diferencia el software, que puede ser sencillo o complejo; del dispositivo electrónico que pueden variar desde una computadora, un teléfono móvil hasta consolas creadas especialmente para su ejecución

Sedeno (2010) en una definición más académica utiliza el término de Allen para referirse a los videojuegos como un “nuevo lenguaje cinematográfico interactivo” que combina reglas clásicas de cinematografías con otras nuevas que aporta el formato e integra tres elementos

fundamentales: reto, curiosidad y fantasía; así como la interactividad, característica que le permite el éxito.

Buckingham en el año 2005 lo definió como “todos los jugadores están de acuerdo en que los mejores videojuegos son aquéllos que presentan los mayores retos cognitivos: como actividad multialfabetizada obliga a interpretar entornos visuales complejos y tridimensionales, leer numerosos textos... (citado en Sedeno, 2010, p.185).

Los videojuegos han transitado no solo por diversos soportes y posibilidades tecnológicas, también por diferentes paradigmas educativos, los primeros estaban basados en el conductismo y los actuales en el constructivismo, promoviendo prácticas más reflexivas, autónomas y de construcción de los procesos.

Existen dos instituciones, con fuerte aval internacional, para clasificar los contenidos de los videojuegos, ESRB –*Entertainment Software Rating Board Comité*–, en Estados Unidos y PEGI, creado por la Federación Europea de Software Interactivo, además del criterio de la edad, este último incluye una guía muy útil para padres y educadores respecto al tema y carácter de los videojuegos. La figura 3.6 muestra una clasificación de los videojuegos.

**Figura 3.6.** Clasificación de los videojuegos por contenidos

Arcade (de acción)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone actividades causa efecto. No hay que planificar ninguna acción, solo interactuar con el entorno de forma rápido. Normalmente disparando.</li> </ul>
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fundamental planificar y establecer estrategias para seguir avanzando en el juego. Se desarrolla el pensamiento lógico y la resolución de problemas.</li> </ul>
Aventura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciaron su desarrollo en los años 90. Incorporan una alta interactividad y la necesidad constante de tomar decisión.</li> </ul>
Deportivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporan, además del juego, procesos de negociación con los jugadores, gestión de ligas; son más juegos de estrategias y de entrenamiento de habilidades.</li> </ul>
Simulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa la esencia de una situación. Suelen mezclar varios géneros. Utilizan situaciones cognitivas complejas.</li> </ul>
Rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se parecen a los juegos de aventura, pero solucionar el enigma deben adentrarse en el rol de un personaje.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en Sedeno (2010).

Paul Gee, se ha dedicado a investigar los efectos positivos de los videojuegos en los procesos de aprendizaje y cómo incorporarlo con efectividad en los procesos de enseñanza de diferentes contenidos. Sus investigaciones se fundamenta en el modelo educativo de *aprendizaje por experiencias –by doing–*. “Las palabras en los libros cobran significado por la experiencia que las personas han tenido y no por la definición de las palabras...” (Gee, 2013, p. 2, trad.propia). Su teoría de aprendizaje abarca mucho más, la incorporación de lo *popular* en la enseñanza, sin olvidar la incorporación del lenguaje especializado en cada área, pero integrado de una manera significativa y funcional a través de la creación de situaciones de aprendizaje. (Gee, 2015).

Gee (2013) argumenta que lo importante es *hacer*, es decir tener la experiencia, antes que leer, pues así se puede construir el significado de forma significativa, una vez incorporada se repite el ciclo, produciendo un círculo de retroalimentación positivo para el aprendizaje. Los estudiantes retienen hechos –contenidos factuales– cuando son un medio para resolver problemas, no para memorizarlo de forma descontextualizada y sin más propósito que llenar un examen. El rol del docente es diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan este tipo de experiencia, lo cual argumenta puede resultar largo y tedioso, propone los videos juegos como una forma ágil y dinámica para lograrlo.

Propone que los buenos videos juegos generan aprendizaje porque:

- Focalizan la resolución de problemas, no los hechos ni las informaciones.
- Ofrecen a los jugadores buenas herramientas para solucionar los problemas, incluyendo el contacto con otros jugadores y herramientas que permiten consultar hechos e informaciones).
- Tienen una meta clara, pero retan a los jugadores a repensar sus objetivos a cada momento.
- Disminuyen el costo del fallo, es decir permite a los jugadores explorar, coger riesgo, buscar soluciones y buscar nuevos estilos de jugar y aprender.
- La actuación está primero que la competencia, y la experiencia y la acción primero que las palabras y los textos; esto implica aprender haciendo y tener acceso a imágenes y experiencias que permiten profundizar en el significado de las palabras y los textos que leerán como una herramienta para encontrar la solución en los juegos.
- Conectan los juegos y el aprendizaje con interacción social y mentoría a través de juegos colaborativo y competitivo.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Se aseguran que en cada nuevo nivel, los jugadores encaren nuevos problemas que les permiten desarrollar nuevos aprendizajes.
- Los jugadores tienen que pensar como si fueran los diseñadores del juego, ya que para promover de nivel y ganar tienen que descubrir las reglas del sistema.
- Todos tienen que llegar al mismo estándar, pero cada jugador lo hace a su manera y en diferente cantidad de tiempo.

Los investigadores Greenfield y Cocking (citados en Sedeno, 2010) concluyen que no hay evidencias para confirmar efectos negativos de los videojuegos, ni para afirmar que producen aberraciones en el comportamiento infantil. El único riesgo realmente demostrado cuando se utiliza frecuentemente es que reduce el tiempo para actividades al aire libre, los deportes o el hábito a la lectura. Sin embargo, esto, también es una tendencia creciente de la sociedad que no se puede atribuir solo a los videojuegos, influyen múltiples factores culturales y hábitos sociales. Los videojuegos como argumentan, Gee (2013, 2015) y Sedeno (2010), entre otros, ofrecen beneficios para la socialización, normalmente los *videogamer* comparten trucos y juegos con otros, que no tienen que estar en el mismo espacio ni tiempo.

Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2014) citan dos estudios que establecen que el tiempo dedicado a los videojuegos y jugar con pantallas afecta al comportamiento lector de forma negativa. El primer estudio lo realizaron Ennemoser y Schneide en 2007 y el segundo de Möble Kleimann, Rehbein y Pfeiffer en el 2010, y establecieron que mientras más horas se dedica a la televisión o al videojuego el rendimiento era más bajo en competencia lectora. Creando así un círculo vicioso, ya que mientras menos se lee, menos competencia lectora, y cuanto menos competencia lectora, menos se desea leer.

#### **3.04.4 *Fanfiction***

Internet proporciona numerosos recursos literarios, sean en espacios generales o en específicos de literatura juvenil de forma gratuita o con un pago mínimo, lo cual permite el acceso, sin importar la condición socio económica de los usuarios.

A la vez, permite que los jóvenes sean consumidores y productores de sus propios textos, sin tener que pasar por ningún filtro –editores, docentes, padres... –

Uno de los géneros más conocido es el *fanfic* o la ficción manía, es una obra nueva que recrea el universo de una novela, filme o cómic populares, que escriben, leen y comentan sus aficionados, además que se le pueden añadir notas, aclaraciones y resúmenes. Se desarrollaron a la velocidad vertiginosa del internet y de las *APP* –tipo de programa

informático diseñado como herramienta, para permitir a un usuario realizar diversos tipos de trabajos– (Wikipedia).

La palabra *fanfiction*, proviene del inglés. Ya se considera un neologismo, es una combinación de las palabras *fanático*, es decir seguidores apasionados, normalmente de artistas... y ficción, clase de obras literarias o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios –Diccionario de la Real Academia Española, (RAE)–

El concepto de *fanfiction* (*fanfic*) va ligado al texto abiertos y especulativos que normalmente son continuados por los fans a partir de los personajes, geografía, cronología y tramas ya trazados (Martos Nuñez, 2006). Los textos *madres*, es decir las ficciones que generan los fanfic, se denominan, *fandom*; los textos que proceden de Japón, se le denomina, *Anime*.

Un *fanfic* puede tener menos de cien páginas o más de dos mil; estar publicado completo o capítulo a capítulo sin haberse terminado. Los autores, pueden decir dejarlo sin concluir y los lectores, también pueden influir en la trama. Los de un solo capítulo se denominan *drabble*.

Alcibar Vásquez en su Blog *Cuadrivio* clasifica los Fancions según la temática en:

- Songfics: son textos inspirados en la letra o melodía de una canción; a veces los autores deciden insertar fragmentos de la canción a lo largo de la narración.
- Spamfics: son ideas “sueltas” del autor que al ser plasmadas no tienen sentido alguno, por ello es que a veces los denominan malos fics –badfics.
- Angst: son relatos basados en el sufrimiento emocional de los personajes, que bien se podrían denominar como tragedia.
- Crossover: son encuentros de personajes de dos (o más) series distintas que cruzan universos imaginarios para que esa interacción sirva de incitación a nuevas aventuras.
- WAFF –Fluff Warm y Fuzzy Feeling–: son relatos románticos muy melosos que siempre tienen un final feliz.
- Hurt confort: son historias que, por lo general, uno de los protagonistas es lastimado física y/o emocionalmente.
- AU –universo alternativo– son historias donde se utilizan determinados personajes, manteniendo sus características físicas y de personalidad intactas, y se

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

colocan fuera de su contexto original. Por ejemplo, Harry Potter peleando contra Darth Vader, de Star Wars, para salvar a la princesa Hermione Granger.

- Mary Sue / Gary Stu: textos cuyos personajes son “tan perfectos” que siempre llaman la atención de los protagonistas; algunas veces son la caracterización del mismo autor.
- Lemon o smut: son aquellos relatos donde se describen relaciones sexuales explícitas; el contenido *lime*, por su parte, sólo muestra leves insinuaciones entre personajes sin llegar a lo sexualmente explícito.

Muchos *fics*, si no es que la mayoría, tienen alto contenido sexual. De hecho, parece ser que son los que más llaman la atención. Los *fanfic* están clasificados: G: apto para todo público; PG: no apto para niños, podría contener violencia leve; PG-13: para mayores de 13 años; R: solo para lectores maduros; NC-17: solo apto para mayores de 17 años; algunas veces, dependiendo del autor y la trama, se puede considerar una clasificación NC-21.

Existen diferentes medios para acceder, los tres principales son: páginas especializadas en internet de los personajes principales *fan domain*, comunidades de usuario que suelen disponer de espacios para comentario y aplicaciones específicas, en la actualidad una de las más populares, es *Wattpad*.

*Wattpad*, según Wikipedia, es una aplicación que se originó en el año 2003 que permite compartir nuevas historias con millones de personas. Puede ser usado por medio de su sitio web, por medio de un computador o desde la App en el celular. Los usuarios pueden publicar artículos, relatos y poemas sobre cualquier cosa, ya sea en línea o a través de la aplicación *Wattpad*. El contenido incluye obras tanto de autores desconocidos como conocidos. Los usuarios pueden comentar y votar por las historias o unirse a grupos asociados con el sitio web.

Los *fanfics*, sin duda tienen grandes ventajas para los jóvenes, como el acceso a más historias contemporáneas, de temas que les interesan y les motivan a leer, sin embargo Fauth en el año 2003 advierte que “navegar por la red puede servir de rápido antídoto... la mayoría de relatos hipertextuales que pueden encontrarse allí son torpes, poco satisfactorios y carentes de valor artístico... muchas de las hiper narraciones *on line* carecen de contenido y calidad de escritura, porque la novedad del hipertexto relega las demás preocupaciones estéticas a un segundo plano. (citado en Morán Rodríguez, 2007, p. 32). Además, que, en estos sitios, no existe la Tabla del editor, todas las producciones son válidas por igual. Es interesante destacar, que ya existen libros en formato impreso que se originaron en esta aplicación.

### **3.04.5 Lectura noticias**

Casero-Ripollés (2012) realizó una investigación para conocer el cambio que se ha producido en jóvenes entre 16 a 30 años en la lectura de las noticias producto del cambio de la era digital que permite mayor accesibilidad a los diarios de forma gratuita y ágil a través del internet.

En esta investigación, confirma la conclusión de Lipani del 2008, “se registra un desgaste de los diarios, que presentan cifras bajas de lectura. En consecuencia, éstos están quedando desacralizado como fuente primaria en el contexto digital”. (citado en Casero-Ripollés, 2012, p.157); sin embargo, los jóvenes sienten mayor necesidad de lectura de noticias y de estar informados, se observa una diversificación de las fuentes de información. El consumo de noticia se está fragmentando en múltiples soportes, características que asocia con la multitarea de los jóvenes. El interés por leer noticias se asocia a la edad, mientras más adultos, más interés muestran en las noticias.

Parece contradictorio que los jóvenes muestran interés por leer noticias, le otorgaron un 7.5% –sobre 10–, sin embargo, no la leen tanto, sobre todo en los medios considerados convencionales, por no estar de acuerdo en la forma de presentar la noticias. Están utilizando otro soporte, como las redes sociales: Twitter, Facebook es utilizado por el 77.4% de los jóvenes para estar informado.

Los jóvenes que participaron en el estudio consideran que “estar bien informado es sinónimo de un ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía.” (Casero-Ripollés, 2012, p. 156). El soporte principal es la página Web de los diarios, –56,6%–; Los diarios y las prensas de pago –33.2%–; y la gratuita –36.4%–; el teléfono móvil, con un 28.4% del total.

### **3.04.6 Entornos virtuales de Aprendizaje (EVA)**

Internet ofrece múltiples opciones y herramientas para fomentar el aprendizaje significativo y contextual, concretamente, desde el 2003, con la WEB 2.0 se revolucionó no solo el acceso a la información, si no la producción de contenidos y la interacción entre los seres humanos, a través de la creación de comunidades virtuales locales y globales; cada vez es más fácil gestionar un blog, ser parte de redes sociales, acceder a una plataforma virtual de aprendizaje y crear recursos didácticos *ad hoc*, es decir para cada contexto y situaciones de aprendizaje.

La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo ha generado diferentes enfoques de aproximación, denominado de forma diferente según los investigadores, *aprendizaje*

*ubicuo*, que sucede en cualquier lugar por Nicholas Burbles; *educación invisible*, Edupunt, *Educación expandida*...

Lankshear y Knoble, (2010) utilizan la metáfora de *Push and Pull* para ilustrar los cambios ocurridos en educación. Empujar *–Push–* es la tendencia del sistema educativo de imponer lo que se debe aprender y leer, a través del currículo educativo y de cánones literarios cerrados; Paulo Freire le denomina la *educación bancaria*, y que se impone de *arriba–docente–* hacia *abajo–estudiante–*. Halar *–pull–*, por el contrario, es lo que sucede en los últimos años donde los propios aprendices buscan los recursos y las prácticas en línea por iniciativa propia, a partir de sus intereses y conocimientos previos.

La educación escolar no puede anquilosarse en lo impreso y en el contacto cara a cara, como parece que a veces hace, debe abrir su perspectiva, no solo a identificar lo que los estudiantes realizan en las redes, también a valorar dichas actividades desde una visión más horizontal que la tradicional, para tender puentes entre lo académico y lo vernáculo; entre lo que sucede en las aulas y lo que sucede en la vida. Con esta adaptación al entorno digital de los estudiantes, sus usos y costumbres, podrá colaborar con los aprendices a mejorar lo que hacen en las redes, sin importar si son contenidos curriculares formales u ocultos.

Se utiliza el término *entorno virtual de aprendizaje* para referirse a un espacio educativo alojado en la web que integra herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica.

Cuatro características se desprenden de la definición anterior (Salinas, 2011):

- a) Es un ambiente constituido por tecnologías digitales y por tanto se necesita algún dispositivo que permita el acceso remoto a sus contenidos.
- b) Está hospedado en la red; se accede a través de una conexión a internet.
- c) Las aplicaciones o programas informáticos sirven de soporte para las actividades formativas de docentes y alumnos.
- d) La relación didáctica no se produce presencial, “cara a cara”, si no mediado por la tecnología digital. Es asincrónica, docente y alumno no necesariamente coinciden en el espacio y el tiempo.

Los entornos virtuales más utilizados a nivel escolar son cuatro: plataformas de e-learning, blogs, wikis y redes sociales.

### ***Plataformas de E-learning***

Son plataformas conocidas en inglés como LMS *–Learning Management System–* o Sistemas de Gestión de Aprendizaje. En la actualidad, las hay gratuitas de mucha calidad,

*Moodle*, muy utilizada en España y América Latina o *Edmodo*; y de pago como *Blackboard*, *E-educativo*...

En República Dominicana, las plataformas en los centros educativos de secundaria se utilizan como complemento de los aprendizajes para que los estudiantes reciban y descarguen materiales digitales de la clase, compartan con otros compañeros, a través de los foros, realicen actividades grupales, conozcan la organización de la asignatura, descarguen actividades, a la vez, que permiten a los padres dar seguimiento de los procesos educativos y comunicarse con los docentes que gestionan la plataforma.

### ***Blogs, Wikis y redes sociales***

Estos entornos surgieron para desarrollar procesos de aprendizaje, pero su uso está muy extendido en los centros educativos. El Weblog tiene su origen en las revistas de investigación, el cuaderno de bitácoras, el diario privado y los periódicos, los precursores iniciaron por los años 90 haciendo páginas especializadas, compartiendo enlaces dentro de la Red y creando frecuencia de visitas por su rapidez en la actualización de los contenidos y de los enlaces –links–. En 1999, con páginas como *Pitas.com* y *Blogger.com* se facilitó la creación y la gestión de un blog (Lankshear & Knoble, 2010). Desde el punto de vista técnico, son una página web que se estructura en base a dos elementos: entradas y comentarios, que solo pueden ser editados o suprimidos por su propio autor.

Saber exactamente cuántos blogs existen en la actualidad es uno de los grandes desafíos. Para el año 2010, la *National Institute for Technology and Liberal Education* los estimaba en alrededor de 2,869,632 debidamente validadas, de las cuales, solo 2.8% estaría en Español<sup>12</sup>.

Los blogs se clasifican dependiendo de los temas, en enlaces –filtro de noticia–, diarios o híbridos. En muchas ocasiones, conocer la calidad de los blogs se torna difícil e impreciso, pues pueden variar en el tiempo; Lankshear y Knoble (2010) plantean que uno de los pecados capitales de los blogueros es la falta de actualización, pues tienden a aburrirse con el tiempo. (Lankshear & Knoble, 2010). Mantener activo un blog es una tarea compleja, que exige mucha dedicación, tiempo y ser personas con un alto nivel de compromiso académico e intelectual.

González, Ramos y Suárez (2013) investigaron el uso de los blogs de aula en el marco del desarrollo de la competencia comunicativa y del aprendizaje colaborativo. Las autoras argumentan las facilidades pedagógicas que supone el uso de los blogs con los presupuestos

---

<sup>12</sup>Fuente: <http://lascifras.blogspot.com/2010/10/cuantos-blog-hay-abiertos-en-el-mundo.html>.

didácticos actuales del socioconstructivismo como, comunicación significativa a través de la interacción entre pares, integración de destrezas y corresponsabilidades de los estudiantes; idea que corrobora Salinas (2011). Sin embargo, en la práctica observaron poca interacción en los blogs, insuficientes para crear auténticas comunidades virtuales. Para llegar a esa conclusión seleccionaron 50 entradas de 5 blogs de profesores de lengua.

Las investigadoras realizan una diferencia entre los blogs que los profesores crean habitualmente y los que diseñan exclusivamente para el aula; en los primeros, se desarrolla mayor cercanía en la interacción, por lo que González, Ramos y Suárez (2013) recomiendan reforzar los vínculos personales con los posibles lectores y planificar desde el inicio de la clase, dicha cercanía, así como ser más asiduos en la retroalimentación; consideran que al menos en ese contexto, los blogs de aula se desaprovechan como una valiosa oportunidad de desarrollo competencia comunicativa.

### ***Redes sociales***

Facebook es una de las redes sociales más populares, que permite el intercambio de fotos, experiencias y vivencias, Mark Zuckerberg es su fundador.

Las investigaciones realizadas manifiestan que el uso del Facebook en las aulas de secundaria promueve aprendizaje significativo y resulta altamente motivadora para todos los estudiantes de las clases, obteniendo buenas puntuaciones (Maggiolini, 2013). Esta conclusión la obtuvo con un grupo cerrado solo para los estudiantes del aula, gestionado por el docente.

Asimismo, Facebook es utilizado de forma espontánea por los estudiantes no solo para compartir aspectos personales, también académicos, como compartir las tareas, hacer preguntas de clases y generar una comunidad de apoyo. Algunos autores lo consideran el tercer espacio, ya que el uso no es exclusivamente social, personal, ni académico, es un espacio donde se mezclan ambos, sin la gestión de un docente tutor.

Aaen y Dalsgaard (2016) en una escuela danesa de educación secundaria, entrevistaron a 932 estudiantes de 25 escuelas y analizaron 2,247 post y 12,217 comentarios, llegaron a las siguientes conclusiones:

- La creación de grupos escolares en Facebook para apoyar la gestión en la clase, activa la participación de los estudiantes en tareas escolares.
- El uso de Facebook permite conectar la vida social de los estudiantes y por tanto, promueve la integración y la identificación de los estudiantes.

Con las dos anteriores, se promueve Facebook como un ambiente educativo único donde los estudiantes pueden interaccionar asuntos personales que repercute en mejor conocimiento y relaciones sociales, así como en compartir aspectos académicos como tareas y trabajos, lo que le hace un tercer espacio.

### **3.05 Lectura recreativa**

En las sociedades occidentales, la lectura tiene muchos propósitos, así como un lugar preponderante, al menos en el imaginario colectivo. En mayor o menor medida, los ciudadanos tienen acceso a ella y se concibe como un derecho fundamental. Los investigadores coinciden en señalar, que la lectura personal, lúdica, para recrearse se realiza en menor grado que la lectura obligatoria, ya que, en casi todos los países, la enseñanza pre universitaria es obligatoria, al menos hasta los 16 años y la lectura, aún continúa ocupando un lugar privilegiado como medio para el aprendizaje. Sin embargo, en los países en vía de desarrollo, aún existe una alta tasa de personas consideradas analfabetas y con poca valoración de la lectura como componente esencial del desarrollo humano.

La lectura es un instrumento para el ocio y la diversión, “una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación” (Soler, 1995, p. 4). La autora cita al escritor Issac Asimov quien afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario.

Todas las investigaciones consultadas (Cerlalc-Unesco, 2011; Dezcallar et al., 2014; Gil Flores, 2011; Guthrie, Mcrae, & Klauda, 2007; Melekoglu, 2011; Morgan & Fuchs, 2007) establecen la relación entre el hábito lector y la competencia lectora. Hábito lector que se refiere a la lectura por placer o recreativa, no a la impuesta por docentes o familiares.

Asimismo, Gil Flores (2011) concluye que son escasos los niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años que prefieren pasar tiempo de ocio leyendo por placer antes que ver la televisión o jugar videojuegos, también concluyó que una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. En cambio, la frecuencia con que se practica una lectura instrumental, dirigida a la mera localización de información o a la participación en situaciones de comunicación a través de internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje.

Una de las principales aportaciones de la investigación realizada en 1984 por Mark Greenfield sobre las diferencias en los procesos cognitivos de los niños por el uso de la televisión, los videojuegos o la lectura en sus tiempos libres es que la lectura de los medios verbales, imprenta o radio, provoca el desarrollo de la imaginación, del procesamiento lineal o en serie, y es mejor para exponer hechos o transmitir pensamientos, mientras que los medios audiovisuales –videojuegos, computadoras...– favorecen un tipo de lectura que destaca la acción y propicia el procesamiento paralelo. Ubica a la tecnología como un complemento para aprovechar las posibilidades ofrecidas por los diferentes medios multi medias (Fittipaldi, 2012). Uno de los géneros más usuales para la lectura recreativa es la literatura, aunque no es el único, suele ser el más valorado e investigado.

El acceso a internet como se expuso en el apartado anterior, presenta múltiples opciones para leer, Cassany (2009) lo denomina las nuevas formas de leer (véase figura 3.7). Cada vez más los jóvenes tienen mayor facilidad para leer ciencias, por ejemplo, sobre deporte, ecología o de índole social o del mundo artístico y con ello, puede encontrarse miles de informaciones falsas, o exageradas.

En este concepto, leer para recrearse, se concibe la lectura mucho más amplia del texto, se incluye la lectura multimodal.

**Figura 3.7.** Nuevas formas de leer



. Fuente: (Cassany, 2009, p.29).

### 3.05.1 Literatura para recrearse

La lectura de literatura está tan arraizada en la cultura que se considera, tradicionalmente, el “único tipo de recreación”, así cuando se pregunta, ¿se considera lector? Se contesta en función si leen o no literatura, y concretamente los textos narrativos (Lomas & Matas, 2014). Pero, ¿qué es la literatura? se puede definir desde diferentes contextos: social, lingüístico, escolar, tradicional; desde diferentes épocas: medieval, moderna; etapa evolutiva: infantil, juvenil, de adultos, y de diferentes géneros: dramática, policial...

Humberto Eco en un discurso presentado para el Festival de Escritores en el año 2000<sup>13</sup> la define como “el conjunto de textos que la humanidad ha producido y produce no con finalidades prácticas –como llevar registros, anotar leyes y fórmulas científicas, redactar actas de sesiones o disponer horarios ferroviarios–, sino más bien *gratia sui*, por el amor de los mismos, y que se leen por placer, como alimento espiritual, para ampliar conocimientos, aun como pasatiempo, sin que nadie nos obligue –excepción hecha de las tareas escolares– (Humberto, 2002, pp 9-10).

Totalmente en concordancia con la postura de Eco de que la lectura de literatura es *gratia sui*. Desempeña unas funciones en la vida individual y en la vida social de los sujetos. Además de entretenernos, pero algunos autores esgrimen que la más importante, es la recreación (Humberto, 2002).

La lectura de literatura se ha mitificado. Domingo Argüelles (2017) argumenta que la verdadera lectura es liberadora “...la lectura gozosa del niño, el adolescente o el joven únicamente tendría que llevarlos a encontrarse y a conocerse a sí mismos. No leer para volverse mayores y ni siquiera ‘triunfar’, sino tan solo para aspirar a ser personas más felices” (Domingo Argüelles, 2017, loc. 1840).

La lectura por placer, como expresa Pennac (2001) no aguanta imperativo ni obligación. El lector tiene el derecho de no querer leer. La lectura es como un virus, se contagia por el contacto con buenos libros y con los demás lectores entusiasta, no erudito, que no es lo mismo (Domingo Argüelles, 2017). Pennac nos advierte del peligro de creerse plenamente el teorema “la lectura humaniza al hombre” ya que puede llevar a la consideración falsa como que, quien “no lee debería ser considerado a priori como un bruto potencial o un cretino redhibitorio” (p.154).

Sin embargo, la lectura de literatura tiene muchas ventajas, para Eco(2002) las siguientes

---

<sup>13</sup> Publicado en *Studi di estetica* con el título *El perché della letteratura*. Acceso en <https://goo.gl/ydHVeZ>.

- a) Mantiene en ejercicio a la lengua como patrimonio colectivo.
- b) Crea comunidad e identidad.
- c) Mantiene la lengua individual
- d) Obliga a un ejercicio de fidelidad y de respeto en el marco de la interpretación de la intención del texto.
- e) Educa al si y al no y a la “muerte”. Va más allá de nuestros deseos. El lector no puede seleccionar el final, si no que se debe dejar llevar por el escritor, lo cual produce espasmos, emoción...

Lomas y Matas definen al lector de textos literarios como

alguien que considera que los textos literarios son importantes en la vida de los seres humanos; que lee con la voluntad de conocer algo del mundo, pero también de conocer algo de sí mismo; que busca en los textos ocasiones para pensar y también para pasar el tiempo; que determina por sí mismo la frecuencia, la intención y el modo de leer, pero también la posibilidad de no leer; que posee conocimientos sobre recursos retóricos, estructuras formales o convenciones literarias que le permiten reconocer y apreciar el valor de las obras literarias; que sabe que los textos literarios son productos sociales y, por tanto, tienen pleno sentido en el espacio público; que está capacitado para leer diversos tipos de textos, aunque no ejercite esas destrezas; que responde a los textos de muy distintas formas, desde el silencio hasta la escritura[...] (Lomas & Matas, 2014, p. 7).

Este lector de textos literarios en muchas ocasiones no se forma en las aulas de los centros educativos, aunque este sería su contexto “natural” por poseer la estructura para el conocimiento de los recursos retóricos y de las estructuras formales de las convenciones literarias. El contexto familiar y social juega un rol fundamental en la formación de lectores competentes en esta área; pero en la actualidad el papel de los medios de comunicación, y en especial de las versiones cinematográficas del libro son recomendaciones mucho más potentes, en ocasiones, que la propia historia lectora familiar.

El placer de leer se desarrolla, indudablemente, mediante la interacción con los libros, que suele, en la sociedad occidental postmoderna, desarrollarse en las etapas infantiles con la lectura de cuento por un adulto. A través de esta práctica tan extendida, se descubre otro mundo, el contacto con otras emociones que interrogan nuestra realidad

*¿Pero, cuándo se considera un texto literario?* Esta pregunta ha generado múltiples debates y reflexiones. Los textos literarios pueden considerarse en dos vertientes, como un tipo particular de discurso y desde una perspectiva pragmática como un tipo de acto de habla, es decir, que no se definen sobre la base de las propiedades textuales específicas, si no del papel que desempeñan en los procesos de interacción sociocultural (Van Dijk, 1980a);

aunque existe una tercera opción, que se puede enmarcar desde la perspectiva pragmática, que la literatura es, lo que denominen/decidan instituciones con reconocimiento social, como los centros educativos y las universidades, es decir lo que establece el canon literario.

La lectura para la recreación se promociona y se anima, aunque en realidad se contagian, siempre a través del acceso a los libros, que en los países desarrollados suele ser en a través de las bibliotecas públicas, las librerías y múltiples actividades públicas.

Michèle Petit (citada en Domingo Argüelles, 2017), antropóloga francesa e investigadora de la lectura infantil y juvenil, advierte, al igual que otros muchos, que para transmitir pasión por la lectura es preciso haberla experimentado.

Generalmente, los jóvenes en su tiempo libre no leen los libros de literatura considerados clásicos si no, libros de literatura infantil y juvenil. Es necesario, abordar brevemente la cuestión del canon literario, pues permitirá comprender qué leen los jóvenes y lo que se propone en los centros educativos.

Colomer (2015) afirma que está demostrado que “un niño al que se la han leído y explicado cuentos en el hogar tiene el doble de posibilidad de convertirse en lector y parte con ventaja en su itinerario escolar” (p.s/n).

### ***Canon literario***

La formación de un canon literario es un tema constante de discusión entre todos los actores que se vinculan con los textos literarios. El término etimológicamente significa regla o vara de medir y proviene del griego *kanon*. Se empleó para incluir los libros que contaban con la autoridad eclesiástica a la Biblia. La pregunta clave es ¿quién determina la medida de valores?

En sentido general, se pueden definir los textos literarios como un conjunto coherente de enunciados que forma una unidad de sentido con intención comunicativa que utiliza una serie de recursos expresivos o estilísticos que llaman la atención sobre la forma del mensaje.

Jurisich (2008), al igual que otros autores, plantea que más allá de las posturas ideológicas o del grado de evolución cultural, existe la tendencia de “entronizan” ciertos textos como clásicos, por su valor estético y que, en la época actual, de tanta producción de libros, parece necesaria su reflexión e incorporación, además que permite regular valores esenciales para una sociedad y respeta los mecanismos de *semiosfera*.

La semiosfera es un concepto introducido por Lotman en 1996 (citado en Jurisich, 2008) para designar un espacio semiótico limitado “que regula las fronteras de producción e interpretación para una cultura. Define todos los valores -éticos, estéticos, humanos- que

puede comprender una cultura, junto con todos sus parámetros, estableciendo los medios precisos de traducción para el dispositivo de entrada-salida de los textos” (p.11).

A grandes rasgos, la literatura considera canónica o popular. Esta clasificación no está exenta de polémicas. Muchos autores definen el canon como un sub-discurso hegemónico sobre la literatura en una determinada formación económico-social que contrasta con otros sub-discursos catalogados de subalternos –desplazados, marginados o subyugados– (Villegas, 1984 y Pinto, 1990, citados en Jurisich, 2008) o lo que está definido en el currículo escolar con su carga ideológica, social y pedagógica.

El canon está compuesto por tres dimensiones:

- Catálogo de obras y/o autores. El canon como catálogo de obras y/o autores determinado por la institución literaria para ser leídos como auténticamente literarios, lo cual los convierte en un objeto privilegiado de lectura y estudio.
- Modelo o tipo ideal. Las selecciones de obras y/o autores catalogados como canónicos ilustran determinadas categorías literarias y/o extra-literarias, y constituyen modelos de imitación/socialización que cumplen una determinada función social.
- Precepto o decisión. El canon como precepto implica el establecimiento de criterios sobre los cuales se basa la inclusión/exclusión en el canon literario; estos criterios se basan en presupuestos epistemológicos.

La literatura considerada *popular* se puede definir porque son autores no conocidos hasta el momento, no tratan temas convencionales y se definen por la venta, que normalmente implican aspectos que no son ni académicos, ni literarios. Por tanto, no suelen estar contemplados en el canon de literatura, llamémosle tradicional.

Colomer investigadora principal del grupo Gretel de la Universidad de Barcelona dedicado a la investigación de Literatura Infantil y Juvenil afirma que la literatura en la actualidad convive con excelentes y abundantes obras, que modernizan los conceptos de literatura, al introducir elementos propios de narraciones audiovisuales, pero también existen otros que están en las periferias que son “productos estereotipados y edulcorados.

Por otro lado, establece que existen colecciones específicas en las editoriales para jóvenes y ya se reconoce, sin considerarla, la hermana menor, la literatura juvenil, que intenta captar la atención a través de la exposición de temática para literatura adulta, filmografía de consumo (Colomer, 2015).

Entre las obras populares se destacan los *bestseller o superventas*, un ejemplo es Harry Potter, novelas fantásticas escrita por la autora británica J. K. Rowling. Según Wikipedia es considerada una de las sagas más importantes de la historia, al menos la más leída según el Libro de los récords Guinness; fue llevada al cine y también se considera la franquicia más exitosa por su venta.

Este fenómeno de películas exitosas basadas en libros exitosos se ha repetido en los últimos años, con libros como *Crepúsculo*, en el 2005; *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins; *Insurgente* de Verónica Roth; *La quinta ola*, de Rick Yancey. Se recuerda que esta es una de las características del lector juvenil que difumina los formatos, entre película y libro, lo cual puede ser una situación peligrosa pues ambos conllevan procesos cognitivos diferentes, como apunto la investigación realizada por Greenfield en los años 70 y las aportaciones del grupo de investigación de Kalantzis et al. (2016).

### **3.06 Lectura para participar**

La sociedad del siglo XXI e incluso la población joven, cada vez necesitan la lectura como un medio de participar en la vida cultural y social; Por ejemplo, consultar la cartelera, *on line*.

Comprar en tiendas virtuales, descargar música para entretenerse; son acciones ya consideradas cotidianas que implica la lectura.

Pero, también para ejercer los derechos civiles, Por ejemplo, obtener un acta de nacimiento, inscribirse en la escuela...la lectura es parte de la vida, hoy una persona analfabeta, tiene menos oportunidades sociales y económicos.

Este tipo de lectura suele pasar desapercibido como “tipo de lectura” y suele no enseñarse en los centros educativos. En las sociedades en vía de desarrollo, como lo es la República Dominicana, donde existe una tasa considerable de personas no tienen acceso al código escrito y otras, son consideradas analfabetas funcionales por lo que es muy frecuente, que las personas tengan que pagar para llenar un formulario o que un conocido lo haga por ellos, impidiendo así el ejercicio de los derechos ciudadanos.

### **3.07 Lectura académica**

La lectura y la escritura es una práctica situada que ocurre en un contexto determinado y como tal, marca no solo el fin, también el material que se selecciona y las estrategias (actividades) que se emplean, por tanto, en palabras de Bajtin (1999) se considera un género

secundario, ya que precisa mayor elaboración y para su comprensión y uso se requiere entrenamiento específico.

Situar los textos académicos como parte de un género discursivo implica reconocer las características que lo identifican que generan unas expectativas en el lector. Cada género incluye diferentes modalidades, en el caso de los académicos, apuntes, monografías, artículos científicos, ensayos... Por eso existe una línea de investigación específica de alfabetización académica muy necesaria, pues a pesar de las exigencias cognitivas y sociales para comprender los textos académicos, Carlino en sus investigaciones concluyó que “se exigen, pero no se enseñan”(Carlino, 2005, p. 86).

Los materiales impresos, desde el inicio de la escuela han estado presente en los procesos de enseñanza. Algunos como parte fundamental de los procesos de enseñanza, como lo que se denomina *libro de texto*; otros como materiales complementarios imprescindibles, como los atlas, los diccionarios, libros de consultas.

### **3.07.1 Libros de textos**

Los libro de texto son “materiales curriculares de gran centralidad para el aprendizaje en el aula y tienen un rol directivo y configurador de la práctica docente que los hace cualitativamente diferentes de otros recursos” (Rodríguez, 2015, p. 19). Es el recurso que tiene un rol protagónico, incluso en la concreción del currículo, y más en estos momentos, que casi todas las editoriales de libros de textos lo acompañan de sendas guías didácticas para el docente. Muy rara vez se cuestiona los contenidos de los libros de textos y se asumen que deben ser aprendidos.

Este tema, en las dos últimas décadas, ha generado miles de investigaciones educativas, que aún no se agotan. En sentido general, se pronostica su sustitución por considerarlo un manual único, cerrado, sin embargo, su uso es muy extendido en casi todas las aulas del mundo, y sobre todo en aquellos centros que carecen de otros recursos.

Un equipo de investigadores de Andalucía realizó un estudio sobre el uso de recursos didácticos con la participación de 863 docentes que contestaron un cuestionario de 51 preguntas, concluyeron que:

...Una gran mayoría [de los profesores] (92,8%) estima que los materiales curriculares (unidades didácticas) basados en la indagación favorecen la construcción de aprendizajes significativos. Las declaraciones de los docentes, como vemos, se decantan por materiales curriculares contextualizados, elaborados y experimentados en la práctica. (Travé González, Pozuelos Estradas, & Cañal de León, 2013, p. 52).

Sin embargo, existe una paradoja ya que el 65% reconoce que utiliza diariamente en el salón de clases, el libro de texto.

En la República Dominicana, el libro de texto sigue manteniendo su status casi único de libro de consulta, sobre todo que en los centros educativos públicos que se distribuyen de forma gratuita, y la mayoría de la familia son de escasos recursos económicos.

La mayoría de las investigaciones concluyen que el uso exclusivo del libro de texto se torna academicista y que los mismos privilegian un aprendizaje memorístico de conceptos y no basado en una corriente socioconstructivista.

Los libros de textos suelen transmitir una única cultura y dictar el conocimiento que los estudiantes deben “saber”. Promueve una visión fracturada de las disciplinas, especializado y ordenado temáticamente, por otro lado, tampoco toma en cuenta las experiencias de los estudiantes y el saber popular, el saber del sentido común (Martínez Bonafé, 2008).

### **3.07.2 Consulta de diccionario**

La consulta en el diccionario es una práctica muy extendida en el ámbito educativo. Su uso suele ser en la clase de lengua castellana y muy al inicio de la escolaridad. Se considera una herramienta intelectual, así como un símbolo del patrimonio lingüístico y cultural (Gallardo, 1979, citada en Ciro, 2007).

Romero y Batista (2015) parten de las concepciones actuales del estudiante en el centro del aprendizaje y esbozan las principales necesidades y situaciones que generan el uso del diccionario, que no suelen ser muy diferentes que las del punto de vista lexicográfico, la principal es la necesidad de información en el momento de comprensión y producción de textos tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Las autoras plantean que el uso del diccionario es una estrategia de aprendizaje según Nisbet y Shucksmith pues “son procesos ejecutivos por cuya mediación es posible elegir, coordinar y aplicar las habilidades” (p.74).

Consultar el diccionario implica disponer de diferentes habilidades que se pueden agrupar en dimensiones. La dimensión cognitiva la aborda como una habilidad de estudio y la dimensión de comunicación basada en las concepciones de la competencia comunicativa, asimismo, Romero y Batista (2015) plantean que el uso del diccionario, desde el enfoque histórico- cultural de Vigotsky es una “actividad social con una fuerte carga cultural incorporada. No es un fin en sí misma, sino solamente una herramienta que puede emplearse para mejorar el dominio del ser humano sobre el lenguaje, de modo que sirva como medio de cognición y comunicación” (p. 79).

El rol del docente, no solo del área de lengua, es enseñar autonomía a los estudiantes para la consulta del diccionario, no como un fin en sí misma sino como una herramienta al servicio de los procesos comunicativos e informativos de los estudiantes.

### **3.07.3 Educación literaria**

Definir qué es literatura en el Siglo XXI no es tarea fácil, pero dentro del ámbito académico se hace más complicado sobre todo si se realiza dentro del ámbito escolar, qué enseñar y cómo, se incluye el componente digital y la etapa del desarrollo, juvenil. En la actualidad, la competencia literaria se considera una esencial, dentro de la competencia comunicativa. Nadie –investigadores, docentes, editores, padres de familia, autores, lectores...- pone en tela de juicio su impacto positivo e influencia en la vida de los ciudadanos y la necesidad que todos seamos usuarios o consumidores de ella.

Existe un consenso generalizado que la escuela como institución debe fomentar la lectura de textos literarios, pero desde qué perspectiva y con qué fines ha generado y sigue generando múltiples debates que promueven prácticas áulicas muchas veces contradictorias y perjudiciales para el desarrollo de hábito de lectura e incluso para cualquier otro propósito.

La literatura contribuye al desarrollo de aspectos estéticos y gramaticales de la lengua, como pocas lecturas, por eso ocupa un lugar importante dentro de las didácticas de la enseñanza. Van Dijk propone su estudio como un tipo de texto, el literario (1983).

Colomer en el 2012, ofreció una entrevista, cuyo título refleja la realidad, *Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura*. Esta crisis inicia en los años 70 y se acentúa con la incorporación del enfoque funcional y comunicativo en los currículos. Por ejemplo, en República Dominicana, en la gran transformación curricular de los años 90, la literatura se consideró un acto de habla, más; se eliminó la asignatura de Literatura y se puso como un eje transversal en la enseñanza de la Lengua; dejando a la libertad de los docentes la organización de la historia de la literatura y los aspectos culturales vinculada a la misma.

Zayas (2012) está de acuerdo con Colomer en que la enseñanza de la literatura como historia surgió para satisfacer unas necesidades que no son las de hoy en día y por tanto, hace décadas que ha entrado en crisis. La finalidad de la educación literaria no debe ser proporcionar conocimientos sobre el canon literario (qué ya no se sabe bien qué es ni quién lo define) ni enseñarle los procedimientos de análisis literario.

El investigador en su libro *La competencia lectora según PISA* propone dos grandes objetivos para la enseñanza de la literatura: el primero, producir experiencia literaria, que

involucra eventos, contextos, acciones, consecuencias, ambiente... imaginarios para disfrutar del lenguaje. Es decir, que habría que aumentar las posibilidades de entender los textos y de disfrutar de ellos. El segundo, el lector debe ser capaz de aportar sus propias experiencias y emociones.

La lectura de la literatura no puede ser libre y autónoma, necesita ser guiada, ya que, si no se convierte la clase, en “animación hacia la lectura”. La educación literaria debe mostrar, ofrecer, brindar, invitar a leer, pero también debe aportar estrategias para superar los obstáculos, implica instrucción, aprendizaje, conocimiento de estrategias de lectura e interpretación.

Zayas (2012) argumenta que se necesitan dos tipos de contenidos en clases: por un lado, conocimiento sobre la tradición literaria y sobre los contextos histórico – culturales, el tema es saber cuándo introducirlo y en qué dosis.

Se ha llegado a acuerdos en los objetivos de enseñar Literatura en los centros educativos, “la adquisición de hábitos de lectura y capacidad de análisis de los textos, el desarrollo de competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria” (Lomas, 2006, pp. 28–29).

La incursión de la literatura en los currículos nacionales, aunque ha pasado por diferentes momentos históricos, se puede considerar que ha hecho avances significativos, pero muchas veces, con tendencias divergentes. Fittipaldi y Colomer (2014) realizan un estudio descriptivo y comparativo en torno al rol de la literatura en distintos currículos de primaria en países de Iberoamérica y llegaron a la conclusión que:

Los currículos de España y Cataluña presentan una orientación comunicativa de los aprendizajes, aunque aluden a los aspectos sociales y culturales de la educación literaria. Atiende prioritariamente al desarrollo de hábitos lectores.

Los diseños anglosajones y de *English Language Arts* (ELA) proponen un enfoque pragmático que enfatiza el aprendizaje de la interpretación y de la producción de textos a partir de análisis sobre la construcción y los principales dispositivos de enunciación. La dimensión literaria está integrada en las prácticas de lectura del *National Curriculum*. Se destacan en estos currículos un desarrollo del hábito lector, promoviendo la sección de textos para la lectura personal.

Los programas de las regiones francófonas ubican la enseñanza literaria en un lugar central desde una perspectiva cultural, promoviendo los saberes patrimoniales sobre la literatura, sin dejar aspectos literarios. En el currículo del 2008 en Francia se observa un

retroceso, pues enfatiza la adquisición de una gran cantidad de informaciones culturales que luego deben ser evaluadas por los docentes, lo cual coinciden con los currículos de la educación secundaria de España y de la mayoría de los países en Iberoamérica (Fittipaldi & Colomer, 2014).

Las autoras plantean que independientemente de las diferentes tendencias en la enseñanza de la literatura, en todos los currículos se observa la presencia de tres dimensiones de la literatura: personal o afectiva, cognitiva y cultural, así como “en los distintos currículos analizados se observa un claro predominio de las tareas de lectura directa de obras de manera individual y compartida y las actividades de escritura literaria, audición, memorización y recitación de textos” (Fittipaldi & Colomer, 2014, p. 23).

En el sitio Centro virtual para el fomento de la lectura, *Leer.es* del Ministerio de Educación de España (MEC) ofrece diez consejos para seleccionar los libros de lectura de los estudiantes: el nivel educativo o la edad, los temas de las lecturas, los formatos y los tipos de lectura, la parte gráfica, la forma de presentar los datos, la forma de redactar la información, la selección de una lectura por los valores, variedad de selección de la lectura: dramáticas, poéticas, de relatos.

Bayard (2008), profesor de literatura y psicoanálisis en la Universidad de París VIII, inicia su ensayo con una frase provocadora: “Hay más de una manera de no leer, la más radical de ellas no abrir un libro” (p.21); todos los que se consideran lectores consagrados hasta los no lectores, en ocasiones hablan sobre libros que no han leído, la cultura literaria no se basa solo en los textos leídos, si no en lo que denomina biblioteca colectiva que sería lo mismo que el canon literario, que no se adquiere solo por leer las obras, también por los comentarios, el cine, fragmentos...y que todos los investigadores coinciden, debe ser parte del currículo.

Bayard (2008) plantea que existe una biblioteca interior, “conjunto de libros sobre los que cada persona construye su personalidad y sobre los que luego esta organiza su relación con los textos y con los otros.” Jover (2014) plantea que la función de la escuela debe ser tender puentes entre la biblioteca interior de los estudiantes y la biblioteca colectiva. Continúa la autora, el libro interior desempeña una función de filtro y determina la recepción de nuevos textos al decidir qué elementos serán retenidos y cómo serán interpretado” (p.36).

Una de las situaciones, que en muchas ocasiones se convierte en barrera, en la enseñanza de la literatura es establecer, precisamente cuál es el canon literario, pues aún se encuentra muy ligado a la historiografía literaria universal y nacional.

Los estudiantes de secundaria ya han construido, o se supone que han construido su biblioteca interior, por lo tanto, en esta etapa se debe brindar un mapa sucinto y claro sobre el canon literario, “para que cada persona se pueda desenvolver en ella de manera autónoma una vez sobrepasado el tiempo de la escolarización obligatoria y ofrecer experiencias placenteras que inviten a asomarse por cuenta propia a estancias no exploradas son condiciones necesarias de una educación literaria fecunda” (Jover, 2014, p. 35).

Jover se pregunta, ¿quién está condicionando ese libro interior? ¿Está la escuela interviniendo en este proceso tan delicado como decisivo, de la biografía lectora –y aún de la biografía a secas– de las nuevas generaciones?

Colomer (2015) plantea una historia de la escolarización de la literatura ligada a los paradigmas educativos imperantes, en ese sentido, el enfoque funcional y comunicativo de los años 90 implicaba la presencia de textos reales en la escuela y, por lo tanto, comenzó una proliferación de los libros de literatura infantil y juvenil, con lo cual, la producción “literaria” ha tendido a una excesiva pedagogía, artificiosa “cientificidad” y una exacerbación de los valores dominantes.

Este tema, que desborda la finalidad de este apartado, tiene unas implicaciones a nivel editorial, pues el 15% de la producción de literatura en España, se encuentra dirigida a este sector, y concretamente a los planes de lectura para los centros educativos. La cantidad de libros producidos puede resultar abrumadora, pero, sobre todo, implica una reflexión de lo que se debe considerar literatura o libros para aprender. Al menos, ya existe un reconocimiento de la importancia de la ficción fantástica.

En la actualidad, luego de analizada la experiencia de enseñar literatura en múltiples países y reconociendo la importancia del fomento del hábito lector desde el hogar, se está re pensando la enseñanza de literatura. Por ejemplo, en algunos países como Francia o Gran Bretaña se incorpora un tiempo semanal de lectura silenciosa en el aula y se está recuperando el espacio curricular de la literatura, además de otras actividades progresivas en el aula para hablar y compartir sobre libros reales (Colomer, 2015; Fittipaldi & Colomer, 2014).

Un tema fundamental para la enseñanza de literatura infantil y juvenil es la formación de los docentes, los cuales necesitarían un mínimo de lectura de 150 libros, lo cual está bien alejado de lo que sucede en la formación universitaria, además de las concepciones sobre lo que implica la educación literaria.

## Motivación lectora

Diversos autores (Pitcher et al., 2007; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011; Schiefele et al., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997) y organizaciones como la OCDE, Unesco e IRA –Asociación Internacional de Lectura, IRA, por su sigla en inglés, *International Literacy Association*–, han concluido que la motivación hacia la lectura es un predictor de la competencia lectora, aunque la mayoría de los estudios se han centrado en el nivel Inicial y primaria, existen estudios influyentes sobre los efectos en los adolescentes y adultos (Retelsdorf et al., 2011).

La motivación es un tema muy complejo dentro del campo de la psicología y aún más su aplicación a la enseñanza, sin embargo, es el motor fundamental de casi todas las actividades que realiza el hombre. En las últimas décadas han surgido diversos modelos que intentan explicar el papel de la motivación en el desempeño escolar.

El término *motivación*, etimológicamente proviene del verbo latino *movere* y sigue manteniendo esa acepción, empujar, dirigir en una dirección. Existe un consenso de definirla como un mecanismo psicológico de los seres humanos que determina la dirección, intensidad y persistencia de una actividad, en este caso la lectura.

Greaney y Neuman en 1990 (citados en Schiefele et al., 2012) realizaron una extensa investigación –3,000 estudiantes en varios países– para determinar los motivos por los cuales se lee, obtuvieron 10 componentes que fueron sometidos a un análisis factorial, determinando tres funciones en casi todos los países: utilidad, disfrute y escapar, en algunos países se agregan dos utilidades más, moral y educación, aunque pueden ser incluidos en la primera.

Los estudiantes que puntuaron alto en el primero, *utility* incorporaron ambos aspectos, el moral y el educativo. Normalmente leen para ayudar en su país, vivir y trabajar mejor y para saber conducirse por el camino rector. Los del segundo factor, *enjoyment*, disfrute, encuentra la lectura divertida, interesante y excitante. La considera un estimulante proceso que le permite ser absorbido por la lectura, Por ejemplo, dicen cosas como “me permite viajar a otro mundo, a otra realidad...”

El tercero, *escape* se utiliza para literalmente escapar del aburrimiento, de las situaciones o sentimientos negativos de la vida.

La OCDE (2009) prefiere utilizar la palabra *engagement* que se traduce como compromiso y se refiere a las destrezas, actitudes, intereses, hábitos y conductas relacionados con la lectura. (MECD, 2010, p. 33), con lo cual engloban el comportamiento lector y el hábito de lectura.

PISA toma los siguientes indicadores para definir el compromiso con la lectura:

- a) Leer para la escuela.
- b) Disfrutar la lectura.
- c) Tiempo dedicado a leer por placer.
- d) Diversidad del material de lectura.
- e) Diversidad de lectura realizada en línea.

La OECD establece, con cautela, una relación directa entre la motivación a la lectura y el buen desempeño mostrado en la prueba de competencia lectora del estudio PISA.

...Las asociaciones entre el compromiso, las estrategias y el rendimiento de aprendizaje son circulares. Participar en las actividades de lectura, la adopción de estrategias de aprendizaje eficaces y ser un lector competente son mutuamente dependientes: cuando los estudiantes leen más se convierten en mejores lectores; y cuando leen bien y esperan un buen rendimiento en la lectura, tienden a leer más y disfrutar de la lectura (Nurmi, et al.,2003, citado en OECD, 2010, p. 29).

Schiefele et al.(2012) revisaron los estudios relevantes realizados entre el 1990 y el 2011 sobre motivación a la lectura, comportamiento lector y competencia lectora con 4 objetivos fundamentales:

- a) Revisar el constructo de *motivación lectora*.
- b) Clarificar las dimensiones que componen la motivación lectora.
- c) Sintetizar las investigaciones sobre la relación entre motivación lectora, comportamiento lector y competencia lectora.
- d) Examinar las evidencias sobre el efecto de la motivación, incluyendo el análisis del rol del comportamiento lector como mediador en los efectos de la competencia lectora.

Los autores plantean que una de las principales dificultades en las investigaciones sobre motivación lectora es que se han basado en cinco teorías diferentes:

- Motivación intrínseca vs. extrínseca
- Actitud hacia la lectura
- Tareas de lectura vs. creencias
- Autoeficacia y autoconcepto
- Orientados a metas –orientados a tareas–

### 3.08 Teorías de la motivación hacia la lectura

#### 3.08.1 Motivación intrínseca vs. Extrínseca.

Es la teoría más generalizada y pionera. Se basa en distinguir los incentivos ligados a la lectura, principalmente, clasifica los motivos en dos. La motivación intrínseca se vincula a los aspectos más recreativos, a la curiosidad y el interés en y por la propia actividad lectora, mientras que la motivación extrínseca se concibe como una lectura instrumental encaminada más bien a recabar información, obtener reconocimiento social y otros tipos de recompensa, donde la selección y el motivo para la lectura son externas.

Guthrie, Wigfield y VanSecker (2000), basándose en diversos autores –Pintrinch y Shunk; Ryan y Deci; Taboada y colaboradores–, definieron la motivación intrínseca como la disposición a leer por puro placer, interés y disfrute de la lectura. La misma lectura es la recompensa, la actividad se acompaña de emociones positivas y/o altamente satisfactoria; en contraposición la motivación extrínseca se realiza para obtener un reconocimiento externo, un premio o un incentivo. Los estudiantes con motivación extrínseca, también esperan resultados positivos, como puede ser evitarse bajas calificaciones o reconocimiento social por la misma.

*Pero, ¿cuáles son las dimensiones que se integran en cada uno de los tipos de motivaciones?* Existen fuertes evidencias sobre las dimensiones que valoran la motivación intrínseca fundamentado en dos aspectos: los sentimientos de gratificación que las personas experimentan al realizar la actividad y que se realiza por el interés propio; lo que hace que la persona se comprometa con la actividad y que la realice con mayor frecuencia, produciendo un círculo virtuoso que repercute en mayores competencias (Retelsdorf et al., 2011).

Becker et al (2010) realizaron un estudio longitudinal para valorar los efectos de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la competencia lectora y encontraron que aquellos niños con motivación extrínseca manifestaban peores desempeño en competencia lectora que aquellos que leían por interés propio y sobre los temas que seleccionaban. Los autores plantean que el bajo desempeño está relacionado con la frecuencia de lectura, es decir, a leer solo por obligación, practican menos la lectura y desarrollan menos estrategia. Por otro lado, Wang y Guthrie (2004) establece como causa del bajo desempeño en los estudiantes con motivación extrínseca que su atención no está centrada en el texto, si no en componentes más sociales.

Baker y Wigfield (citados en Retelsdorf et al, 2011, p.551) refiere que una motivación intrínseca provoca que se realice más la actividad y que las actividades de lectura sean de

más calidad –*higher*–. Los autores refieren que esta motivación intrínseca no está ligada solo a la lectura de obras literarias, también a los intereses personales.

Guthrie, Mcrae y Klauda(2007)citan que, según el estudio de la NAE –Evaluación Nacional del Progreso Educativo, por su sigla en inglés, *National Assessment of Educational Progress*– realizado en el año 2005, en Estados Unidos el 65% de los estudiantes de cuarto grado no tenían a la lectura como su actividad favorita; el 73% no lee para disfrutar la lectura y el 59% no cree que aprende más cuando lee –motivación intrínseca–. Estos datos son compartidos en los resultados de la evaluación de PISA 2009 donde, también se pone de manifiesto que los estudiantes que leen por placer y no por imposición, son menos y que están descendiendo con relación al 2000.

Según la OECD (2010), leer por placer está asociado en PISA a un mejor rendimiento en las pruebas, así como a población de status socioeconómico medio o elevado y a las chicas. y cuando la lectura por placer va acompañada de un nivel elevado de pensamiento crítico y estrategias para aprender los resultados aún son más elevados. Asimismo, se evidenció que los varones, no solo leen menos que las mujeres, si no que tienen hábitos diferentes que afectan su desempeño.

### **3.08.2 Actitud hacia la lectura**

La actitud hacia la lectura es un factor tan decisivo como los procesos cognitivos que están implicados en la lectura, sin embargo, ha sido una “variable en la sombra”, (Athey, 1985, citado en Mckenna, Conradi, Lawrence, Gee, & Patrick, 2012) ya que han sido de los factores menos considerados.

Mckenna et al. (2012) asume la definición de actitud de Fishbein y Ajzen, “predisposición aprendida para responder de manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado.”

La definición anterior implica que la actitud se desarrolla, es decir, no es innata y es producto de innumerables procesos. Las actitudes implican las creencias sobre el objeto y del valor social de la misma.

Los 3 factores que afectan el desarrollo de una actitud, según los autores, son:

- a) Experiencia directa con el objeto.
- b) Creencias sobre el objeto
- c) Normas sociales sobre el objeto.

Basado en lo anterior, McKenna et al. (2012) definen actitudes hacia la lectura como la disposición adquirida para responder consistentemente en forma favorable o no favorable con respecto a aspectos de la lectura.

Los autores emplean el término *actitud* en plural, ya que a pesar de existir una actitud general hacia la lectura en forma de estructura jerárquica; es más útil y real situarla dentro de un continuo, en el que la lectura puede ser un medio o un propósito. Asimismo es útil distinguir actitud de dos constructos relacionados, interés y motivación. La palabra *interés* suele ser confusa en el ámbito de la investigación.

McKenna et al. (2012), al igual que otros autores, no hacen énfasis en distinguir entre actitud y motivación, pues un concepto no puede desligarse del otro, ya que las dimensiones se solapan. La actitud puede ser vista como un componente de la motivación o como un factor que influye. Dejando de lado, la motivación extrínseca, Reynolds y Miller en el 2003 (citado en McKenna, Conradi, y Meyer, 2012) limitan a tres componentes la valoración de la motivación intrínseca, como se muestra en la figura 3.8:

**Figura 3.8.** Componentes de la motivación



Fuente: Elaboración propia según Reynolds y Miller (citado en McKenna, et al., 2012).

- a) Expectativa que implica la creencia de tener habilidad para controlar, actuar y lograr una tarea.
- b) Valor: definidas como "las orientaciones de meta o representaciones cognitivas del propósito de una tarea, así como las creencias, importancia, interés y utilidad de la tarea.
- c) Afecto: sentimientos generales de satisfacción personal y reacciones emocionales de una tarea que afecta recursos cognitivos y de rendimiento.

La OCDE para su evaluación en PISA construyó el constructo “leer por placer” con cuatro dimensiones (Agencia de la Calidad de la Investigación. Ministerio de Educación de Chile, 2011):

- a) Interés por la lectura: disposición para leer textos literarios e informativos por placer y para satisfacer la curiosidad.
- b) Autonomía percibida: control percibido y autodirección de las propias actividades lectoras, lecciones y comportamientos.
- c) Interacción social: metas sociales de la lectura y competencia interactiva.
- d) Prácticas de lectura: compromiso conductual referido a la cantidad y a los tipos de actividades de lectura.

Conradi, Jang y McKenna.(2014) observaron dos tipos de actitud hacia la lectura: Uno para recrearse y otro para aprender (académica). Aunque las autoras no hacen una distinción entre motivación hacia la lectura y actitud, Schiefle, et.al (2012) consideran que sí existen. Definen la motivación hacia la lectura como la intención o las razones por lo cual se lee, mientras que las actitudes involucran la expresión de los sentimientos hacia la lectura.

### **3.08.3 Tarea de lectura vs. Creencias –Modelo de expectativa – valor-**

Este modelo sobre la motivación básicamente consiste en que el logro de una conducta está estrechamente vinculada con las expectativas del alumno y el valor que asigna este a las tareas. Eccles, lo adaptó al área de lectura, luego de realizar una investigación con estudiantes de secundaria sobre el valor que le asignan a la lectura y su propio concepto como lectores. Consideran, al igual que la teoría tradicional, dos tipos de valor a la tarea, la intrínseca y la “importancia”; la primera definida igual que Guthrie, Wigfield y VanSecker (2000) y en la segunda, le agregan el valor práctico o instrumental de la lectura, así como la importancia de leer bien.

Eccles (citado en Morgan & Fuchs, 2007) define tres componentes para el valor de la tarea:

- Interés: definido como lo mucho que a un individuo le gusta realizar la actividad.
- Valor de logro: La importancia que se otorga a la actividad.
- Utilidad de la tarea: Valora la funcionalidad, el uso de la actividad.

Varios instrumentos –MRQ, *Read Profile*, Escala de Durik y colaboradores, Pitcher, y colaboradores– para valorar la motivación lectora, incluyen aspectos sobre las creencias, el valor de la tarea, y la percepción de autoeficacia, incluso las dimensiones están incluidas en las dimensiones de la motivación de Guthrie.

#### **3.08.4 Autoconcepto y autoeficacia**

El autoconcepto sobre las propias habilidades se desarrolla como resultado de las diferentes experiencias ocurridas durante el aprendizaje escolar, puede ser de forma general o en algunas asignaturas en específico, normalmente lenguaje y matemática. A partir de ahí, se desarrollaron diferentes escalas de valoración, como la *Reading Self Concept Scale for elementary students* de Chapman y Tunmer y más recientemente la “*Motivation to Read Profile* (MRP) de Pitcher.

Las creencias hacen referencia a las evaluaciones que los niños hacen de su propia competencia en diferentes áreas. Bandura en 1977 lo definió como autoeficacia, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado. Concretizar este concepto a la lectura es fundamental, ya que cuando los estudiantes creen que son competentes y eficaces en lectura, son más propensos a participar en actividades de lectura y por ende mejoran sus competencias (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 421).

Bandura diferencia entre el concepto de autoeficacia y de expectativas basadas en resultados, la última definida como “la creencia subjetiva que determinado comportamiento da un resultado determinado”; el concepto de autoeficacia se refiere a la expectativa de ser capaz de ejecutar ese comportamiento. Los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, asimismo obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden (Sanders-Reio et al., 2014).

#### **3.08.5 Orientados a metas (orientados a tareas)**

Esta corriente, aunque ha generado investigaciones importantes en sentido general para la educación, ha sido pocas veces incorporados específicamente para la competencia lectora. Algunas de sus dimensiones más importantes han sido incorporadas a algunas escalas, como la dependencia social, la búsqueda de ayuda verbal y la conducta imitativa, así como el comportamiento de evitación y expresiones negativas referentes al desempeño; estos aspectos se examinaron como predictores de diversos indicadores de la competencia lectora.

De las cuatro teorías como perspectiva para el análisis se eligió la primera que diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca propuesta por Ryan y Deci (2000a, 2000b). Los autores no marcan una diferencia tan tajante entre la motivación intrínseca y extrínseca la consideran un continuo como se muestra en la Figura 3.9. Esta continuidad tiene una

implicación muy potente para el proceso de enseñanza. No quiere significar que haya que pasar por todas las etapas.

La “amotivación” (no motivación) pueden surgir por tres motivos por (Ryan & Deci, 2000b):

- no otorgarle valor a una actividad (Ryan, 1995),
- no sentirse competente para hacerla (Bandura, 1975),
- no esperar que esta produzca un resultado deseado (Seligman, 1975).

Es decir, que “detrás” de la no motivación a la lectura se puede encubrir a un lector que se siente incompetente, es decir no tiene el nivel de competencia requerido para la actividad, por eso Condemarin y Milicic (1994) se refieren a ese nivel como de frustración.

Mucho de los estudiantes están valorando otros medios que consideran más fáciles como los audiovisuales para resolver las tareas propuestas por el centro educativo, por lo que entienden que la “lectura” no le va a producir el resultado deseado. Estos estudiantes son los que buscan vías alternativas como “leer” el libro a través de un video, o escuchar las explicaciones de sus compañeros.

La Figura 3.9 muestra tres tipos de motivación donde la motivación extrínseca tiene cuatro formas diferentes. La primera es la que se considera tradicionalmente asociado a un control externo totalmente de la conducta que puede deberse a la obediencia o a recompensas externas (tangibles e intangibles) o a la evitación del castigo. La segunda se refiere a una “regulación introyectada” que implica aceptar e incluso incorporar ciertas conductas, pero no se realizan por uno mismo, un buen ejemplo de estas conductas son los estudiantes que leen durante sus estudios universitarios para obtener buenas calificaciones, pero no incorporan el hábito a su vida ni leerían por una razón propia.

El proceso de regulación a través de la identificación refleja “un paso más hacia lo interno” en el sentido que refleja un consciente a una meta comportamental o regulación, tal que esa acción es aceptada o hecha propia en cuanto personalmente importante. Refleja el otorgarle un valor

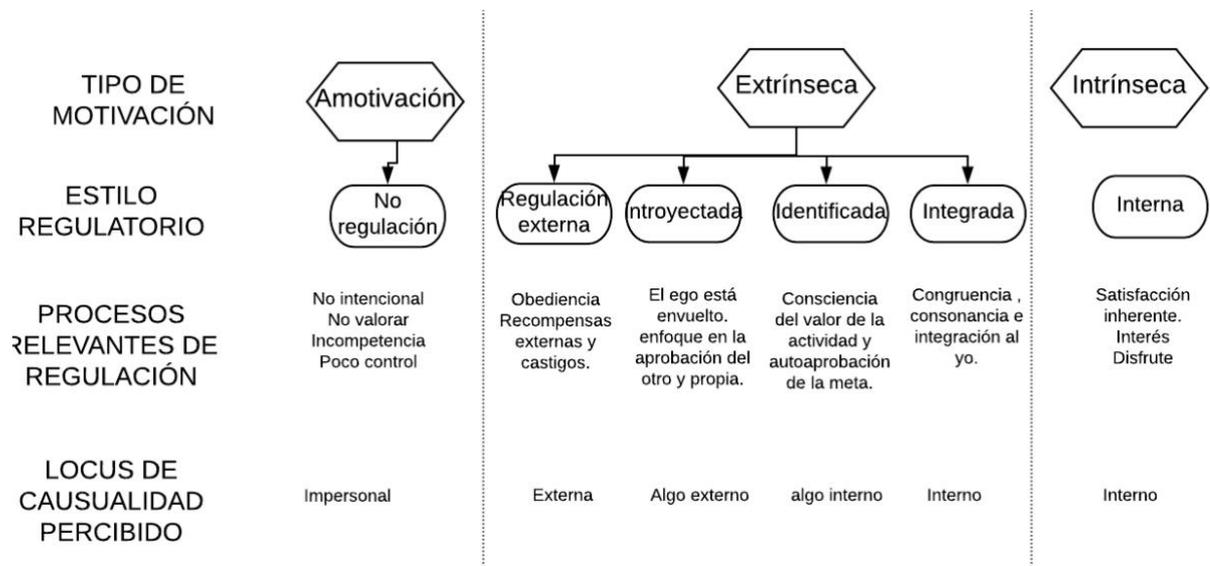
La motivación integrada ocurre cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, lo cual significa que ellas han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno.

No es que los seres humanos tenemos que pasar por estas etapas para “llegar a una motivación intrínseca”.

Las investigaciones han demostrados que la regulación identificada es, de las extrínsecas, la que está más asociada con un mayor interés y disfrute de la escuela.

Otros estudios en la educación extendieron estos hallazgos, mostrando que una motivación extrínseca más autónoma estaba asociada con un mayor compromiso (Connell & Wellborn, 1991), un mejor desempeño (Miserandino, 1996), menor abandono escolar (Vallerand & Bissonnette, 1992), más elevada calidad de aprendizaje (Grolnick & Ryan, 1987), y mejores evaluaciones de los maestros (Hayamizu, 1997), entre otros resultados (Ryan & Deci, 2000b, p. 73).

**Figura 3.9.** Taxonomía de la motivación



Fuente: (Ryan y Deci 2000a p.61; 2000b, p.72, trad. propia).

Otras evidencias que aportan los investigadores se refieren a la influencia del contexto en el desarrollo de la motivación intrínseca, definen que en los contextos existen catalizadores o bloqueadores de la motivación.

Ryan y Deci (2000a & 2000b) son enfáticos al afirmar que la única manera que las personas pueden percibirse competente, relacionada y autónoma es a través de los apoyos que les brindan los entornos, por lo que sus conclusiones son fundamentales para el desarrollo de competencia lectora en el contexto escolar. A continuación, las más significativas:

- La principal razón por la que las personas ejecutan acciones que no se encuentran interesantes por sí misma es debido a que las conductas son promovidas, modeladas, o son valiosas para otras personas significativas.
- Lo anterior implica que el apoyo a las relaciones y a la competencia facilitan la internalización, así como el apoyo a la autonomía también facilita la integración de las regulaciones comportamentales, es decir, a medida que los entornos favorezcan

relaciones positivas, armónicas y significativas y que se tenga competencia para la tarea que se debe realizar.

- Los contextos controladores producen menos internalización general y la internalización que ocurre tiende a ser solo “introyectada”.
- El control excesivo, los desafíos no-óptimos, y la falta de conectividad no solo resultan en la carencia de iniciativa y responsabilidad sino también en “distress” – estrés negativo, angustia– y hasta psicopatología.
- Uno de sus principios básicos es que las prácticas sociales que conducen a sentimientos de competencia, como la lectura, “durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción”.
- Un aspecto importante se refiere al uso de recompensas tangibles, pues  
...toda expectativa de recompensas tangibles que se vinculen al desempeño en la tarea reducirá fiablemente la motivación intrínseca. La investigación también reveló que no solo las recompensas tangibles sino que también las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones, y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo (Ryan & Deci, 2000b, p.70).

### **3.09 Evaluación de la motivación**

#### **3.09.1 Motivation Reading Questionnaire (MRQ)**

Guthrie y Wigfiel (1997; 2000; 2012), también han estudiado las razones por lo que los seres humanos realizamos diferentes actividades, clasificándolo en dos grandes grupos, razones por motivaciones propias o intrínsecas y razones externas o extrínsecas. Este constructo es fundamental en la investigación de motivación lectora, ya que, aunque el sujeto perciba que tiene las competencias para enfrentarse a la lectura, si no encuentra motivo no la realizará.

Wigfield y Guthrie en 1997 crearon un cuestionario Motivation Reading Questionnaire (MRQ) basado en la teoría de motivación *Self determination and goal theory* que consta de 11 dimensiones y 80 ítems y clasifican la motivación en dos. Al cuestionario original, los mismos autores le realizaron adaptaciones en el 2004, creando la versión MRQ-2004, donde se valoran las mismas dimensiones, pero con 53 ítems.

La escala fue validada con 105 estudiantes de quinto grado de educación primaria de los Estados Unidos. Solo se obtuvo la validez de las escalas analizando la correlación de cada

ítem con la escala a la que pertenecía, pero no se ofrece una valoración global de todos los índices de la escala.

Los autores tomaron los principales constructos sobre motivación de Eccles, Printrich y Schunk y lo adaptaron a la motivación hacia la lectura. En el MRQ incorporaron 3 constructos:

- Creencias individuales sobre su eficacia hacia el logro en la tarea (autoeficacia).
- Propósitos individuales hacia la lectura. Este constructo incluye valor del logro, motivación intrínseca, extrínseca y meta para el logro.
- Aspectos sociales de la motivación

Cano Roncagliolo (2009), en el marco de su tesis para optar por el título de licenciatura en psicología educativa, realizó una traducción del MRQ-2004 al español con rigor académico. Contrató a un especialista en traducción y lo sometió a pruebas de expertos utilizando el Coeficiente V de Aiken; cincuenta uno (51) ítems obtuvieron un resultado mayor a .8, y solo dos (6 y 11) obtuvieron .71 y fueron modificados.

Con respecto a las instrucciones se hicieron sugerencias de cambios en la escala para marcar por los evaluados. Se cambió “muy diferente a ti” por “nada parecido a ti”, “un poco diferente a ti” por “casi nada parecido a ti” y “un poco parecido a ti” por “algo parecido a ti”.(Cano Roncagliolo, 2009, p. 55).

En la tabla 3.1 se asume la traducción realizada por Cano y se clasifican las escalas por tipo de motivación: intrínseca y extrínseca. El Alfa de Cronbach obtenido en la población peruana, al realizar la adaptación del cuestionario al español, oscilan entre .89 a .78, con algunas escalas bajas como “importancia de la lectura y “notas” ambas con .56

El MRQ comprende cincuenta y tres afirmaciones relacionadas con la lectura, todas ellas iguales a las del MRQ con el que se inició el estudio. El modo de resolución del cuestionario consiste en pedir a los evaluados que marquen su respuesta según el grado de identificación con la afirmación, en una escala tipo Lickert de cuatro puntos, en donde la alternativa 1 significaba “muy diferente a mí” y la alternativa 4 “muy parecido a mí”.(Cano Roncagliolo, 2009)

Asimismo, investigadores de la Universidad de Málaga (González-Valenzuela, Martín Ruiz, & Soriano-Ferrer, 2014) validaron el MRQ y concluyeron que era un instrumento válido para la evaluar la motivación lectora en estudiantes hispanohablante.

Dos estudios, uno realizado en 1999 por Guthrie y colaboradores y otro realizado en el 2001 por Cox y Guthrie aportaron que no existe correlación entre la motivación hacia la

lectura y la competencia lectora. La motivación hacia la lectura fue valorado por el cuestionario MRQ, mientras que la competencia lectora fue valorada por dos pruebas diferentes (no especifica cuáles)

**Tabla 3.1.** Escalas del MRQ adaptada al español

Escalas	Definición	Ítems
<b>Motivación Intrínseca</b>		
<b>Autoeficacia</b>		
Eficacia lectora	La creencia en la posibilidad de realizar adecuadamente la lectura.	7,15,21
Reto de la lectura	La satisfacción por dominar o poder asimilar ideas complejas de un Texto.	2,5,8,16,20
<b>Metas de aprendizaje</b>		
Curiosidad lectora	El deseo de aprender sobre un tema de interés particular del lector.	4,10,14,19,25,29
Compromiso lector	La experiencia de disfrutar los diferentes tipos de textos literarios o informativos.	6,12,22,30,33,35
Importancia de la lectura	La valoración subjetiva que los individuos le dan a la lectura.	17,27
<b>Motivación extrínseca</b>		
Evasión del trabajo relacionado con la lectura	Trabajo en metas de evitación (o cambio por otro tipo de trabajo) del trabajo lector.	13,24,32,40
<b>Metas de rendimiento</b>		
Reconocimiento social	La gratificación experimentada por recibir un reconocimiento visible por realizar bien la lectura.	18,28,37,43,47
....Notas	El deseo de ser evaluado positivamente en actividades de lectura por los profesores.	3,38,50,53
Competencias entre pares	El deseo de ser mejor que otros en la lectura	1,9,41,44,49,52
<b>Razones sociales para la lectura</b>		
Entorno social	El proceso de compartir lo ganado por la lectura con los amigos y/o la Familia.	11,26,31,39,42,45,48
Cumplimiento de metas	La lectura realizada por una meta o requerimiento externo	23,34,36,46,51

Fuente: Cano (2009).

### **3.09.2 Motivation to Read Profile –MRP.**

Otro instrumento muy utilizado en las investigaciones para medir la motivación de los estudiantes hacia la lectura fue el desarrollado por Gambrell en 1996, Motivation to read Profile (MRP) adaptado para adolescente por el equipo de (Pitcher et al., 2007).

La evaluación consta de dos instrumentos, una encuesta sobre lectura que se aplica de forma grupal y consta de 20 ítems y una entrevista oral semi estructura, de forma individual de 14 ítems.

### **3.09.3 Instrumento de Becker(2010).**

En su investigación longitudinal realizaron adaptaciones a un instrumento previamente utilizado. La motivación intrínseca fue valorada con tres factores, medios de entre uno a tres indicadores cada uno con tres indicadores que utiliza una escala de Likert del uno al cuatro. Los estudiantes deben decir su grado de acuerdo con los enunciados, tres expresados en forma positiva y uno negativa.

- Me gusta leer
- Leer es divertido
- Leo porque me gustan las historias
- Me parece que la lectura es aburrida

La escala obtuvo un alto nivel de fiabilidad según el Alfa de Cronbach, .89. Se adicionaron dos nuevos ítems, “me siento satisfecho cuando obtengo un nuevo libro para leer; Cuando mis padres me regalan un libro, me intereso mucho en leerlo. Se obtuvo un Cronbach de .63; la importancia de la lectura fue valorada por un único indicador, “prefiero ver televisión que leer”.

## Capítulo 4: Intervención pedagógica para el desarrollo de competencia lectora

La competencia lectora en el currículo dominicano, como se expuso en el capítulo 2, está integrada a una más amplia, la comunicativa, que se considera transversal o fundamental. El capítulo 3 aborda los factores que inciden en ella. Este último capítulo aborda la intervención pedagógica integrada a un proyecto educativo de centro para el desarrollo de competencia lectora (PEDCL), no solo focalizada en el área de Lengua Española, si no como un compromiso de todo el equipo docente.

La intervención pedagógica se puede abordar desde diversas perspectivas, paradigmas, niveles de amplitud y de profundidad. La primera parte del capítulo se basa en la línea de investigación internacionalmente conocida como *Effective teaching*, por considerar que aporta evidencias sólidas para orientar los proyectos de mejora en los Centros Educativos.

La segunda parte aborda algunas cuestiones específicas para el desarrollo de competencia lectora utilizando dos fuentes principales, el *National Governors Association Center for Best Practices' Adolescent Literacy Advisory* y los investigadores que trabajan desde la perspectiva de “literacies” Kalantzis, Cope, Chan y Dalley-Trim (2016).

El informe Coleman(1966) marca un antes y un después en la investigación educativa al concluir que los resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen de la familia de procedencia y no de las intervenciones pedagógicas del centro educativo: así los de contexto socioculturales altos tienen buenos resultados y los de bajo, bajos resultados. Este patrón que perpetua la desigualdad social, aún continua encontrando evidencias(Coleman et al., 2010; Gil Flores, 2013; Hanushek, 2016; OECD, 2016c; Sirin, 2005).

Los resultados de las pruebas internacionales de organismos como la OCDE y Unesco han aportados informaciones vitales “PISA muestra también que la relación entre el entorno familiar del estudiante y sus resultados educativos varía ampliamente según el país. En algunos países con alto rendimiento, esta relación es menos directa que la media”(OECD, 2016b, p. 6). Por ejemplo, En la República Dominicana, los centros educativos no logran equipar las oportunidades de aprendizaje y perpetúan la desigualdad social (Amargós, 2016; Coleman et al., 2010; OECD, 2016a; Unesco, 2016).

El reporte de la OCDE, mencionado anteriormente, supera las conclusiones del primer informe de Coleman, en el sentido que muestra que determinadas condiciones en los centros educativos permiten igualar las oportunidades de los estudiantes que acceden a él, sin que sus condiciones iniciales –personales, sociales, culturales– sea su mayor predictor; confirma la

hipótesis que los centros educativos pueden hacer la diferencia –*Schools make a difference*– principio que sustentaron los movimientos de Escuelas Eficaces –*Effective School*– y Mejora escolares –*School Improvement*–. La unión de ambos movimientos ha generado la línea de investigación de *la mejora de la eficacia escolar* o *eficacia escolar* o simplemente, *buenas escuelas* (Bolívar, 2009).

Una de las líneas de investigación que se desarrolló a partir del impacto inicial del Reporte de Coleman, lo que sucede en los centros educativos no repercute en los aprendizajes de los estudiantes, fue el movimiento de enseñanza eficaz. En América Latina tomó mayor relevancia a partir de la Evaluación de la calidad de los aprendizajes propuesta por la UNESCO(1998, 2008, 2014).

Por otro lado, Cuban que durante décadas investigó desde diferentes perspectivas las reformas educativas estadounidenses se realizó la siguiente pregunta: “¿Cómo, me pregunté a mí mismo, la enseñanza podría parecer que no ha cambiado nada durante un período de 40 años? La escuela se supone que es una institución apta y sensible para los cambios, ¿por qué tan pocas reformas educativas superan la puerta del aula?” (Cuban, 1993, p. 1, trad. propia). Para responder a esta pregunta, utilizó la metáfora de un huracán en el océano. Los fuertes vientos remueven la superficie del mar, pero en el fondo todo permanece en la misma calma. El autor asegura que las teorías que sustentan el currículo influyen en las ideologías de los profesionales, en los diseñadores de políticas públicas, en el diseño de cursos de estudios y en los contenidos de los libros de textos–superficie–, sin embargo, no logra modificar la práctica pedagógica de los docentes en el aula–fondo del mar–. Transformar la práctica de aula para desarrollar competencias en los estudiantes, se convierte en el foco de atención de las investigaciones que tiene como fin, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La investigación sobre la enseñanza eficaz ha evolucionado, como explica Murillo-Estepa (n.d.), de centrada en la mejor metodología utilizada por el docente a la labor conjunta del centro educativo, y de ser impuesta desde la administración escolar, a través de reformas curriculares de *cuarto frío*, a ser repensada y construida desde la propia estructura organizativa y profesional del centro educativo, como unidad básica que gestiona el cambio. Lo anterior no implica dejar de lado todos los aportes del movimiento *Escuelas Eficaces* si no integrar aquellos factores con evidencia en la repercusión en la práctica áulica.

La línea de investigación sobre eficacia educativa ha transitado a la mejora escolar. Para ampliar el tema, Sammons y Bakkum (2011) proveen un resumen de la literatura proveniente del ámbito anglosajón.

Aunque las concepciones generales de la línea de investigación sobre *Enseñanza eficaz* han transitado a la mejora escolar, es posible identificar factores que inciden. En ese sentido, los estudios realizados en diferentes países concluyeron que el efecto más importante sobre los aprendizajes de los estudiantes lo tienen lo que ocurre en las aulas (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009).

Martínez-Garrido (2011) sistematizó 25 investigaciones clave sobre eficacia educativa –EER por su sigla en inglés, *Educational Effectiveness Research*– y concluyó que: “No hay lugar a dudas que la investigación en Eficacia Escolar ha sido capaz de ofrecer hallazgos muy significativos para la toma de decisiones en las políticas educativas y para la propuesta de programas de mejora en los centros” (p.171), sin embargo, cada modelo valora factores diferentes. Por ejemplo, la tabla 4.1 muestra una comparación entre los factores de tres modelos propuestos en diferentes ámbitos.

<b>Tabla 4.1. Comparación de los factores de la enseñanza efectiva según diversos autores</b>		
Modelo Iberoamericano (Garrido-Martínez, 2015)	Daggett System (Hanover, 2014)	Creemers y Kyriakides(2008)
1.Liderazgo profesional	1. Liderazgo educativo	1. Liderazgo educativo
2.Visión y metas compartidas		3. Cultura escolar positiva
3. Un entorno apto para el aprendizaje.		
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje		2. Foco en el aprendizaje y tiempo de enseñanza
5. Enseñanza con sentido		
6. Altas Expectativas	2. Altas expectativas	4. Altas expectativas
7. Refuerzo Positivo		3. Cultura escolar positiva
8. Seguimiento del proceso		5. Monitoreo del progreso de la escuela, el aula y los alumnos
9.Derechos y responsabilidades De los alumnos.	3. Oportunidades para todos los estudiantes	9. Involucrar a los estudiantes
10. Colaboración casa-escuela	5.Relaciones (aunque se refiere en general)	6. Involucrar a los padres de forma positiva
11.Una organización orientada hacia el aprendizaje		7. Generar una enseñanza efectiva
	4. Cultura de desarrollo profesional	8. Desarrollo profesional situado en el centro educativo e integrado con las iniciativas de la escuela

De todos los modelos estudiados, se seleccionó el modelo dinámico propuesto por Creemers y Kyriakides (2008), ya que no solo se basa en las áreas consideradas

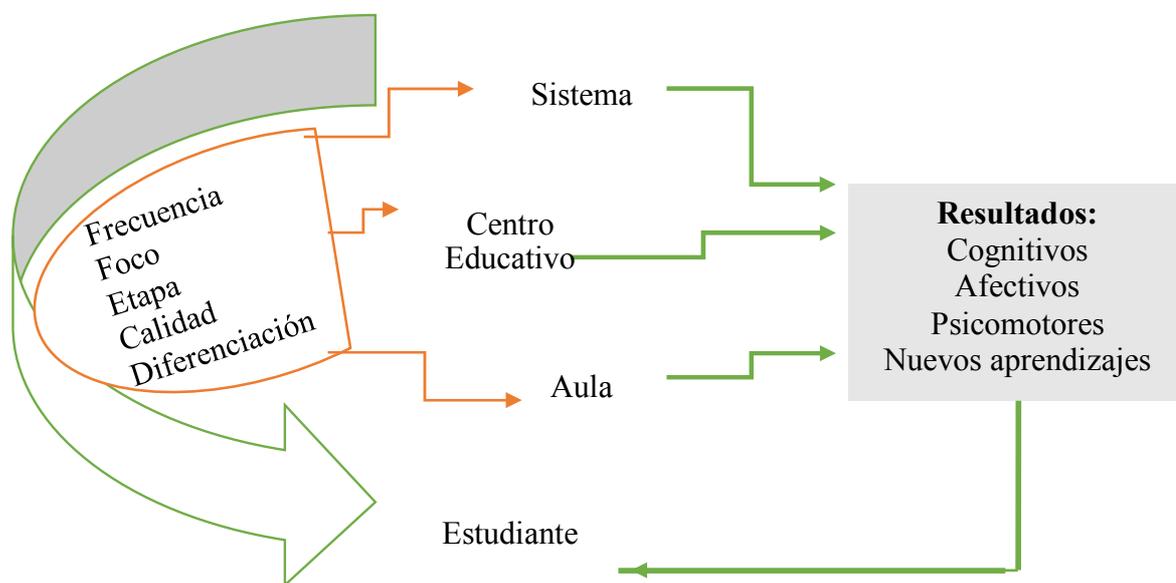
instrumentales como lengua y matemática, si no que considera el desarrollo curricular integral, es decir el área cognitiva y socioemocional, contempladas en casi todos los currículos, incluyendo el de República Dominicana. Además, este modelo:

- “Establece el aula como núcleo central del aprendizaje de los estudiantes sobre el cual impactan otra serie de elementos.
- Evidencia las influencias que las variables de entrada y contexto tiene sobre el aula y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se organiza de forma jerárquica y secuenciada, de forma que establecen relaciones de causalidad y reciprocidad entre los distintos factores expuestos.
- Establece los requisitos o actuaciones que resultan fundamentales para que el aprendizaje se lleve a cabo.
- Se fundamenta sobre concienzudos sustentos teóricos y los resultados de la práctica empírica” (Martínez-Garrido, 2015, p. 201).

En Iberoamericana, también es muy conocido el desarrollado por Murillo enriquecido por Martínez (Martínez-Garrido & Murillo, 2016). Ambos modelos, se han actualizado a lo largo de los años para incorporar el paradigma del constructivismo y situar al docente como un diseñador de situaciones de aprendizaje que acompaña *–coaching–* y modela *–modeling–* los aprendizajes.

El modelo dinámico es multinivel y se refiere a cuatro: sistema, centro educativo, aula y estudiante cada nivel incluye diferentes factores, algunos de los cuales están relacionados en los distintos niveles. Incluye la influencia de las políticas públicas nacionales y regionales en los resultados de los estudiantes, las cuales se deben medir a lo largo del tiempo y en relación con las debilidades y fortalezas de lo que ocurre en los centros educativos. Los tres primeros niveles se valoran a través de 5 dimensiones: frecuencia, foco, etapa, calidad y diferenciación que permiten tener una medida cuantitativa y cualitativa. Este modelo permite no solo la evaluación inicial, si no mejorar la práctica docente en el aula para proveer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes según diferentes grupos socio culturales (véase figura 4.1). El modelo, aunque reconoce la existen de múltiples actores, se focaliza en el docente y en el estudiante.

**Figura 4.1.** Niveles y dimensiones del modelo dinámico



Fuente: Elaboración propia basado en (Kyriakides & Creemers, 2008, loc. 1877).

Todos los modelos estudiados (Hanover Research, 2014; Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009; Martínez-Garrido, 2015; Murrillo-Esteba, s/f; Murrillo-Torrecilla, Martínez-Garrido, & Hernández-Castilla, 2011), en forma más explícita o menos, establecen que existen unas condiciones o insumos de inicio, un contexto y unos procesos de enseñanza-aprendizaje, que sus resultados se valoran en términos de desempeño académico de los estudiantes.

El modelo Iberoamericano de enseñanza eficaz (Martínez-Garrido & Murillo, 2016) establece como condición de entrada al docente –sus experiencias y sus actitudes hacia los estudiantes–, las características del estudiante –género, edad, lengua materna, etnia, inmigrante, edad de inicio, repetición y rendimiento previo– y las características de las familias.

Una investigación, un poco antigua, focalizada en la educación secundaria pone de manifiesto que los valores de entrada relativos a los estudiantes –rendimiento medio, nivel socioeconómico y autoconcepto– tienen mayor peso de influencia como variables de entrada en los resultados académicos de los alumnos (Castejon, Navas, & Sampascual, 1993). En la conclusión de esta investigación, por ejemplo, los factores estudiados de los centros educativos solo logran explicar entre el 12 y el 15% de los resultados académicos. Una

conclusión de los investigadores es que “[...]únicamente los años de experiencia del profesor inciden de forma significativa y en sentido negativo sobre el rendimiento medio de los alumnos en las distintas asignaturas y en el nivel de centro” (p.238).

### **Sistema Educativo**

El sistema educativo es el nivel donde se coloca el cimiento de la vida escolar, es decir de los procesos que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, ya que normalmente es donde se diseña el currículo escolar. En el modelo dinámico se valora a través de las políticas educativas que intervienen directamente en los aprendizajes de los estudiantes que ocurren dentro y fuera del salón de clases y no se refiere a la estructura organizativa, como si el sistema es descentralizado o centralizado.

Sin embargo, los factores que integran el currículo oficial son difíciles de evaluar por la discrepancia significativa entre la política educativa plasmada en los documentos oficiales y la implementación de la misma, además que la recolección de información y posterior comparación entre los países y el rendimiento estudiantil resulta muy complejo y poco fiable, por la variedad de los datos.

Este acápite se centra en dos factores del modelo dinámico que afectan directamente los aprendizajes de los estudiantes: mejorar la práctica de enseñanza de los docentes y el ambiente de aprendizajes contempladas en las políticas educativas (Creemers y Kyriakides, 2008). Estos dos factores se valoran a través de los documentos que se envían a los centros educativos desde el nivel central que tratan de concretizar o clarificar lo que se espera de los docentes.

Por políticas educativas se entiende:

Las acciones que llevan a cabo las familias, organismos estatales y demás organizaciones educativas para dar forma y hacer que funcionen los sistemas de educación en todos los niveles educativos y administrativos... Una buena política educativa es aquella bien fundada que facilite a todos los agentes responsables (políticos, directores, profesores, alumnos y padres) los conocimientos necesarios para tomar las decisiones educativas adecuadas. (MECD, 2010, p. 114).

Por otro lado, la OCDE (MECD, 2010) enfatiza aspectos que ya están contemplados en los otros modelos propuestos que se presentan en la figura 4.2.

**Figura 4.2.** Factores del nivel sistema educativo



Fuente: Elaboración propia basada en (MECD, 2010).

Además de estos factores, parece esencial disponer de informaciones más generales, como las oportunidades de aprendizaje que ofrece el país y el valor que se otorga a la educación ya que los aprendizajes no solo ocurren en los centros educativos; por otro lado, se incluyen las políticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a nivel nacional (Creemers & Kyriakides, 2008).

El modelo dinámico en su primer factor, *la práctica de enseñanza de los docentes*, toma en cuenta los mismos factores que en el contexto áulico, la cantidad y calidad de la enseñanza, así como las oportunidades de aprendizaje. La cantidad y calidad de la enseñanza toma en cuenta el calendario escolar, la planificación a largo y corto plazo y las políticas de abandono escolar. En relación a la calidad, se valora los ocho componentes –Orientación, estructuración, modelamiento, aplicación, preguntas, evaluación, manejo del tiempo y ambiente de aprendizaje en el salón de clases– con sus cinco dimensiones – frecuencia, foco, calidad, etapa y diferenciación–; el último factor, *oportunidades para el aprendizaje* valora el apoyo y la motivación para los estudiantes, profesores y centros educativos de realizar actividades extracurriculares que contribuyan a las metas curriculares.

A continuación, se desarrollan los factores más relevantes que influyen a nivel del sistema educativo focalizando el desarrollo de la competencia lectora en el nivel secundario, se utilizan ejemplos concretos de la República Dominicana, que se pueden considerar, los

factores de entrada, como son: la organización curricular, el docente y el contexto de la educación.

#### 4.01 Organización curricular

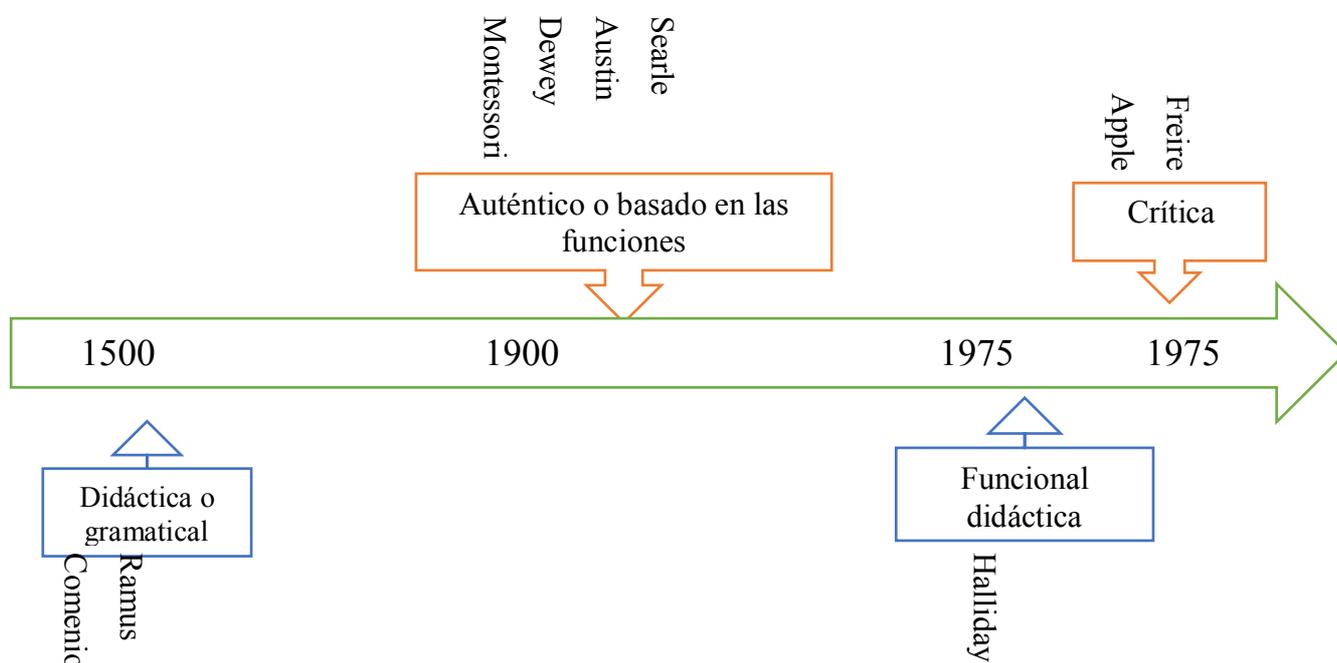
La organización curricular en el área de Lengua Española se realiza dependiendo del enfoque lingüístico que predomina, lo cual no implica, como argumenta Gordon (1987), que se eliminen todas las características del enfoque anterior, más bien, se integran y se consideran niveles dentro del enfoque general de enseñanza de la lengua. Con esta idea están de acuerdo los investigadores que trabajan la literacidad crítica.

[...] basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura. Algunos sufrimos en nuestra infancia el sinsentido, la inutilidad y el aburrimiento de un enfoque absolutamente gramatical, sin función, sin texto, sin proceso y con poco contenido (Cassany, 1990, p. 79).

Kalantzis, Cope, Chan y Dallet-Trim (2016) y Cassany (1990) establecen que son cuatro enfoques los que han dominado la enseñanza de la Lengua Española en casi todos los sistemas educativos de América y para de Europa: el didáctico o gramatical, el auténtico o basado en funciones, el funcional y el crítico. Estos enfoques en el área de Lengua Española no han estado desligados de los enfoques pedagógicos del momento (véase figura 4.3).

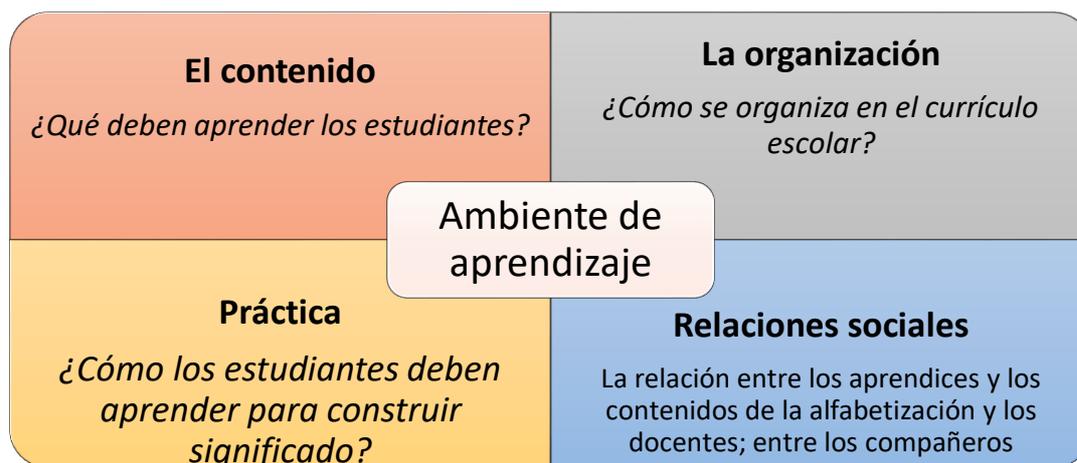
El propósito de identificar los elementos de cada enfoque, no es simplemente ubicar a “los tradicionales” o antiguos, más bien es comprender las actividades que suceden en el aula y si son pertinentes para la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

**Figura 4.3.** Línea de tiempo con los paradigmas principales para la enseñanza de Lengua Española



Por otro lado, Kalantzis et al. (2016) proponen un marco teórico para analizar el aprendizaje en el salón de clases desde una perspectiva ecológica focalizando lo que denominan la pedagogía de la alfabetización –*Literacy pedagogy*– que se utiliza en esta investigación (Véase figura 4.4).

**Figura 4.4.** Ambiente de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia basada en Kalantzis et al. (2016).

Por otro lado, Hache (2013) propone elementos fundamentales para evaluar el currículo en el área de Lengua en la sociedad del siglo XXI:

- Modelo de Lengua** que fundamenta y organiza el currículo: Se debe fundamentar en la forma de producción de los intercambios comunicativos entre las personas que se producen en contextos socioculturales determinados y variantes según la situación comunicativa. “cualquier enfoque “debe fundamentarse, pues, en las concepciones aportadas por estos enfoques que priorizan la representación mental, la comunicación y el uso lingüístico” (Hache, 2013, p.5) En este enfoque, también se enseña el sistema de lengua, pero se construye a partir de las prácticas discursivas reales.
- Objetivo de la enseñanza, que debe ser el logro de la competencia comunicativa, es decir que se prioriza el hacer cosas con las palabras (Lomas & Mata, 2014).
- Destrezas** que han de ser objeto de aprendizaje y su grado de integración. Se promueve la enseñanza integrada de las cuatro destrezas básicas o competencias específicas como la define el currículo dominicano: hablar-escuchar; leer – escribir.
- Contenidos**, qué enseñar: Hache hace una reflexión sobre la enseñanza estándar y promueve el plurilingüismo y la diversidad lingüística.

***Enfoque didáctico o estructuralista de la lengua.***

La organización del currículo gira en torno a los conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía... Los libros de textos concretizan el currículo, por tanto, determina todo lo que el estudiante debe aprender. El docente suele transmitir lo que está en los libros de textos, que es el eje central del proceso. Tiene su fundamento en los griegos, la gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto.

La literatura se organiza en base a un canon literario que reconoce unas obras mejores que otras. Realizando énfasis en los libros considerados clásicos.

Los expertos tienen el control de los aprendizajes, así como la autoridad para decidir qué se va a enseñar y cómo se va a evaluar. Determinar los mejores estudiantes, aquellos que lograr los objetivos propuestos por el experto (docente) y de la manera que ellos determinan. Correspondería al docente nivel I de Biggs (2005).

La lengua se considera homogénea y prescriptiva; homogénea en el sentido de que solo se valora y acepta el modelo estándar neutro y formal de la lengua. No se toma en cuenta el registro coloquial y dialectal de la misma; prescriptivo, pues los estudiantes solo deben aprender lo que dicen la normativa para que puedan diferenciar lo correcto de lo incorrecto.

Existen dos modelos, el que parte de la oración –más tradicional– y el que parte del texto, considerado por Cassany (1990) “más moderno”, en el sentido que está

[...] basado en la lingüística del texto, se estudian aspectos como la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), cohesión (elipsis, pro- nominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...), su estructura, etc. Cada unidad didáctica, lección o apartado trata uno de estos puntos, de manera que al acabar el curso se haya tratado globalmente toda la gramática (Cassany, 1990, p. 65).

Las estrategias utilizadas en el aula se basan en la lectura y escritura, aunque separan los diversos niveles de la lengua y los analizan de forma ordenada. Usualmente los estudiantes leen para contestar las preguntas que el profesor pone que suelen ser literales y de inferencias. Si el estudiante no la contesta bien, tiene que volver hacerla, se basa en la idea que solo hay una idea correcta. El estudiante debe asumir la cultura del docente, Por ejemplo, cuáles libros son los mejores. Usa mucha redacción. Los estudiantes copian, repiten, memorizan y aplican las reglas gramaticales.

En el ecosistema de la clase, predomina la función del experto (docente) que determina lo que tienen que hacer, aprender y la forma en que deben hacer los aprendices.

El concepto de alfabetización que prima está basado solo en Leer y escribir en y para la escuela relegando el “hablar y escuchar”.

***Enfoque de la pedagogía auténtica o basado en las funciones.***

Este enfoque postula que el objetivo principal de enseñar una lengua es para comunicarse, para ser usada en el contexto natural. Este enfoque tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle...) recibe de la pedagogía la enseñanza activa y auténtica de los aprendizajes. Surge en oposición al enfoque anterior e inicia a principio de siglos con la influencia de John Dewey en Estados Unidos y María Montessori en Italia.

El currículo se organiza en base a actos de habla, ya que la lengua se concibe como una herramienta comunicativa que sirve para conseguir cosas; estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes. La enseñanza se organiza en base lo que ocurre en la práctica, en la calle, y no en la gramática abstracta como en el enfoque anterior. Se comienza a organizar el currículo en base a los tipos de texto. Se enseña la lengua desde una visión descriptiva, incluye el uso coloquial y todas sus variantes. Suelen organizarse en base a los ámbitos donde se produce la situación comunicativa –personal, familiar y de amistades, laboral, académico, social– o en basada en la función–textos de conversación, describir, narrar, instruir, predecir, exponer, argumentar o la retórica–. La literatura es un tipo de texto con características y fines particulares.

Un aspecto fundamental de este enfoque, lo aporta Cassany (1990) al enfatizar que se sustituye el binomio correcto/incorrecto por el de adecuado/inadecuado dependiendo de la situación comunicativa. Los textos que se utilizan en clases deben ser “reales” o al menos simularla.

La estrategia utilizada es basada en la enseñanza activa y en la inmersión en la lengua a través de provocar experiencias con el uso de la lengua. El docente es un facilitador, un usuario experto de la lengua que corrige de tal forma que produce retroalimentación efectiva y solo se basa en los errores que dificultan o afectan el significado del texto. Este enfoque se introdujo en la República Dominicana en el Primer Plan Decenal de Educación, 1990-2000.

En el ecosistema del aula se promueve la propia expresión de las ideas, el aprendizaje activo (aprender haciendo) y por tanto se crea un ambiente que genera motivación, de mucho apoyo entre los iguales y del docente como un facilitador de los procesos de aprendizaje. Las relaciones sociales se consideran más horizontales que verticales.

***Enfoque basado en la pedagogía funcional o basado en el proceso.***

Este enfoque surge en los Estados Unidos de América, por lo que su concreción se observa en pocos libros de textos y menos aún en los currículos oficiales de Iberoamérica.

Este enfoque recibe influencia de la pedagogía humanista o de aquellos enfoques que enfatizan la dimensión humana e integral del estudiante.

La organización del currículo pone énfasis en el proceso de composición, “en las actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras” (Cassany, 1990, p.73). Está muy vinculado con la psicología cognitiva que promueve la enseñanza de los procesos mentales, que se organizan en grandes bloques de contenidos. El rol del docente es enseñar a sus estudiantes a analizar su forma de escribir y leer y sugerir técnicas adecuado a cada uno, corrigiendo su forma de trabajo. La orientación de este enfoque focaliza los conocimientos sobre los procesos de analizar y aplicar (Kalantzis, et.al., 2016), proporciona a los estudiantes herramientas para conocer cómo están organizados los diferentes tipos de textos, según el propósito y el contexto en que se utilizan. Asimismo, enseña la forma de trabajar con textos y su uso en la vida real para difundir un significado socialmente poderoso.

Un aspecto muy significativo en el que difiere del enfoque anterior es la evaluación. En este enfoque no se corrige el producto final si no el proceso de redacción, por lo que la corrección supera el nivel lingüístico e incluye estilo cognitivo técnicas y destrezas de estudios... (Cassany, 1990).

***Pedagogía Crítica.***

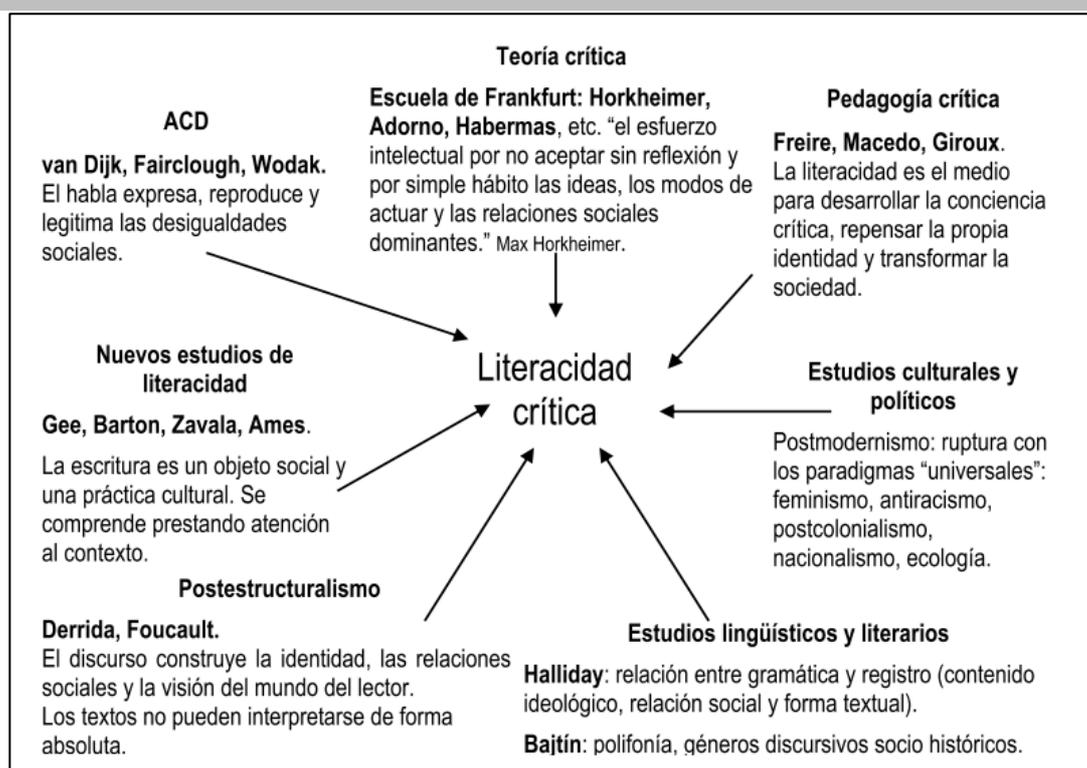
La pedagogía crítica generalmente promueve que la alfabetización debe concebirse en plural. Esta orientación introduce de forma explícita y central la dimensión sociocultural de la lectura y la escritura en la que se fundamenta los estudios de literacidad crítica. Apple y Beane (2005) lo denominan *currículo democrático*, porque está fundamentado en lo que denominaron valores de la democracia. “

La literacidad crítica concibe la lengua como una herramienta que “Permite que los estudiantes cuenten con más control sobre las formas en que se construye el significado en y sobre sus vidas, en lugar de permitir que se alienen, se ahoguen o queden excluidos por textos desconocidos o simplemente se sientan confundidos o desalentados (Kalantzis et al., 2016, p.176, trad. propia). Uno de los principales líderes de esta corriente es Paulo Freire, educador brasileño quien postuló que la lectura de la palabra siempre será precedida por la lectura del contexto social, lo que implica una revisión crítica que trata de comprender y relacionar el

contexto social, la experiencia escolar y la cotidianidad del alumno (Freire, 2016). Asimismo, se basa en los principios de Dewey en 1916 “una sociedad democrática debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal por las relaciones sociales y el control social, y por los hábitos mentales que aseguren el cambio social sin introducir desorden” (citado en Apple & Beane, 2005, p. 11).

En la investigación en Iberoamérica se pueden encontrar una variedad de vocablos, que, en ocasiones, se pueden tornar contradictorios. En esta investigación se asume el término *literacidad crítica* tal como lo propone Cassany y Castellà (2010), aunque existe una disparidad entre estos autores y Santisteban (2016) sobre la primera vez que se introduce el término, parece más acertado su origen en Paulo Freire. La Figura 4.5 muestra un mapa de las raíces del concepto, que se encuentra fundamentado en diferentes corrientes filosóficas, pedagógicas, antropológicas y por supuesto lingüísticas.

**Figura 4.5.** Mapa de las raíces del concepto literacidad crítica



Fuente: (Cassany & Castellà, 2010, p.358).

La organización del currículo está fundamentada en que los estudiantes desarrollen destrezas que les permitan identificar tópicos relevantes e impactantes, analizar y recolectar evidencias, considerar alternativas desde diversos puntos de vista y formular posibles soluciones a los problemas e incluso, a veces aplicar sus soluciones. Los estudiantes se consideran ciudadanos activos que no memorizan normativas para utilizarlas en un contexto

y con un fin determinado, si no que aprenden como crear significados que sean capaces de cambiar al mundo, así a como leer desde una perspectiva emancipadora, no palabras, si no el mundo (Kalantkis, et al., 2016).

La organización del currículo debe incorporar la cultura de masa, y todos los elementos que componen la práctica social de literacidad. Los contenidos que deben enseñarse son muy variados, ya que “interpretar requiere acceder a mucho conocimiento sociocultural de la comunidad en la que se sucede el hecho escrito. Requiere conocer detalles importantes de la historia, de la correlación de fuerzas políticas, de las instituciones en cuyo seno se desarrolla el acto de literacidad, etc.” (Cassany & Castellà, 2010, p.369) con el fin de “tomar decisiones para intervenir en el mundo social” (Tosar & Santisteban, 2016, p. 675). Este “intervenir en el mundo”, no se realiza desde la perspectiva del educador, más bien el educador desarrolla competencias para que sus estudiantes puedan ser autosuficientes y autónomos en sus decisiones.

McDaniel (2004) de acuerdo a Freire en su pedagogía del oprimido, el ecosistema del aula se redefine: el docente aprende y el estudiante enseña. Los saberes de los estudiantes son reconocidos y valorados, los profesores alientan a los estudiantes a cuestionar su mundo, utilizando diálogos auténticos.

Los educadores dialogan con el estudiante, no como si estuvieran hablando con ellos mismos, en el limitado ecosistema del aula y de acuerdo a la única visión del docente, más bien, ofrece herramientas para interpretar e interactuar en el mundo de manera competente y crítica (Tosar & Santisteban, 2016).

#### **4.02 Selección, retención docente**

Diversas investigaciones señalan al docente como el responsable máximo de los aprendizajes de sus estudiantes en el aula. El informe de la firma Mckinsey es específico y claro al afirmar que el techo de la calidad de un sistema educativo son sus docentes (Mckinsey & Company, 2008).

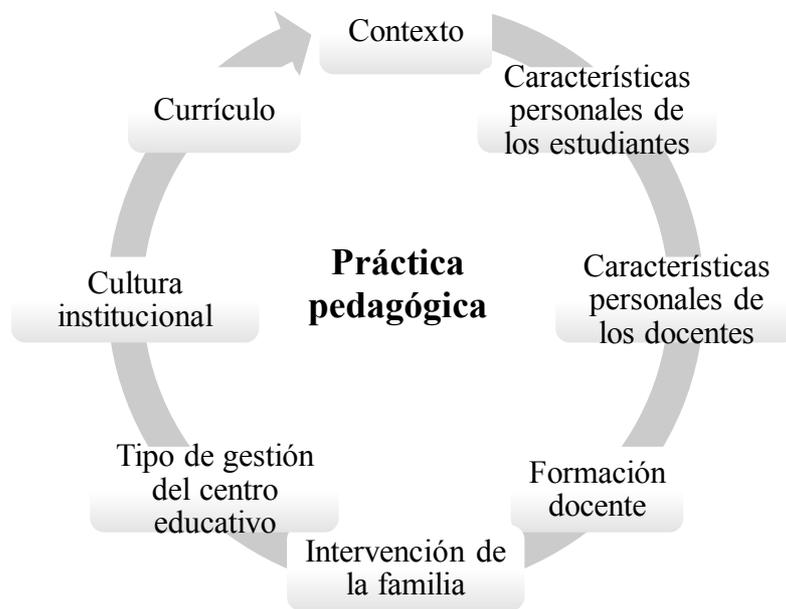
Casi todos los países han definido estándares profesionales para sus docentes con el fin de establecer

[...] cómo debe desempeñarse en el aula u otro contexto laboral específico, y las actitudes y valores que definen y comprometen a un(a) docente de excelencia en el aula, el centro y en la comunidad. Es decir, identifican, describen y establecen las competencias esenciales (humanas, técnicas y éticas) que deben poseer los/las docentes dominicanos(as), como garantía de que el país cuenta en sus

aulas y centros educativos con un personal capaz de asegurar la obtención de altos niveles de aprendizajes (cuantitativa y cualitativamente) por parte de los/las estudiantes (Minerd, 2014b, p. i).

La práctica pedagógica en sí misma es muy compleja pues intervienen diferentes factores. La figura 4.6. muestra la interrelación entre los principales, a partir de los mismos se elaboraron los estándares que como plantea el documento (Minerd, 2014) “comunican hacia dónde quiere dirigirse un sistema, así como que definen los niveles de ejecución que deben ser cumplidos para aprender” (p. 19).

**Figura 4.6.** Factores de la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia según Minerd (2014).

Los estándares dominicanos conforme a la revisión bibliográfica se clasifican en tres tipos: de contenido, de desempeño y de oportunidad para aprender.

Los estándares se encuentran clasificados en cuatro dimensiones, a su vez están detallados en 188 indicadores y 1,493 evidencias (véase figura 4.7).

**Figura 4.7.** Dimensiones y Estándares para los docentes de la República Dominicana



Fuente: (Minerd, 2014, p.33).

La primera dimensión coinciden con Egeberg et al. (2016), conocer al estudiante que va dirigido la enseñanza, su etapa de desarrollo, sus intereses, motivaciones, y concretamente como aprende, esto permite situar al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La dimensión de contenidos curriculares, en el modelo de Creemer y Kyriakides (2008) corresponde al primer nivel, sistema educativo. La tercera dimensión se encuentra recogida en el acápite anterior, está fundamentada en los procesos de enseñanza – aprendizaje, básicamente en el desarrollo de una enseñanza eficaz. cabe destacar que se basa en la alienación del currículo con las actividades y propósitos de evaluación –alienación constructivista de Biggs, 2005– y, por último, el compromiso personal y profesional. De las cuatro dimensiones ninguna es más importante que la otra, todas deben estar presentes en el profesional de la educación.

Las expectativas de los docentes es un factor fundamental. Muchas investigaciones han descrito el *efecto pigmalión* en las aulas para referirse a como las expectativas del docente influyen en el rendimiento de los estudiantes: a medida que se espera más de ellos, influirá positivamente en su rendimiento o lo contrario. Boser, Wilhelm y Hanna (2014) analizaron las estadísticas del *National Center for Education Statistics`Education Longitudinal Study* y aportaron más evidencias sobre este efecto:

- a) Los estudiantes de secundaria que tenían profesores con altas expectativas sobre su futuro tuvieron más probabilidad de graduarse del *Collage*.

- b) Los profesores de secundaria tenían una expectativa más baja con estudiantes de raza negra y procedente de minorías y de contextos vulnerables.
- c) Los programas de preparación para la universidad y otros factores que apoyan altas expectativas en los estudiantes, son predictores significativos de las tasas de graduación universitaria. –Este punto es importante, porque la mayoría de los programas y factores se centran en los estudiantes con altas capacidades y de poblaciones no pertenecientes a minorías–

#### **4.03 Contexto amplio de la educación**

El modelo dinámico parte que los aprendizajes se realizan a lo largo de la vida y que su desarrollo no depende únicamente del centro educativo, factor muy amplio para incluirlo en un modelo concreto, por lo que seleccionaron solo dos: el apoyo que recibe de diferentes actores de la comunidad como iglesias locales, empresas, universidades... y la valoración/expectativas sobre la educación de los docentes, estudiantes sobre los aprendizajes.

#### **Centro Educativo**

El centro educativo, indudablemente, es el lugar estratégico del cambio, se encuentra en medio entre el sistema educativo y el aula, aunque luego de más de cinco décadas, los resultados del informe Coleman se mantengan activo (Marqués Perales, 2016), su organización tiene efectos específicos en los resultados de la educación (Bolívar, 2009).

Desde todas las posiciones se reconoce su rol de procurar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, así como su impacto en la promoción social de los individuos. Este desafío de la educación es aún mayor en los países en vía de desarrollo que, ya de por sí, presenta un contexto muy desigual para el acceso a los productos de consumo de primera necesidad.

Considerar al centro educativo como unidad principal para gestionar el cambio implica poner el énfasis en su capacidad para “analizar y mejorar sus procesos institucionales, relacionales, pedagógicos y curriculares” así como entender que el centro educativo es “una organización que funciona como un microcosmos, con sus rasgos característicos, con su cultura peculiar” (Murillo, Marcelo, Mayor, & Gallego, 2016, p. 7).

Por otro lado, Murillo et al. definen al centro educativo como

...mucho más que la suma de los docentes y alumnos que en ella comparten el día a día, a lo largo del año escolar. Es un espacio vivo

de convivencia, trabajo, crecimiento, proyección, conflicto, negociación y esperanza. Un espacio en constante transformación, que ha de avanzar hacia metas compartidas de mejora para el pleno desarrollo de los estudiantes, la calidad de la enseñanza y la de sus profesores (p.7).

Existen diferentes tipos de modelo para trabajar con los centros educativos en los planes de mejora. Los modelos impuestos desde el nivel central denominados de *arriba-abajo* son los más utilizados, sin embargo, se ha constado que inciden pocos en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, los modelos que surgen exclusivamente desde el centro escolar, de *abajo-arriba*, tampoco generan los resultados esperados.

Las investigaciones apuntan a los procesos *middle-out* que se basan en el incremento de la mejora del centro educativo con lineamientos generales que pueden provenir del nivel central, pero que su puesta en práctica se diseña desde los equipos locales de los centros educativos (Murillo Estepa & Olías Ferrera, 2010), en decir en propuestas situadas que “confían en la capacidad de los miembros de la organización para encontrar las respuestas más idóneas ante las dificultades que plantea la práctica profesional” (Murrillo et al., 2016, p. 8).

Los procesos denominados *middle-out* permiten conciben el plan de mejora de centro más que como un evento puntual como un proceso permanente de mejora, donde el eje fundamental es incrementar los aprendizajes en los estudiantes. Este proceso de cambio se suele desarrollar en espiral y de forma paulatina.

Las investigaciones educativas ponen a disposición evidencias para transitar, sin embargo, los modelos enfatizan diferentes factores y proponen distintas fases de implementación lo que dificulta su selección y puesta en práctica.

Normalmente, las investigaciones se centran en el cambio de la práctica docente como elemento fundamental, no obstante, Bolívar (2009) plantea que este cambio solo ocurre, si primero se rediseñar la estructura organizativa y ésta se pone al servicio de una comunidad de profesionales en proceso de aprendizaje. La estructura organizativa del centro, es decir, los roles, los espacios, el tiempo y las relaciones deben modificarse para que influya en la reprofesionalización de los procesos de enseñanza, y un aspecto fundamental es diseñar e impulsar ambientes colaborativos entre los profesionales implicados.

Otro aspecto importante sobre los procesos de cambio en los centros educativos lo aporta Cuban (1993) cuando concluyó, después de dedicar más de 40 años a la investigación de las reformas en Estados Unidos, que la capacidad de las instituciones para renovarse desde

dentro, es decir “la metacapacidad de resolver por sí misma los problemas organizativos o didácticos...” (Bolívar, 2009, p.30) con ayuda de asesores externos y con presión de toda la sociedad es un factor decisivo para que la reforma educativa genere cambios en los aprendizajes de los estudiantes.

El grupo de investigación Hanover exploró las mejores prácticas sustentadas en evidencias que tienen un impacto positivo en los procesos de mejora escolar y planificación en centros educativos preuniversitarios, lo que le permitió identificar los factores esenciales. También examinó métodos efectivos para estructurar el liderazgo en la escuela y el distrito escolar durante los procesos de mejora escolar, así como también instrumentos para monitorear la mejora de acuerdo con los indicadores de rendimiento académico, comportamiento y aprendizaje socioemocional. Por último, Hanover identifica y describe modelos de mejora efectivos (Hanover Research, 2014).

Las principales conclusiones de la investigación fueron las siguientes:

- a) Los modelos efectivos de planificación de mejora escolar enfatizan las evaluaciones integrales de necesidades, la priorización estratégica de las necesidades y la toma de decisiones basada en datos.
- b) Los distritos deben iniciar la planificación de la mejora de la escuela con una evaluación integral de las necesidades en cada centro educativo a fin de determinar sistemáticamente las áreas de mayor necesidad.
- c) Los distritos deben organizar los centros educativos por grupos de trabajo según la evaluación integral de las necesidades para diseñar, implementar y rastrear los esfuerzos de mejora.

Después de una evaluación exhaustiva de las necesidades, los líderes del distrito deben establecer objetivos rigurosos pero alcanzables. Los distritos deben emplear cuatro tipos principales de fuentes de información para evaluar la mejora en los centros educativos: aprendizaje de los estudiantes, datos demográficos, entorno escolar y fidelidad de la implementación. “A lo largo del proceso de mejora de la escuela, los líderes del distrito deben comunicar los objetivos, el progreso y los resultados con todas las partes interesadas relevantes”(Hanover Research, 2014, pp. 3–4).

El Modelo ROCI –por su sigla en inglés, *Results-Oriented Cycle of Inquiry*– permite visualizar de forma rápida, sencilla y esquemática, seis pasos necesarios para la reforma educativa en un centro educativo o en cualquier institución:

- a) **Crear un clima de trabajo** en la que cada persona aporte sus conocimientos, habilidades y creencias propias y únicas con el fin de perseguir una visión común.
- b) **Establecer metas de forma colaborativa** que permitan cerrar la brecha entre la visión de la escuela y su realidad actual. Estas metas deben contar con indicadores de progreso.
- c) **Crear planes de acción** que descompongan las metas de un año escolar en objetivos trimestrales, semanales e incluso diarios alcanzables, asignando tiempo, recursos y acciones para lograr esos objetivos.
- d) **Proporcionar entrenamiento** modelado, colaboración de pensamiento y colaboración con el fin de fortalecer la capacidad de los maestros y líderes para implementar sus planes de manera efectiva.
- e) **Apoyar a los líderes escolares y maestros** para establecer un hábito regular de usar los datos para entender los resultados, aprender de lo que está funcionando y ajustar la práctica para asegurar que se cumplan las metas.

**Crear un espacio de reflexión** sobre el progreso realizado de forma objetiva que permita celebrar los éxitos y proponer nuevas acciones para el próximo año.

En el nivel de centro educativo, Creemers y Kyriakides (2008) definen dos aspectos fundamentales: las políticas respecto a la enseñanza y las políticas escolares que promueven la creación de ambientes de aprendizaje en el centro educativo. Para verificar estos aspectos las orientaciones concretas a los docentes –*guidelines*– parecen ser los indicadores principales, más que los documentos formales de centro, como, por ejemplo, el PEC– Proyecto Educativo de Centro–.

Las políticas a nivel de centro escolar se conciben como un factor general relevante en el contexto relacionado con la política educativa nacional. Deben recoger el propósito del centro educativo de mejorar la práctica de la enseñanza y por crear un ambiente de aprendizaje.

El modelo dinámico, en el nivel de centro, al igual que en el aula, no evalúa directamente a los líderes educativos, si no el impacto del producto de su liderazgo, es decir, el modelo no considera el estilo de liderazgo, si no la implementación de políticas educativas que promuevan entornos de aprendizaje y enseñanza eficaz en los docentes.

Otro dato relevante es que todas las escuelas eficaces tienen un buen líder instructivo que no siempre es el director. Idea que está muy bien desarrollada en la propuesta de Hanover (2014) para desarrollar un Plan de mejora eficaz. Incluye en el eje de *Práctica organizativa eficaces–Effective Organizational Practices–* la conformación de un grupo de mejora en el

centro educativo integrado por docentes, estudiantes y familias que promuevan la innovación educativa del centro.

Aunque no está explícito en la definición, los investigadores consideran, al igual que esta autora, que no es posible desarrollar una enseñanza eficaz, si no es en el contexto de una escuela democrática (Apple & Beane, 2005; Feito, 2009) donde todos están comprometido con su desarrollo.

#### **4.04 La biblioteca**

Las bibliotecas escolares son un lugar único y privilegiado para el desarrollo de competencia lectora en los estudiantes. En la República Dominicana están regidas por la Orden Departamental 2'98 que establecen un Sistema Nacional de Bibliotecas escolares.

Existen múltiples definiciones, para los fines de este trabajo se seleccionaron dos como, la que lo concibe como un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje cuyo fin es

garantizar el acceso a la información, el desarrollo de las competencias básicas y el apoyo a las tareas docentes. constituyen, además, entornos privilegiados para el fomento de la lectura y la promoción de experiencias lectoras, y extienden su acción más allá del periodo lectivo gracias a su apertura en el horario extraescolar, configurando de esta manera comunidades educativas lectoras polivalentes (García Guerrero, 2011, p. 9).

O como una colección de diversos materiales:

Una colección organizada de diversos materiales, administrada por personal calificado, para que preste un servicio de apoyo y respaldo al proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento. En ella se reúne, ordena y pone en circulación el conjunto de material bibliográfico y los recursos didácticos y de información de los que el establecimiento dispone para el fomento de la lectura, la búsqueda de información y el apoyo de los aprendizajes en todos los sectores. (Ministerio de Educación, República de Chile, 2011, p.19).

Ambas definiciones comparten elemento como vincular la Biblioteca a los aprendizajes escolares y al fomento de la lectura, a través de propiciar experiencias lectoras. Esta concepción implica un re-diseño de los espacios disponibles en la Red de Bibliotecas, así como un esfuerzo de la comunidad educativa en su organización, concepto y metodología para que puedan ser espacios operativos y eficaces de construcción de significados y sentido culturales donde convivan libros de papel y electrónicos.

La Unesco en su manifiesto de la Biblioteca Escolar propone las siguientes funciones que han sido ligeramente modificadas para el contexto de la educación secundaria y de la República Dominicana:

- a) Respaldo y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios.
- b) Inculcar y fomentar en los niños y adolescentes el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
- c) Ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
- d) Prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad.
- e) Facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones variadas.
- f) Organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social.
- g) Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad (UNESCO, s. f.).

Fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

El bibliotecario debe disponer de formación específica y conocimiento que le permita realizar dichas funciones, pero además debe estar integrado al equipo docente y asistir a las reuniones de equipo. Una de sus funciones es coordinar el trabajo de animación de la lectura y los clubes de lectura de estudiantes. La biblioteca, también de orientar y guiar las lecturas en soporte digital.

Por otro lado, García Guerrero (2011) expone las posibles situaciones en que se pueden detectar en un centro educativo con relación a las bibliotecas escolares y su intervención (véase tabla 4.2).

**Tabla 4.2.** Situaciones de la Biblioteca escolar y su intervención

Situación	Descripción	Intervenciones propuestas
1 Primeros pasos	La biblioteca no es un recurso relevante para el Centro Educativo. Es un recurso pedagógico que se mantiene al margen del centro educativo o simplemente no existe un espacio físico determinado para la biblioteca escolar.	Analizar la situación • Dar los primeros pasos y elaborar un plan de trabajo realista. Formar a la persona responsable. Adecuar la infraestructura y equipamiento a las necesidades. Iniciar tareas técnico-organizativas.
2. Replanteamiento de los servicios y usos	Existe una biblioteca, pero su organización y uso no coincide con el modelo planteado como recursos para el aprendizaje y la promoción de la lectura. Se debe reorganizar la gestión y el uso.	Afianzar acciones emprendidas en situación A. Organizar actividades generales de fomento de la lectura Readecuar infraestructura y equipamiento. Poner en marcha la política documental.
3. Puesta en marcha de algunos servicios y programas	Complementa la labor docente y se tiene en cuenta en la vida del centro, sin embargo, necesita la elaboración de nuevos programaciones y planes de trabajo articulados con las diferentes áreas y necesidades del centro educativo, así como la actualización de algunos fondos del catálogo.	Iniciar la articulación de programas: formación básica de usuarios de biblioteca. Configurar el itinerario de lectura del centro. Generar espacios en la web del centro para la presencia de servicios y programas de la biblioteca. Mantener estables la gestión y los servicios.
4 Estabilidad	Supone un uso regular de la biblioteca y que dispone de planes de trabajo integrados con el proyecto de centro y con todas las asignaturas, asimismo que posee un catálogo adecuado que no necesita renovación. La biblioteca ofrece un horario lectivo como extraescolar.	Ampliar la articulación de programas: formación en habilidades y estrategias para aprender a investigar e informarse. Establecer protocolos de actuación para coordinar las acciones de la biblioteca en el centro. Implementar secciones documentales de aula. Colaborar con instituciones. Implementar procesos de autoevaluación de servicios y programas.

Fuente:(García Guerrero, 2011, p. 37).

El mismo investigador, García Guerrero (2005), realizó un informe *Luces y sombras de las bibliotecas escolares de los centros educativos en Andalucía* y concluyó que los centros no solo son una colección de libros que se ponen a disposición de los estudiantes con o sin orientación, también deben trabajar con los docentes a través de actividades formativas para docentes en activo, además de asesorar y colaborar con la vinculación en los programas de aula. Otra labor fundamental es la vinculación con el sector donde está inserto el centro educativo, sobre todo en entornos de poco acceso a la cultura escritura, su rol puede ser fundamental en el desarrollo de comunidades lectoras.

Las bibliotecas solo tienen razón de ser y permanecerán como un elemento útil en los centros educativos si el conjunto de profesores tiene el convencimiento que la biblioteca escolar es funcional y que es un elemento clave para el cambio cualitativo. Por otro lado,

Es evidente que en la sociedad de la información y el conocimiento o, mejor, en la sociedad del aprendizaje continuo, es necesario plantear actuaciones para que las bibliotecas escolares ocupen un lugar relevante en el centro, dejen de ser un espacio prescindible dentro de la organización escolar y del proyecto educativo, dejen, en consecuencia, de estar infrautilizadas. Por tanto, constituye un reto inaplazable el transformarlas en Centro de Recursos Educativos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA) (García Guerrero, 2005, p. 71).

## **El aula**

Las investigaciones sobre enseñanza eficaz han puesto de manifiesto que la gestión de aula es el factor que más impacta en los resultados de los estudiantes, tanto cognitivos como socio emocionales, y dentro de ésta, la calidad de la enseñanza (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009), sin embargo no todos los factores de los procesos áulicos inciden por igual. La EER –EER, por su sigla en inglés, *Educational Effectiveness Research*– intenta responder a las preguntas, qué funciona y por qué.

Las acciones, como la denomina Martínez-Garrido y Murillo (2016) o los focos como lo denomina Murrillo-Esteba (n.d.) están compuestas por diferentes factores que se interrelacionan en el nivel del aula, nivel que es el principal predictor de los resultados de aprendizaje de los estudiantes avalado por décadas de investigación efectiva.

La definición de enseñanza eficaz del modelo Iberoamericana, al igual que el modelo dinámico pone el énfasis en el docente, por lo que lo define como la “acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Martínez-Garrido & Murillo, 2016, p. 472).

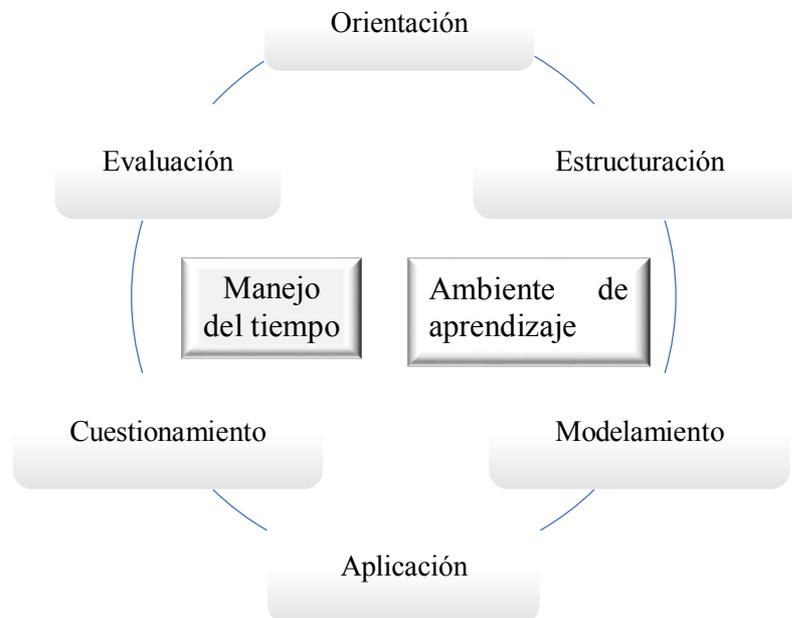
Esta definición es muy pertinente en el contexto educativo dominicano, donde la situación social, económica y cultural suele ser bajo y el desempeño de los estudiantes tanto en el nivel primario como secundario es bajo. Por otro lado, integra el principio de equidad contemplado como uno de los principales para atender la diversidad del estudiantado (Castillo-De León, Cruz-Martí, & Amiama-Españat, 2017). Persigue un desarrollo integral, por tanto, toma en cuenta todas las dimensiones del ser humano y, por ende, las que integran la competencia lectora, además que se focaliza en aprendizajes significativos a lo largo de toda la vida.

En el nivel áulico, el modelo dinámico agrupa 8 factores (véase figura 4.8), estos factores se refieren al “comportamiento instructivo observable” de los docentes en el aula en lugar de los factores que pueden explicar dicho comportamiento, como, Por ejemplo, las creencias, conocimiento y competencias interpersonales de los docentes.

Cada factor es definido de la siguiente manera por los autores:.

- Orientación: el comportamiento del docente al proporcionar los objetivos para los cuales se lleva a cabo una tarea específica, lección o serie de lecciones y / o proponer a los estudiantes identificar durante la clase la razón por la cual una actividad particular tiene lugar; de esta manera la actividad se convierte en placentera o al menos útil para los estudiantes.
- Estructura: presenta, no solo los objetivos de las actividades, también una estructura de la lección: al inicio presenta una visión de conjunto y repasa los objetivos, esboza los contenidos que se van a cubrir y señala la transición entre cada unidad, enfatiza las ideas principales que se van a desarrollar y al final de la lección repasa estas ideas. Los aprendizajes son mayores cuando se presentan de forma redundante, particularmente se repasa la visión general y los conceptos claves.

**Figura 4.8.** Factores del modelo dinámico



Fuente: Elaboración propia basada en Creemers y Kyriakides, (2008).

- Técnicas de las preguntas: los profesores eficaces generan preguntas que estimulan los procesos cognitivos de los estudiantes, es decir, que no se refiere solo a preguntas concretas, si no de inferencias y evaluación de la situación.
- Modelamiento: consiste en que el docente utilice estrategias de alto nivel de pensamiento para resolver problemas y se lo modele a sus estudiantes.
- Aplicación: provee práctica y oportunidad de aplicación de los conceptos aprendidos.
- El salón de clases como ambiente de aprendizaje: para definirlo, los investigadores integran diferentes elementos de distintas teorías. Toman en cuenta cinco dimensiones: relación profesor-estudiante, relación estudiante-estudiante, forma de tratar el profesor al estudiante, competencia entre los estudiantes y orden en el salón de clases (algunos investigadores, lo denominan, clima).
- El manejo del tiempo. considera la oportunidad para aprender y el tiempo en las tareas como dos factores muy significativos que operaban en diferentes niveles
- Evaluación formativa: es considerado como parte esencial del proceso de enseñanza. Esta referida a la identificación de las necesidades de los estudiantes, así como a la evaluación de su propia práctica como docente.

Los 8 factores se pueden valorar en cinco dimensiones: frecuencia, foco, etapa, calidad y diferenciación los cuales van a permitir retroalimentar al docente, no solo a nivel cuantitativo, también cualitativo, pues solo el primero, frecuencia refiere a lo cuantitativo (Creemers y Kyriakides, 2008).

Además de estos factores, el modelo dinámico hace énfasis en otros aspectos del docente como el conocimiento sobre la asignatura que imparte, conocimientos pedagógicos y las expectativas de los docentes.

Por otro lado, la investigación posiblemente más ambiciosa en el tema ha sido la de *Louisiana School Effectiveness Studies* que han concluido que la variable *clima escolar* es el mejor predictor para el rendimiento académico y que las variables del contexto que incluye el entorno de la escuela, su titularidad, las características del profesorado y los directivos, así como las instalaciones, son relevantes (Reynolds et al., 2014).

De todos los factores, el que más aporta es lo que hace el profesor. La metodología del docente y los principios de atención a la diversidad inciden directamente en el tiempo y en las oportunidades de aprendizaje. Algunos autores enmarcan todos los factores anteriores y el siguiente—oportunidades para el aprendizaje y gestión del tiempo— en el concepto *Gestión de aula*.

EL docente se ha abordado desde diferentes perspectivas desde consumidor hasta líder y decisor absoluto de la gestión del aula. En esta investigación, se considera una profesión. Marcelo (2010) explica las características de la docencia como profesión:

- Es una ocupación mayoritariamente desempeñada por mujeres. Y esta característica conlleva unas series de situaciones a nivel escolar como la asociación al altruismo, la abnegación y la repetición constante de tareas rutinarias, pero también la de una menor valorización de las competencias que implica.
- La tarea de enseñar, pese a realizarse en ambientes sociales, es solitaria. Esta característica es inherente a la formación individual y a la forma de planificación y ejercer la docencia y que es favorecido por la arquitectura escolar y por la organización del espacio y del tiempo. Esta tendencia individualista del docente se puede convertir en un obstáculo cuando se plantea un cambio de rol, del docente como único transmisor del saber al docente como diseñador de ambientes de aprendizaje complejos.

Pero, ¿qué necesita saber el profesor para que su “hacer” sea efectivo en el aula? Varios autores han abordado la cuestión desde diferentes perspectivas. Una de las aportaciones muy

utilizadas es la de Grossman (citado en Marcelo, 2001) quien distingue entre los tipos de conocimientos: el pedagógico general que integra los principios generales del aprendizaje, los tiempos de aprendizaje académico, estrategias...; el conocimiento de la materia específica que imparte, mientras más nivel de profundidad en los contenidos, mejor podrá organizar la docencia y un tercero, que incluye el conocimiento didáctico del contenido, se refiere a la integración de los dos anteriores, cómo enseñar concretamente el contenido específico. Este tercer tipo de conocimiento es “un elemento central de los saberes del formador (Marcelo, 2001, p.572).

Por otro lado, están los contenidos relacionados con dónde se enseña y a quién se enseña. Los docentes deben adaptar el conocimiento a las condiciones del centro educativo, su organización y recursos y por otro lado, a los estudiantes que va dirigido, pero no al estudiante ideal, si no a la diversidad de los mismos.

Montero-Mesa (2010) establece la diferencia entre enseñanza y actividad profesional; dos términos muy vinculados. La enseñanza es la “actividad profesional que profesores y profesoras realizan en el aula dentro de un marco institucional de la escuela y comienza por parte del profesor entender qué enseñar y cómo va a ser enseñado” (Loc.1185).

Entre los desafíos más importantes de los docentes, siguiendo a la misma investigadora, se encuentran: comprender lo que se aprende y aprender a aprender junto con sus estudiantes, así como la capacidad de liderazgo, no solo de algunos, si no de cada uno que integra el equipo de trabajo y que tiene la labor de enseñar; inherente al liderazgo está la capacidad de innovación y esto solo se logra a través de la reflexión de la propia práctica y de un compromiso constante y renovada con la mejora.

La investigación sobre el profesor ha dado un cambio sustantivo a partir de la inclusión de técnicas cualitativas. Marcelo (2001) Se concibe al docente como un profesional que conoce qué enseñar, los procedimientos para hacerlo y que puede justificar la importancia del mismo.

#### **4.05 Oportunidades para el aprendizaje y gestión del tiempo**

La cantidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes están relacionados con el tiempo que el docente dedica a la instrucción académica y a las actividades relacionadas con los contenidos curriculares, lo que los autores denominan *oportunidades para el aprendizaje* (Muijs et al., 2014).

Esta variable se suele medir por el tiempo que se le dedica a una asignatura, la cantidad de contenidos..., sin embargo, se encuentra más influenciada por el tiempo que los

estudiantes dedican a la tarea, de una forma comprometida con su aprendizaje, en comparación con el tiempo que dedican a actividades no académicas o sociales. Martínez-Garrido (2015) le denomina *Tasa de participación*, la cual está muy relacionada con las capacidades individuales del estudiante y el seguimiento y orientación del docente.

Otro aspecto fundamental sobre la gestión del tiempo, es la cantidad de horas que dedica el docente a la instrucción directa de contenidos académicos.

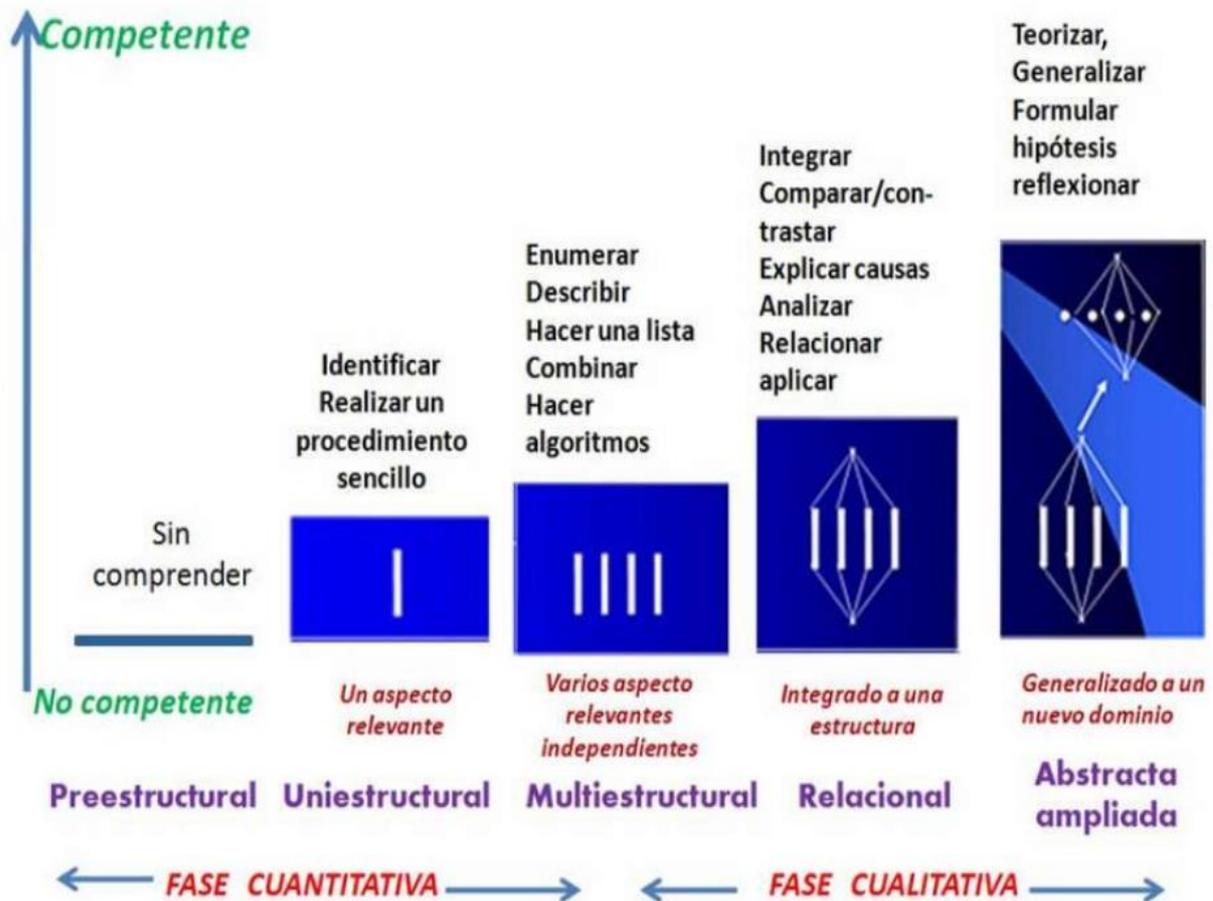
Muijs y Reynolds (2003) en una investigación llevada a cabo en el Reino Unido determinaron que estos dos factores, la oportunidad para aprender y el tiempo de dedicación a las tareas académicas son los dos factores con mayor influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el área de Matemática.

Las oportunidades de aprendizaje están ligadas a la enseñanza activa, a la interacción del docente con el estudiante, a través de las preguntas que permiten construir puentes – andamiaje– entre lo que el estudiante sabe y los que debe aprender, así como la verbalización de los pensamientos, para lo cual se necesita un ambiente de aprendizaje que lo propicie.

El andamiaje “proporciona variados niveles de soporte y estructuras de aprendizaje imbricados en la trama de las conversaciones y acciones didácticas que se generan en el aula...Puesto que al avanzar el aprendizaje el estudiante incrementa sus niveles de competencia, las necesidades de andamiaje se van reduciendo hasta que llega un momento en que éste se hace innecesario y es retirado de un todo. (Delmastro, 2008, p. 4).

El andamiaje implica, el factor denominado Cuestionamiento/preguntas (Kyriakides et al., 2009). El nivel cognitivo de las preguntas es importante y depende del nivel que se quiera lograr. Investigaciones han demostrado que la forma de preguntar de los profesores incide en el nivel de profundidad de sus estudiantes. Este nivel de profundidad se refiere al tipo de aspectos que aborda, así como el nivel cognitivo que demanda. Biggs (2005) propone el uso de la taxonomía SOLO (figura 4.9.)

**Figura 4.9.** Taxonomía SOLO



Fuente: Biggs (2005) recuperado en <https://goo.gl/ECmq7Y>.

Por su parte, Muijs et al., (2014) explican que un docente eficaz, también dedica un tiempo considerable a instruir a sus estudiantes y a proponer actividades individuales después de una explicación oral general, la diferencia puede estar en que dedica tiempo a pasar por las mesas de sus estudiantes y a contruir junto a ellos.

Estos componentes están presentes en el modelo de Martínez-Garrido (2015), en los factores, refuerzo positivo, seguimiento del proceso y en que los estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades.

La oportunidad de aprender, así entendida, está ligada a los factores de Kyriakides et al. (2009) –preguntas, modelamiento y aplicación– y a la de Martínez-Garrido (2015) enseñanza con sentido y concentración en la enseñanza y el aprendizaje.

#### **4.06 Ambientes de aprendizaje**

El ambiente de aprendizaje es un factor presente en todas las clasificaciones de los factores (Kyriakides et al., 2009; Martínez-Garrido, 2015; Muijs et al., 2014) muy ligada al clima escolar y a las investigaciones en torno a la gestión de aula (Egeberg et al., 2016). Una adecuada gestión de aula incluye tanto la organización para los aprendizajes cognitivos como para la dimensión conductual y socioemocional de los estudiantes. En el mismo, como se ha establecido anteriormente el docente tiene un rol fundamental, pues es la persona que más tiempo interactúa con el estudiante y quien tiene la mayor responsabilidad en el diseño del ambiente.

Un buen docente establece metas de aprendizajes, interactúa con los conocimientos de sus alumnos, propone actividades para que los estudiantes apliquen y profundicen en sus conocimientos, motiva a los estudiantes, modela los procesos, comunica altas expectativas y finalmente, realiza una evaluación efectiva (Egeberg et al., 2016), además comunica reglas claras de convivencia al inicio de la clases que normalmente son construidas con los estudiantes.

El ambiente de aprendizaje eficaz conlleva una forma de instrucción y de interacción con los estudiantes determinada. Muijs et al., (2014) establecen que la forma y la calidad de las unidades didácticas deben estar divididas entre la estructura, lo que involucra dar información; cuestionamiento, hacer preguntas y la reacción, proveer retroalimentación.

Los profesores que logran aprendizajes eficaces y duraderos en sus estudiantes, inician con la exposición de los objetivos y una visión global de lo que van a aprender, proveen informaciones sobre los contenidos que van a cubrir y ofrecer pistas y puentes para transitar entre una unidad y otra, puntualizan las ideas principales y al final de la clase, resumen las ideas principales.

Existe un amplio consenso sobre cómo las personas aprenden, sin embargo, por diferentes razones, estos principios no se evidencian en el diseño de situaciones de aprendizaje. Tomlinson (2017) enumera las que contribuyen a crear ambientes de aprendizajes efectivos:

- a) Los aprendizajes se construyen no se absorben. Los aprendices construyen significado a partir de lo que los maestros tratan de enseñar.
- b) El significado se construye a partir del conocimiento previo de los estudiantes, de sus creencias, intereses, su estilo de aprendizaje, sus actitudes sobre sí mismo y sobre la escuela.
- c) Los aprendizajes ocurren en un salón de clases donde:

- i. los conocimientos están claramente organizados
  - ii. los estudiantes se involucran activamente en su proceso de aprendizaje
  - iii. las actividades para la evaluación de los aprendizajes son variadas y enriquecidas.
- d) Existe una retroalimentación del proceso de aprendizaje y de enseñanza.
  - e) Los estudiantes se sienten seguros y en comunidad.
  - f) Los aprendizajes ocurren cuando los desafíos son justos, si son muy grandes producen frustración y abandono –zona de desarrollo próxima– y si son muy pequeños, aburrimiento y dejadez.
  - g) La motivación se incrementa cuando los aprendices sienten cercano al tema o muestran pasión por la asignatura.
  - h) Cada uno de nosotros aprende de una manera diferente determinado por la forma en que nuestro cerebro está conectado, por nuestra cultura y por nuestro sexo.

#### **4.07 Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad parte de reconocer que cada estudiante es diverso en cuanto a su desarrollo personal, social, cultural, económico..., sin embargo, todos deben aprender lo que está establecido en el currículo escolar y participar en la misma aula. La atención a la diversidad procura partir de los conocimientos previos de los estudiantes y proponer actividades desafiantes para todos los alumnos (Murrillo, et al., 2011), no se trata de una enseñanza individualizada, sino más bien diferenciada que provea diferentes vías para que los estudiantes aprendan de forma efectiva partiendo de su estilo y ritmo de aprendizaje, su cultura...

Ainscow et al.(2001) argumenta que la atención a la diversidad de los estudiantes es un factor esencial de la enseñanza eficaz. En los salones de clases, se suele impartir una enseñanza única, donde todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma forma y al mismo tiempo, sin reconocer la diversidad de los estudiantes, no solo sociales, también en el individuales.

La atención a la diversidad implica que el docente se compromete con el aprendizaje de todos sus estudiantes. “En un aula diferenciada, el maestro proactivamente planea y lleva a cabo diversos enfoques de contenido, proceso y producto en anticipación y respuesta a las diferencias de los estudiantes en cuanto a disponibilidad, interés y necesidades de aprendizaje” (Tomlinson, 2017, pos. 279, trad.propia).

Pero, los estudiantes no solo son diversos en cuanto a su estilo de aprendizaje, niveles cognitivos, también están en su proceso de crecimiento y de búsqueda de identidad. En ocasiones provienen de situaciones familiares que le excede de lo razonable para su edad y están lidiando con sus propias emociones.

Las escuelas más eficaces logran monitorear los aprendizajes de cada uno de sus estudiantes. En el caso de Finlandia, considerado uno de los mejores sistemas educativos del mundo, hay un profesor de educación especial en cada uno de los centros educativos, quienes brindan apoyo uno a uno o en pequeños grupos a los estudiantes, especialmente en el área de Lengua y de Matemática (Mckinsey & Company, 2008).

Los apoyos que ofrece son los siguientes:

- a) Los docentes identifican a los alumnos que requieren apoyo adicional
- b) Los estudiantes reciben apoyo adicional de los docentes especiales
- c) Los estudiantes vuelven a integrarse a las clases regulares

El apoyo adicional se efectúa persona a persona o en grupos reducidos, normalmente en las áreas de Lengua finlandesa y Matemática. Aproximadamente el 30·% del total de estudiantes reciben educación especial en algún momento, lo que ha contribuido a eliminar el estigma sobre la educación especial. Además de los docentes de Educación Especial existe un equipo más amplio para el apoyo de los estudiantes con Necesidades educativas especiales. (Mckinsey & Company, 2008, p. 68).

La diferenciación de los aprendizajes es una de las cinco dimensiones que se valoran en el modelo de Creemers y Kyriakides (2008). Para evaluar, si el diseño de la situación de clases atiende a la diversidad se propone el ecualizador de Tomlinson (2017).

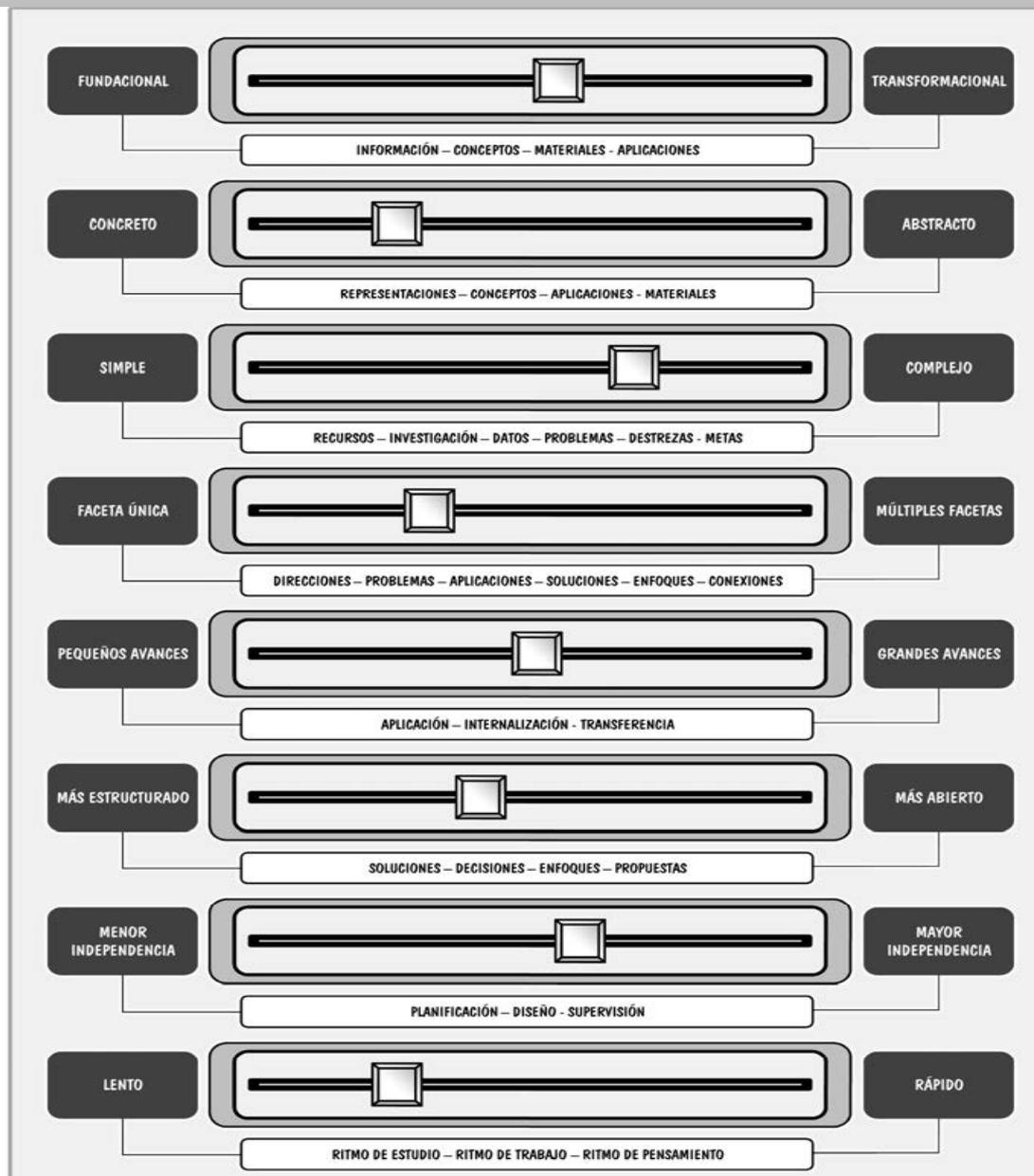
Un **ecualizador** es un dispositivo que modifica el volumen del contenido en frecuencias de la señal que procesa. Para ello modifica las amplitudes de sus coeficientes de Fourier, lo que se traduce en diferentes volúmenes para cada frecuencia. Con esto se puede variar de forma independiente la intensidad de los tonos básicos (*Wikipedia*).

Tomlinson (2017) lo propone como una herramienta para valorar en qué medida los contenidos, las tareas, los materiales y las propuestas están ajustada a la necesidad de cada estudiante. La propuesta es que se evalúe el diseño de la situación de aprendizaje con cada una de las nueve dimensiones y ajustarla a las necesidades específicas de cada una de los estudiantes del salón de clases para que puedan aprender juntos.

La figura 4.10 muestra el ecualizador traducido al español que utiliza el Centro de Formación Profesional José Ramón Otero de Madrid, como lo propone la autora. En las dos columnas de los extremos se plantean las nueve dimensiones en los que se regula el

“eigualizador”, en el medio lo que es susceptible de modificar. Cada una de estas dimensiones implica el ajuste de la actividad en un aspecto concreto y permite establecer los niveles desde el más básico o concreto –ubicado en la columna izquierda– hasta el más avanzado o abstracto –ubicado en la columna derecha.– Esta propuesta se puede complementar con el uso de la Taxonomía SOLO para ubicar los niveles cognitivos. El diapason puede ajustarse de lo concreto, lo que los estudiantes tienen en su entorno cercano, las preguntas de localización... a lo abstracto, el contexto más global, preguntas de inferencias y críticas.

**Figura 4.10.** Igualizador de Tomlinson



Fuente: Tomlinson (2017) recuperado en <https://goo.gl/dFRiE6>.

Tomlinson (2017) proporciona tres consejos básicos para utilizar el ecualizador en el salón de clases para atender la diversidad:

- a) Todos los estudiantes, sin importar la necesidad educativa, tienen derecho a recibir una clase coherente, relevante, eficaz, transferible, auténtica y significativa. Se debe tener cuidado de ofrecer estas características a unos y a otros, justificado muchas veces en sus condiciones personales o familiares, ofrecer ejercicios de repetición y memorización.
- b) Un currículo ajustado a todos es aquel, como se dijo anteriormente, que lo impulsa a ir más allá de su zona de aprendizaje. La educación diferenciada ofrece diversos niveles de desafío auténtico.
- c) Debe planear la forma de motivar a sus alumnos a tener mejor desempeño. Una tarea, realmente es provechosa cuando le resulta un poco difícil.

El propósito es presentar todas las variaciones posibles en un mismo diseño para que todos participen según su nivel de aprendizaje. El ecualizador es una herramienta que está muy acorde con el rol de docente como diseñador de ambiente de aprendizaje; fácilmente, de forma gráfica le permite evaluar y ajustar sus procesos de enseñanza para que puedan abarcar a toda la variedad en los estilos y necesidades de su aula.

### **Orientaciones didácticas**

Este apartado contiene las orientaciones didácticas para el desarrollo de competencia lectora en el nivel secundario. Las orientaciones didácticas se conciben como un conjunto de acciones con intencionalidad pedagógica clara y explícita, fundamentadas en determinados conocimientos pedagógicos; se clasifica según el agente que realiza la acción en dos grandes grupos, de aprendizaje –perspectiva del estudiante– y de enseñanza –perspectiva del docente, las expuestas en este capítulo corresponden a la segunda perspectiva; aunque hoy en día no se concibe enseñanza, sin aprendizaje, lo importante no es lo que haga el docente, si no se activa los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que sean adecuados a los objetivos de la enseñanza (Biggs, 2005).

Ofrecer orientaciones didácticas puede resultar complejo, ya que carecen de sentido si el docente no tiene las posibilidades reales de llevarlas a cabo o no dispone de las condiciones de trabajo en la institución en que desarrolla su práctica docente (Bixio, 1998), habría que tener presente, al menos tres factores: el contexto del centro educativo y de las familias que pertenecen al mismo, a los alumnos y al equipo de docente y directivo (Anaya García, Calvar Pérez, & Carrasco Muñoz, 2013).

Las orientaciones didácticas no pueden estar descontextualizadas de un proyecto de mejora del centro educativo y, por tanto, debe ser “construidas” conjuntamente con el equipo directivo y de docentes a partir de las necesidades identificadas. Cada centro educativo necesita partir de su propia realidad y compromiso con ofrecer una educación de calidad y pertinente para el siglo XXI con estrategias que presentan evidencias empíricas.

Situar la mejora a nivel de centro educativo pone el énfasis en la “capacidad para analizar y mejorar sus procesos institucionales, relaciones, pedagógicos y culturales” (Paulino, et al., 2016, p.7).

Las orientaciones didácticas para que sean efectivas deben ser lineamientos generales, como una hoja de ruta para los centros educativos. Ya que como se expuso, el equipo docente y directivo de cada centro educativo concretizan las acciones a través de un plan de mejora en el cual se establecen los cambios necesarios para mejorar el nivel de logro en los estudiantes, además que muestra cómo y cuándo se realizarán estos cambios (Hanover Research, 2014). Este mapa solo resultará útil si se conoce el destino final y se decide emprender el viaje, que siempre debe ser la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

#### **4.08 Gestión de aula para el desarrollo de competencia lectora**

Diversos autores e investigadores están proponiendo el término de *diseño de Ambientes Innovadores de Aprendizaje –ILE*, por su sigla en inglés– basado en el enfoque socio-constructivista que es el mismo en que se fundamenta el currículo dominicano (Minerd, 2014a), el cual concibe que el aprendizaje es situado y construido activamente por el sujeto que aprende a través de la mediación social con los demás.

Esta “nueva concepción” se basa en las habilidades críticas y las capacidades que un ciudadano debe desarrollar para participar en el siglo XXI, demanda que se asocian con (OECD, 2012a):

- cambios tecnológicos de gran alcance
- profunda transformación de la economía, de basada en la industrial a basada en la información y orientada a los medios
- aprendizaje auto-dirigido y continuo

El *National Governors Association Center for Best Practices' Adolescent Literacy Advisory Panel*<sup>14</sup> propuso 5 estrategias para incrementar el nivel de Literacidad en los jóvenes americanos.

---

<sup>14</sup> Fuente: <https://goo.gl/UVa7RQ>

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- a) Construir apoyo para un enfoque estatal en alfabetización de adolescentes. Los gobernadores deben establecer un Consejo para que realicen diferentes acciones incluyendo una campaña estatal de alfabetización (Literacidad) dirigida a los adolescentes que incluya a los distritos educativos y los centros del nivel secundario.
- b) Incrementar las expectativas de alfabetización en el currículo escolar. Incluyendo todas las asignaturas curriculares y diferentes instancias de la comunidad educativa.
- c) Fomentar y apoyar el desarrollo de planes de lectura en los distritos educativos. Implica motivar a los centros educativos y distritos escolares a desarrollar buenas prácticas basadas en planes de alfabetización
- d) Capacitar a los docentes para que provean instrucciones/enseñanza a los adolescentes sobre las nuevas alfabetizaciones.
- e) Evaluar el progreso de la alfabetización de los adolescentes en la escuela, en el distrito y a nivel central con niveles

Todo lo anterior, implica la definición de estándares de calidad en las competencias comunicativas de los estudiantes, que, aunque incluye a las comunidades locales su máximo desarrollo depende de los centros educativos y concretamente de la gestión de aula entendida como las acciones para crear un ambiente productivo y ordenado de aprendizaje (Morán Rodríguez, 2007).

En el nivel estudiante se incluye como referencia, las características personales, el contexto socioeconómico, las aptitudes, la motivación, el tiempo dedicado a la tarea, las oportunidades para el aprendizaje y las oportunidades utilizadas para el aprendizaje, estilos de aprendizaje, variables que se analizaron en el capítulo anterior.

#### **4.09 Programas específicos para el desarrollo de competencia lectora**

Una vez establecido el paradigma sobre la lectura se realiza una revisión de los programas para su enseñanza Existen múltiples planes, programas, proyectos para el desarrollo de competencia lectora en el aula.

En este acápite se parte de la concepción de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y se realiza una descripción detallada del *Aprendizaje recíproco* de Brown y Palincsar (1984) por ser una de las estrategias que cuenta con mayor evidencia empírica, como se aportaran evidencias.

#### 4.09.1 Aprendizaje cooperativo

Slavin et al.(2008) sistematizaron las investigaciones de 4 tipos de enfoques para mejorar la lectura de estudiantes de *middle* y *high school* en Estados Unidos, utilizaron unos criterios experimentales –inclusión de estudio control y experimental, duración del programa (al menos 12 semanas) y logros medibles–. Solo 33 estudios siguieron estos criterios.

La principal conclusión fue “Los mayores efectos se observan en los programas de instrucción de estrategias, basados en el aprendizaje cooperativo y la motivación aula, así como programas de gestión que se centran en el cambio de comportamientos de los maestros y de los estudiantes durante las clases diarias.” (p.291). Estos datos se corroboran por los encontrados en el 2005 por los mismos autores, para escuelas elementarias que también enfatizaban al aprendizaje cooperativo y una reforma integral en toda la escuela.

El *aprendizaje cooperativo* es un término introducido por Johnson y Johnson y Holubec en el año 1989/1990 que plantea unos principios fundamentales para diferenciarlo del trabajo grupal. Díaz –Barriga y Hernández (2006) lo expresa así:

- Interdependencia positiva
- Interacción promocional cara a cara
- Responsabilidad y valoración personal
- Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños
- Procesamiento en grupo

Las investigaciones en torno a la mejor instrucción para el desarrollo de competencias lectoras se encuentran empíricamente avaladas a favor de los basados en el aprendizaje cooperativo y/o colaboración entre pares, sin embargo, aún queda un camino por recorrer con relación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De los modelos más sólidos en cuanto los mismos se encuentra el de Kolb.

Palincsar y Brown (1984) focalizaron sus investigaciones en el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora; determinaron que se ha producido una gran cantidad de informaciones contradictorias y variadas sobre las mejores estrategias para el fomento de la comprensión lectora que pueden desalentar a los profesionales e investigadores del área, sin embargo, identificaron 6 funciones –procesos– subyacentes comunes en todas las estrategias eficaces:

- a) Comprender el propósito de la lectura a través de preguntas como: *¿Para qué estoy leyendo un texto?*

- b) Activación de los conocimientos previos a través de preguntas como: *¿Qué sé sobre la lectura?*
- c) Focalizar la atención en el tema principal y no en los contenidos secundarios a través de preguntas como: *¿Cuál es la información relevante y cuáles son secundarias?*
- d) Evaluación crítica de los contenidos relacionados con los conocimientos previos y el sentido común a través de preguntas como: *¿Las informaciones nuevas se relacionan con mis conocimientos previos y tienen significado?*
- e) Monitoreo constante sobre la propia comprensión lectora mediante la revisión periódica y preguntas de reflexión a través de preguntas como: *¿Estoy comprendiendo este párrafo, cómo lo relacionó con lo que sé? ¿Qué relación tiene con el anterior?*
- f) Construir un esquema e inferencias del texto de diferentes maneras incluida la interpretación, la predicción y las conclusiones. *¿Qué me quiso decir este texto? ¿Cuáles son las principales conclusiones? ¿Qué se puede predecir a partir del mismo?*

A partir de esta revisión bibliográfica, Palincsar y Brown (1984) proponen 4 estrategias que contienen los 6 procesos anteriores:

- a) Síntesis: después que los alumnos han leído un pequeño párrafo en voz alta o en silencio, uno de ellos toma el papel del maestro –un alumno líder– y sintetiza lo que acaba de leer. Otros alumnos, con orientación del maestro, pueden agregar algunas ideas a la síntesis anterior. Si los estudiantes tienen dificultad para resumir, el maestro puede proporcionar algunas claves (ej.: una lista de términos importantes, frases que obviamente están relacionadas con el tema) para ayudar a la construcción de un buen resumen.
- b) Preguntas: otro estudiante líder formula entonces algunas preguntas y el grupo las contesta. El diseño de las preguntas está orientado a ayudar a los alumnos a identificar informaciones importantes del párrafo. Por ejemplo, el alumno debe revisar el resumen y hacer preguntas sobre partes específicas de la información. Los otros estudiantes tratan de responder a las preguntas basándose en las informaciones recopiladas.
- c) Clarificación: el estudiante trata ahora de esclarecer los puntos confusos del párrafo. Él podría señalarlos o pedir a un compañero que lo haga. Por ejemplo, el estudiante líder podría decir: “La parte que dice que el ‘perro subió corriendo al automóvil’ me resultó confusa. ¿Puede alguien explicarla?” o puede pedir a sus compañeros que pregunten acerca de las dudas que tienen. El grupo entonces,

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

trata de esclarecer las partes confusas. Esto puede abarcar una relectura del párrafo.

- d) Predicción: el estudiante líder solicita ahora que predigan lo que se va a decir en el párrafo siguiente. El líder puede escribir las predicciones en el pizarrón o en el retroproyector o todos los alumnos pueden escribirlas en sus cuadernos. A continuación, las leen en silencio o en voz alta y el maestro selecciona un nuevo líder quien resume lo que acaban de leer usando las preguntas de la predicción como ayuda. El estudiante que está guiando la actividad formula preguntas acerca de la lectura y genera clarificaciones y predicciones.

Uno de las principales aportaciones de estas autoras es el proceso de enseñanza – *instructional mode* para desarrollar estrategias de comprensión lectora basada en la teoría Vigotskiana del andamiaje en el que “un novato se anima a participar en una actividad de grupo antes de que sea capaz de realizarlo sin ayuda, el contexto social apoya los esfuerzos del individuo” (Palincsar & Brown, 1984, p. 123, trad propia). Principio, que se encuentra más cercano a los principios esenciales del aprendizaje cooperativo

Con todo lo anterior se podría concluir que un programa de lectura debe estar basado en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que permita tanto a los estudiantes con mayores competencias como a los que están presentado dificultades con la lectura, enfrentarse a diferentes tipos de textos, utilizando diferentes tipos de estrategias, así como ser capaces de autorregular su propia lectura y por ende la comprensión de la misma y de esta manera convertirse en lectores capaces. Por otro lado, la mejor forma de enseñanza es aquella que involucra a los pares, a los iguales en trabajo de enseñanza colaborativa (Duran & Blanch, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Slavin et al., 2008). Nótese que estos programas de lectura no deben desarrollarse exclusivamente en la clase de Lengua Española, si no en todas las asignaturas del currículo escolar, ya que como se esbozó en el [capítulo 2](#), cada tipo de texto, según su superestructura conlleva unas estrategias diferentes.

Otras investigaciones, además de poner el énfasis en el trabajo entre pares, apuntan a la integración de la familia como componente esencial, lo cual quedó evidenciado en la experiencia del programa educativo escoses *On read*, donde las familias se vinculan y colaboran con el proceso de instrucción. Las familias como colaboradores en el proceso de enseñanza deben de tener un mínimo de formación lectora (Duran & Blanch, 2007).

#### 4.09.2 Condiciones para un programa efectivo

Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) plantean 10 requerimientos para tener excelentes resultados en la aplicación de cualquier programa, a continuación se presentan de forma breve:

- a) Basar el programa en las necesidades de los participantes. Existen diferentes formas de hacerlo, la primera es preguntarle o indagar directamente con los participantes, en nuestro caso, los estudiantes y la segunda es preguntando a los “gerentes”, sobre los conocimientos y habilidades que creen necesitan sus “subordinados” en nuestro caso a los docentes, y a los administradores educativos incluyen a la sociedad en general. En esto coinciden todos los autores.
- b) Establecer los objetivos de los aprendizajes basados en las necesidades. Básicamente se pueden agrupar en torno a tres categorías: incrementar los conocimientos, desarrollar habilidades y cambiar actitudes.
- c) Planificar el programa para el momento adecuado. Esto parece una información banal, pero puede repercutir negativamente en la ejecución del programa. Por ejemplo, no es lo mismo aplicar el programa en el horario escolar después del recreo que a primera hora de la mañana.
- d) Mantener el programa en el lugar correcto con los servicios necesarios. Este punto es muy relevante a la hora de considerar la aplicación de un programa. Cuánto tiempo implica de traslado de los participantes y de la persona que lo llevará a cabo, sobre todo cuando se trata de programas de mucho tiempo de duración o de corto. En este apartado, también se debe considerar el tamaño de los grupos y si se cuenta con todos los materiales necesarios para la aplicación del programa.
- e) Invitar a la persona correcta a participar. ¿Cuáles son las personas correctas para que participen en la formación? ¿En este taller se pueden mezclar a los participantes con diferentes niveles de aprendizaje? ¿Participaran todos los alumnos de una misma aula?
- f) Seleccionar a los instructores más efectivos. Esta es la decisión más importante que se debe tomar, quién aplicará el programa, cuál será la capacitación necesaria y las habilidades. Se elegirá a un capacitador interno, por ejemplo, el propio docente o uno externo, por ejemplo, el propio investigador. Por ejemplo, Palincsar y Brown (1984) en su primera investigación fueron ellas mismas que trabajaron con los niños, mientras que en la segunda entrenaron a cinco docentes. Las autoras

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

concluyen, al igual que KirkPatrick y KirkPatrick (2007), que ambos modelos tienen ventajas y desventajas. Todo depende de las competencias y el compromiso del instructor elegido.

g) Usar efectivas técnicas y ayudas. Los autores plantean tres principales criterios a considerar para determinar las ayudas que el grupo requerirá:

- ¿Qué puede ayudar a la comunicación con el grupo?
- ¿Qué puede ayudar para mantener y controlar la participación?
- ¿Qué puede ayudar para conseguir y mantener la atención y el interés de los participantes?

En ese sentido, Oczkus (2010), ofrece en su libro, diseñado para impactar en el salón de clases con la estrategia desarrollada por Brown y Palincsar (1984), *Reciprocal teaching*, muchos recursos visuales y de motivación para ser utilizado con dicha estrategia.

Para que un programa sea efectivo, debe estar incluido en un plan más general de los centros educativos, recientemente llamados planes de mejora, que deben visualizarse o ser parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Una de las características fundamentales de este plan es que no se pueden plantear al margen del sistema social en el que se va a desarrollar (Mayor-Ruiz, 2009), así como que debe disponer de mecanismos de autoevaluación constante que promueva el aprendizaje y la mejora constante. Toda propuesta de mejora, según la investigadora debe contar tener entre sus contenidos lo siguiente:

- Los ámbitos de la organización y el funcionamiento del centro.
- Cómo se ha elaborado el diagnóstico de la situación del centro para llegar a identificar sus necesidades.
- Las metas que se pretenden alcanzar y su relación con las necesidades detectadas.
- Las actuaciones concretas a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos.
- La concreción de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en su desarrollo. Los mecanismos de evaluación previstos. (p.8).

Las actuaciones para el desarrollo de competencia lectora deben estar insertos en un programa de mejora, que deben contar con los criterios para su evaluación. A continuación, se ofrecen unas breves pinceladas.

#### **4.09.3 Evaluación de los programas de mejora**

Tradicionalmente la evaluación en el sistema educativo se realizaba solo a los estudiantes, con las nuevas tendencias educativas, y sobre todo el enfoque sistémico se amplía la

evaluación a otros actores del proceso educativo, a su institución y a los programas que se utilizan en ella.

La evaluación de un programa suele tener dos propósitos fundamentales: mejorar la calidad de la acción educativa dentro de cada aula o centro y la creación de teoría. Este último objetivo se debe asumir con mucha prudencia, ya que no es tan fácil valorar el impacto a nivel áulico.

La evaluación de un programa se define como:

un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Pérez Juste, 2000, p. 272).

Antes de adentrarnos al tema de la evaluación de los programas, conviene clarificar qué se entiende por programa en el marco de esta investigación. Programa se refiere a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas que tienen unas series de características, como son las enunciadas por Pérez Juste (2000):

- a) Todo programa debe contar con metas y objetivos educativos.
- b) Las metas y objetivos planteados deben estar ajustados a las necesidades de los destinatarios tomando en cuenta su contexto.
- c) En las diferentes etapas del programa desde la implantación hasta la evaluación, ha de estar claramente especificado y detallado todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori como satisfactorios ...
- d) Debe disponer de un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados como suficientes, adecuados y eficaces para el logro de las metas y objetivos.
- e) Necesita de un sistema que pueda apreciar si las metas y objetivos se logran o que pueda explicar o al menos describir en caso de que los niveles alcanzados sean insuficientes o insatisfactorios, dónde se producen las disfunciones y carencias.

En el mismo artículo, el autor propone unas líneas generales de la propuesta evaluativa que abarca distintos momentos con sus actividades y tareas de la evaluación de un programa, que se sintetizan en la tabla 4.3:

**Tabla 4.3.** Propuesta evaluativa de Pérez Juste (2000)

	Finalidad	Información a recoger	Decisión a tomar
1° evaluación	Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. Poner a funcionar el programa en condiciones óptimas.	Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.	Si se aplicará o no el programa. Si es pertinente o no realizar una evaluación al proceso.
2° Implantación	Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora. Acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.	Sobre el desarrollo del programa, sobre resultados intermedios, sobre efectos no planeados.	Ajustes parciales. En casos extremos, suspensión de la aplicación del programa.
3° resultados	Comprobar la eficacia del programa.	Resultados en relación con los objetivos. Efectos — positivos o negativos— no planeados.	Mantener o suprimir el programa. Mejorar el programa para una nueva edición.

La evaluación de un programa requiere una planificación previa basada en cuáles, qué cuándo, con qué herramientas se evaluarán los distintos componentes de un programa.

La evaluación de los programas se suele realizar interna o externa. Mayor-Ruiz (2009) plantea que independientemente, siempre se debería incluir la autoevaluación que tiene dos sentidos: un proceso social, en ese sentido es participativa, subjetiva y política y un proceso técnico de recogida sistemática de datos y análisis. “Ambos enfoques pueden ser convergentes, pero no lo olvidemos, el primero asume y califica el segundo” (p.6).

### A modo de conclusión

La revisión de la literatura permitió seleccionar la perspectiva teórica que sustenta la investigación, así como proveyó un marco de referencia para la metodología de la investigación y la interpretación de los resultados.

Esta investigación parte del concepto *competencia lectora* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por su sigla en inglés) que la define como

“la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OECD, 2013b, p. 54).

La competencia lectora se considera la base para el desarrollo de un ciudadano consciente y activo que ejerce sus derechos con responsabilidad social, ya que indudablemente, vivimos en una cultura letrada y la lectura es la llave de plata que nos permite participar en la sociedad de la información (Millán, 2000).

Este concepto de competencia lectora conlleva el riesgo de su origen, ligado a una evaluación externa de los aprendizajes de los estudiantes por un organismo internacional cuya misión es “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo”. Fue concebido para comparar a los países miembros en relación no a su currículo, si no a las competencias que son necesarias en el “mundo de hoy”. Está sesgado a la “evaluable” y a la propia ideología de la OECD que siempre va a priorizar la productividad, la eficacia y el desempeño, lo cual representa una visión limitada y como expresa Gimeno Sacristán (2009) con el cual coincido plenamente, y empobrecida del ser humano y de su propósito y, por ende, de los fines de la educación.

Seleccionar siempre conlleva un sesgo, la evaluación otro. Evaluar la competencia lectora del estudiante, en un momento puntual y con determinado instrumento, siempre supone dejar fuera otros factores que otros autores consideran esenciales y que posiblemente lo sean. Se seleccionó el marco de PISA por entre, otras ventajas:

- La variedad de textos en cuanto a las bases textuales, estructuras y fines en la sociedad
- La forma de evaluación que permite a los estudiantes consultar los textos, y por tanto no existe una sobrecarga a la memoria de trabajo, además que deben poner en funcionamiento otras habilidades asociadas a la autorregulación, como en qué momento consultar el texto, antes o después de leer las preguntas, la autoregulación del tiempo...(Ramos & Vidal-Abarca, 2013).
- Permite analizar la lectura, desde otro modelo más amplio que el de comprensión lectora tradicional, el Trace propuesto Rouet (Britt & Rouet, 2012; Rouet & Britt, 2010), y utilizado en el contexto español por el equipo de Vidal-Abarca (2009, 2013, 2014).

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Permite valorar diferentes niveles de complejidad a través de los tipos de preguntas que remiten a la actividad realiza por el estudiante con el texto, a saber: Acceso y obtención de información, integración e interpretación y reflexión y valoración.
- El valorar la capacidad dentro de un espectro, a través de los niveles de desempeño.
- El modelo Rasch que permite clasificar los ítems por niveles de dificultad.

Por otro lado, ofrece la posibilidad de “mirarse” con relación al mundo”, de alguna forma, todos los países se enfrentan el desafío de elevar la calidad de los aprendizajes y lograr que todos sus ciudadanos sean competentes no solo para un contexto específico, también global e indudablemente sin competencia lectora será imposible.

El proceso de globalización no tiene marcha atrás, no se puede detener ni mucho menos revertir, la mezcla e intercambio de valores es ya una realidad, por lo que es necesario rescatar lo positivo de cada aspecto, en lo económico, en lo político, social y cultural (Bautista, 2008, p. 22).

La competencia lectora está integrada por diferentes capacidades que permiten “comprender, analizar y utilizar” los textos. Una de las exploradas es la fluidez lectora, posiblemente por el interés de la investigadora que ya había realizado un estudio de “comprensión lectora-fluidez lectora” en el nivel primario y por tener intuición de su poco desarrollo en los centros educativos de secundaria. La integración encontró su fundamento en la investigación realizada en Estados Unidos (National Reading Panel, 2000), los aportes de Rasinski (2004, 2005, 2014, 2016) y de diversos investigadores que afirman que la falta de fluidez lectora impide que muchos estudiantes accedan a un nivel superior, incluso en el nivel de secundaria (Baker et al., 2014).

Las investigaciones en torno a la fluidez lectora tienen una larga trayectoria desde que iniciaron Cattell y Huey en 1886, sin embargo, han estado limitadas a dos componentes, velocidad y exactitud, dejando de lado, posiblemente la que más influye en la comprensión, la prosodia. Por tanto, se asumió el término de Kuhn et al. (2010) como “la habilidad de leer de forma apropiada, con expresión, entonación y pausas adecuadas manteniendo la comprensión del texto habilidad para leer un texto con facilidad en el reconocimiento de las palabras, con exactitud, en el ritmo apropiado y con la correcta entonación (p.44).

González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) de la Universidad de Granada diseñaron una escala multidimensional de fluidez lectora en español basada en la de Rasinski, en las características prosódicas más relevantes para la lectura según las investigaciones de Miller y Schwanenflugel (2008) y en las características prosódicas del español para el nivel

primario, la cual se adaptó para los fines de esta investigación y que contienen las dimensiones presentes en la definición de Kuhn et al.

Una vez decidida la forma de evaluación de la competencia lectora e incluido al menos uno de los componentes que la influye, la fluidez lectora, se abordó la pregunta sobre otros factores que inciden en su desarrollo: *¿la práctica hace al monje? ¿Cuál es el nivel de relación entre práctica lectora y motivación?* Preguntas compartidas por otros investigadores (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013; Guthrie et al., 2000; Guthrie & Wigfield, 1997; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997) que ya habían desarrollado un modelo utilizando el modelo de ecuaciones estructurales.

La motivación hacia la lectura suele considerarse como un predictor de la competencia lectora. Se partió de la revisión de estudios relevantes de Schiefele et al. (2012) que sintetizaron las investigaciones en torno al tema desde 1990 al 2011 e identificaron que unos de los “problemas” en la investigación de la motivación lectora es que se aborda desde 5 perspectivas diferentes. En esta investigación se asumió, posiblemente lo más tradicional, la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, y se partió de la definición del mismo Schiefele et al (2012) como “El grado de intención de leer un texto específico en una situación determinada.” (p.428). Pero al igual que la competencia lectora, este concepto no implica todo o nada. Ryan y Deci (2000) establecen un continuo entre los motivos intrínsecos y los extrínsecos. Una de las razones por la que se eligió a estos autores es que no establecen la superioridad de una sobre la otra en su influencia para la lectura, argumentan que ambos tipos de motivación intrínseco y extrínseco son válidos; por otro lado, la motivación está muy ligada a la tarea y a los fines que está persiguiendo. Por otro lado, establecen que el entorno juega un rol decisivo en el “mantenimiento de la motivación intrínseca” y en su internalización a través de proveer catalizadores o bloqueadores.

La práctica lectora no se suele considerar como única. Para definirla se parte de un concepto más amplio el del *comportamiento lector* del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) como “la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que la acoge.”. Para hacerla más manejable en el contexto de la investigación se centró en la práctica de lectura definida como el “Compromiso conductual referido a la cantidad, a las actividades de lectura y al formato que se utiliza según los objetivos de la lectura” (Cassany, 2012; OECD, 2009).

Los jóvenes practican la lectura por diferentes motivos y con diferentes formatos. McKenna y colaboradores (2012, 2013, 2014) utilizando el modelo de ecuaciones

estructurales diseñaron un instrumento muy potente que permite valorar la práctica lectora de los jóvenes según su fin: académico y recreativo y según su formato: impreso o digital e incorporaron diferentes ítems, por lo que se seleccionó para la valoración de la práctica de lectura.

Se consideró que a partir de estas cuatro variables se obtendría un perfil lector amplio sobre los estudiantes de secundaria de la República Dominicana que permitiera tomar decisiones sobre un programa de intervención, ya que los bajos desempeños en lectura y escritura evidenciados en estudios nacionales (Amargós, 2016; Miner, 2015; Oficina Nacional de Estadística, 2016) e internacionales (OECD, 2016a; UNESCO, 2014) han puesto de manifiesto la grave situación de la Educación Secundaria en la República Dominicana en relación al acceso –tasa neta de cobertura en torno al 53.2%– y a los aprendizajes de los estudiantes – 77% de los estudiantes se ubican en los niveles de desempeño más bajos en tres áreas, Ciencias, Matemática y Lectura de la Región Latinoamericana y del Caribe–.

Lo cual pone en riesgo el desarrollo del país (Lynch, 2015; Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación, n.d.) y el bienestar personal de sus ciudadanos

El desarrollo lector es responsabilidad de todas las instituciones de un país, pero de cada una de las instituciones, considerando a la familia como tal, sin lugar a dudas, la escuela tiene un papel protagónico (Marchesi, Martínez, & Martín, 2004).

Pero, desde qué perspectiva abordar la investigación en los centros educativos, ¿de las escuelas eficaces o del paradigma del desarrollo organizativo?

El modelo de Creemers y Kyriakides (2008) me permitió entender la complejidad del estudio y tener en consideración tres niveles: sistema educativo, centro educativo y aula, a la vez reducir las variables que inciden en el primer nivel, ya que se tenía presente la metáfora de Cuban (1993) del huracán de las reformas que no modifican la práctica de aula, pero el centro educativo depende de otras instancias superiores que de algún modo había que considerar. Del primer nivel, sistema educativo se seleccionó el enfoque curricular para el área de la lengua española que se propone en el diseño curricular, documentos de orientaciones específicas y documentos que orienten en planes de lectura.

El Centro educativo se concibe como “un espacio vivo de convivencia, trabajo, crecimiento, proyección, conflicto, negociación y esperanza. Un espacio en constante transformación, que ha de avanzar hacia metas compartidas de mejora para el pleno desarrollo de los estudiantes, la calidad de la enseñanza y la de sus profesores.” (Murrillo et al., 2016, p. 8) Y por tanto, debe disponer de una organización mínima que permita la reflexión conjunta, la formación de sus docentes y la elaboración de los planes de mejora.

El estudio de Hanover (2014) resume en seis los aspectos esenciales que debe verificarse en un centro educativo eficaz, para los fines de esta investigación se tomaron solo tres: crear planes de acción, proporcionar entrenamiento y el último, crear un espacio de reflexión, el cual, es el primer componente considerado por Bolívar (2009) para producir cambios significativos en los centros educativos desde el propio equipo, único camino que tiene evidencias sólidas.

Del centro educativo, también se enfatizó en la biblioteca como un recurso central del desarrollo de la competencia lectora.

Por otro lado, en la perspectiva del aula, se puso como centro, al docente como líder y decisor de los procesos que en ella ocurre que debe repercutir en el desarrollo de competencia lectora, pero reconociendo que su práctica está determinada por “la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos de los docentes” (Barón, 2015, p.49).

Para los fines de esta investigación se seleccionaron algunas dimensiones relevantes como la formación inicial, explorando la vinculación con el enfoque curricular del momento de su formación; el enfoque curricular en que sustentan sus clases, las actividades que realizan para la educación literaria de los jóvenes y los recursos que utiliza en el salón de clases incluyendo los recursos tecnológicos.

La dificultad mayor estuvo en la selección de dimensiones y en no emplear la navaja de Ockham, pues el desarrollo de la competencia lectora en los centros educativos es un fenómeno complejo por su multidimensionalidad y por la cantidad de actores que influyen. El modelo de Creemers y Kyriakides (2008) lo deja establecido, la calidad de la enseñanza tienen que incluir múltiples factores, pero cada uno de ellos, a su vez está compuesto por múltiples dimensiones, que además interactúan en diferentes niveles del sistema educativo.

Un punto clave fue determinar el enfoque curricular utilizado por los docentes en el aula. Montero-Mesa (2010) establece la diferencia entre el conocimiento formal y conocimiento práctico. Este último es un concepto vinculado con la acción, ya que es “configurado por la historia profesional de cada profesor, que incluye intenciones y propósitos tanto como los efectos acumulativos de la historia de vida”(Carter, citado en Montero-Mesa, 2010, loc. 1462). Doyle (citado en Montero-Mesa) se refiere concretamente a las tareas que se realizan en el aula, en ese sentido las tareas representan “una teoría del conocimiento y de su adquisición” (Carter, citado en Montero-Mesa, 2010, loc.1512). Y el conocimiento formal se restringió a aquellos conceptos que el docente utiliza en su conversación para describir su

práctica y que evidencia conocimientos conceptuales, como ejemplo, expresa las características del enfoque didáctico descrito en el currículo.

La alineación constructiva de Biggs (2005) resultó un concepto clave para comprender la importancia de la coherencia entre los objetivos planteados, las actividades realizadas y evaluación de los estudiantes.

*“La objetividad aumenta, al reducirse la incertidumbre.”*

Unrau, Grinnell y William (citado en Sampier, p.287).

## SECCIÓN III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

Esta sección integra un único capítulo central, el método de la investigación. Tiene como propósito ofrecer información de la forma en que fue llevada a cabo la investigación. Se inicia argumentando la perspectiva mixta de la investigación, así como describiendo el procedimiento realizado. El capítulo abarca todos los elementos fundamentales: muestra, definición de variables y categorías de análisis, los procedimientos para determinar la validez, desde ambas perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa.



## Capítulo 5: Método

Este capítulo describe el cómo de la investigación a través de un diseño mixto secuencial organizado en tres fases. En la primera se realizó un estudio cuantitativo que permitió dar respuestas al objetivo 1, *obtener un perfil lector de los estudiantes de secundaria* y al objetivo 2, *relacionar las principales variables del estudio: competencia lectora, fluidez lectora, comportamiento lector y motivación hacia la lectura*; la segunda y tercera fase a través del método cualitativo para responder a los objetivos 3 y 4 de esta investigación: *determinar la gestión curricular para el desarrollo de competencia lectora* y ofrecer orientaciones didácticas desde una perspectiva de práctica situada.

El capítulo se inicia con la perspectiva y diseño de la investigación. Los demás apartados: definición de variables y dimensiones, técnicas e instrumentos, medición de las variables y procedimientos para la aplicación de los instrumentos se enfocan desde las dos perspectivas, la cualitativa y la cuantitativa.

### 5.01 Perspectiva de la investigación

Existen diferentes clasificaciones de los tipos de diseños para una investigación educativa. Este estudio asume la propuesta de Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010) por ser considerados autores con una trayectoria académica y de investigación validada por la comunidad científica de Iberoamérica.

La investigación en ciencias sociales, específicamente en el área educativa requiere que se estudie y comprenda desde diversas perspectivas. Por ese motivo, esta investigación ha procurado aplicar un método mixto, que involucre análisis cuantitativo y cualitativo con el fin de lograr una perspectiva más amplia y holística sobre la competencia lectora y las estrategias pedagógicas que utilizan los centros educativos para su desarrollo en la etapa secundaria, así se obtuvo una visión más global y desde diferentes perspectivas, estudiantes y docentes.

Johnson y Onwuegbuzie (2004) definen los métodos mixtos como la tercera ola de los movimientos de investigación, “la clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas cuantitativas y cualitativas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en un solo estudio. Filosóficamente, es la ‘tercera ola’ o tercer movimiento de investigación” (p.17).

Creswell (citado en Hernández Sampiere et al., 2010) expresa que los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuan), así como profundidad y complejidad (cual); generalización (cuan) y

comprensión (cual). “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández Sampiere, et al., 2006, p.543).

Una de las fortalezas fundamentales de este tipo de diseño es que permite comprender la realidad educativa a profundidad, con miras no solo de conocerla sino de transformarla. (Pereira Pérez, 2011). También es importante destacar que en los últimos 20 años la aplicación de diseños mixtos ha sido muy común y recurrente en investigaciones del ámbito social. Por lo que, actualmente se dispone de experiencias que son referencias para el uso adecuado de dichos diseños.

El estudio cuantitativo confía en la medición numérica y la estadística para establecer patrones de comportamiento en la población, mientras el enfoque cualitativo, al ser más flexible, pero a la vez poseer las características metodológicas que lo hacen confiable, permite descubrir y profundidad en el comportamiento de la población.

Greene, Caracelli y Graham en 1989 (citado en Graff, 2009, p. 49) plantean cinco posibles beneficios del método mixto:

1. Triangulación: búsqueda de convergencia y corroboración de los resultados desde diversas perspectivas.
2. Complementariedad: aclaración, mejora o ilustración de los resultados obtenidos por el otro método
3. Iniciación: Descubrimiento de paradojas y contradicciones que permiten la re-elaboración de las preguntas de investigación
4. Desarrollo: Resultados de un método que se utilizan para ayudar a explicar el otro método.
5. Expansión: Buscar la amplitud y el alcance de la investigación.

En este caso, el método mixto permitirá la complementariedad y la expansión de la investigación; complementariedad, pues permitirá profundizar en el perfil lector de los estudiantes y expansión pues, las líneas de investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, se aborden desde una perspectiva cualitativa.

Entre las desventajas del método se encuentran:

- Mayor dificultad para el investigador mezclar adecuadamente ambos métodos.
- Requiere mayor tiempo de realización.

Existen diferentes formas de combinar los métodos cuantitativos y cualitativos. Graff (2009) plantea que todavía se utiliza diferenciar dos tipos de diseños propuestos por Morse en 1991, los simultáneos y los secuenciales, dentro de ellos, se distinguen varios tipos según la prioridad o el peso de los métodos utilizados.

Los diseños simultáneos se aplican ambos métodos de forma concurrente. Una de las características que lo distingue de los modelos secuenciales es que “ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis (Hernández Sampieri, et al, 2010, p. 559).

En el estudio secuencial, los datos recolectados en la primera fase del estudio, sean cuantitativos o cualitativos sirven de soporte para la otra fase del estudio que utiliza lo cualitativo o cuantitativo. Una diferencia fundamental con los diseños simultáneos es que el análisis de la información inicia antes de recabar toda la información (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Teddlie y Tashakkori se refieren a los diseños secuenciales como cuasi-mixto, mientras que Morse lo considera mixto, pero con predominio de un enfoque sobre otro (Graff, 2009).

Los diseños mixtos utilizan una nomenclatura que debe ser conocida por todos.

1. Método o estrategia: Cuan (cuantitativo); Cual (cualitativo)
2. Forma de recolección o análisis de los datos: “+” (simultánea) “→” (secuencial) “O” (dos formatos)

## **5.02 Diseño de la Investigación**

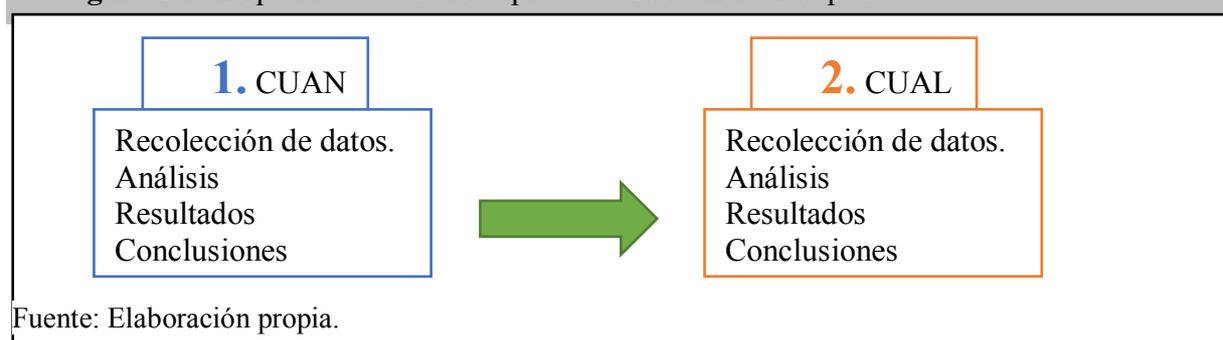
Las investigaciones en el área de competencia lectora han demostrado que debido a la complejidad del fenómeno sería muy limitado abarcarlo desde una única perspectiva, cuantitativa o cualitativa. Ambos diseños aportan a la comprensión del fenómeno desde su perspectiva, por lo que se recomienda que se integren ambas.

Los análisis estadísticos que se desarrollan en los diseños cuantitativos permiten la generalización de los resultados a una población con características específicas –definidas por la muestra de la investigación–, así como predecir el comportamiento del fenómeno objeto de estudio. Los métodos cuantitativos procuran la rigurosidad para ser lo más objetivos posible y obtener resultados confiables para validar y/o replicar (Hernández Sampiere, et al, 2010). Por otro lado, los estudios cualitativos permiten comprender a profundidad el fenómeno de investigación. El MECD (2010) sugiere que los países lleven a cabo estudios más profundos en las aulas incorporando técnicas propias del enfoque cualitativo como la observación y la

entrevista interpretativa con profesores y alumnos para comprender el desempeño en los aprendizajes de sus estudiantes.

Un estudio mixto potencializa las fortalezas de ambos diseños. Para esta investigación se empleó uno secuencial CUAN-Cual, que integra datos en el análisis y conclusión de los resultados (Véase figura 5.1). Se organizó en tres fases que se presentan en la Figura 5.1. El diseño, aunque secuencial, en la primera fase recolectó información a los estudiantes a través de técnicas que pertenecen al método cualitativo.

**Figura 5.1.** Esquema del diseño explicativo secuencial Dexplis



Fuente: Elaboración propia.

La selección del diseño mixto siguió los pasos propuestos por Teddlie y Tashakkori basados en Creswell y Morgan (Graff, 2009):

- a) Determinar si las preguntas requieren el diseño mixto: en ese sentido, se determinó que el tercer y cuarto objetivo de la investigación, precisaban de una investigación cualitativa que permitiera con cierto nivel de profundidad y detalle indagar sobre la metodología utilizada por los docentes y el contexto donde se sitúa el desarrollo de competencia lectora.
- b) Disponer de información y acceso a investigaciones con diseño método mixto. Las investigaciones que sustentaron el diseño mixto para valorar la práctica lectora de los estudiantes y su motivación están basadas en Conradi et al. (2013); Pitcher et al. (2007) y en verificar con evidencias el modelo de Wang y Guthrie (2004). En relación a la orientaciones curriculares se revisó las investigaciones sobre práctica pedagógica de Pereira (2011).
- c) Seleccionar el mejor diseño mixto disponible. Se revisaron los métodos mixtos disponibles y se eligió como marco el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).
- d) Del resultado de la implementación del modelo elegido, surge un “nuevo diseño” o una adaptación a la realidad y a las necesidades sobre el tema estudiado. En este caso, la adaptación consistió en que para la recolección de datos cuantitativos se introdujeron la entrevista conversacional a los estudiantes (método cualitativo).

La primera etapa consistió en un estudio cuantitativo no experimental, descriptivo–correlacional y transversal. Las conclusiones permitieron obtener el perfil lector de los estudiantes del nivel secundario en la República Dominicana fundamentado en cuatro variables:

- a) Competencia lectora
- b) Fluidez lectora
- c) Comportamiento lector
- d) Motivación lectora

El método cuantitativo permitió establecer importantes relaciones entre las variables del estudio: competencia lectora, fluidez lectora, comportamiento lector y motivación hacia la lectura, explicadas mediante técnicas estadísticas, donde la descripción es una de las características principales. Los [resultados](#) de esta etapa permitieron clasificar a los centros educativos según el desempeño de sus estudiantes en competencia lectora, así como analizar las principales variables que pueden incidir en su desarrollo a través de la validación del modelo de Wang y Guthrie (2004).

La finalidad de la segunda etapa fue analizar la gestión curricular de los centros educativos para determinar si favorecen o no el desarrollo de competencia lectora. Los datos se recolectaron mediante técnicas cualitativas. Se seleccionaron solo centros del sector público por las diferentes características de ambos sectores y por las condiciones de entrada (estudiante, contexto socio cultural, recursos disponibles...) (Véase [apartado 5.23](#)).

El método cualitativo tiene como principal propósito profundizar en las realidades, dando apertura a la subjetividad propia de la naturaleza humana. Ambos métodos responden a paradigmas de investigación distintos, el cuantitativo al positivismo –objetividad y verificación– y otras corrientes similares y el cualitativo al interpretativismo, fenomenología, naturalismo y constructivismo –subjetividad y principios sociales– (Hernández Sampieri et al., 2010).

Esta investigación asume el interpretativismo como paradigma que guía el proceso del estudio, la recolección y análisis de los datos se hace tomando en cuenta los principios de dicho paradigma.

El propósito principal del interpretativismo es generar conocimientos, a través de procesos de interpretación para comprender la realidad. Es decir, que los investigadores deben interpretar el significado del sistema compartido por los participantes en el estudio. Desde este paradigma se enfatiza que no solamente el investigador interpreta los datos para producir significados, sino que los resultados del estudio se construyen conjuntamente con

los participantes. Comprender la subjetividad de los participantes es la esencia del paradigma interpretativo. Se trata de reconocer, entender, reconstruir la realidad y evitar distorsionarla para utilizarla en la creación de teorías (Goldkuhl, 2012).

Las categorías de análisis de la etapa cualitativa se definieron en base al modelo de Creemers y Kyriakides (2008) de la enseñanza eficaz y a los aportes de Marcelo (2010) y de Montero-Mesa (2010).

Las dimensiones de análisis de la etapa cualitativa fueron:

- a) El sistema Educativo dominicano
- b) El centro Educativo
- c) El docente: como líder en la gestión de aula. Su formación inicial y continua, así como el conocimiento Formación inicial y continua. Actitud hacia los procesos de enseñanza – aprendizaje y Conocimiento de los jóvenes.
- d) El estudiante Enfoque didáctico utilizado por los docentes en el área de Lengua que incluye Plan de lectura de un centro Educativo (PLAN), Actividades de dinamización de la lectura (ACT), uso de la biblioteca (BIB), lectura de literatura de los estudiantes con fines recreativos y Lectura de literatura para fines académicos.

La tercera fase tuvo como objetivo final ofrecer orientaciones pedagógicas concretas para los docentes de secundaria basadas en los resultados de la investigación –perfil lector de los estudiantes – gestión curricular en los centros educativos por lo que se planteó una revisión de la literatura.

En conclusión, la tabla 5.1 presenta el diseño general de la investigación que utilizó un modelo mixto explicativo secuencial donde primero se analizan los datos por métodos cuantitativos y luego se procede a la recolección de datos cualitativos para hacer una interpretación integral –triangulación metodológica– conforme a los objetivos de la investigación.

**Tabla 5.1.** Fases del diseño de la investigación

	Fases		
	Primera	Segunda	Tercera
Objetivos	Describir el perfil lector de los estudiantes de Secundaria de la R.D.: Nivel de competencia lectora y de fluidez lectora, Práctica lectora y Motivación hacia la lectura. Relacionar las variables.	Determinar la gestión curricular en los centros educativos para el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de Secundarias.	Proponer alternativas pedagógicas a los centros educativos para mejorar la competencia lectora de sus estudiantes.
Metodología	CUANT/cual	CUAL	CUAL
Muestra	382 estudiantes	4 centros educativos seleccionados por los resultados de la primera fase. (9 docentes, 1 coordinadora y una directora)	
Técnicas de recogida de la información	Cuant: Prueba de lectura (CoLeP); Escala de Fluidez Lectora (EFLE <sub>a</sub> ); Cuestionario de Motivación lectora y Cuestionario de Práctica de lectura Cual: Entrevistas semiestructurada a docentes y directores entrevista conversacional a los estudiantes	Resultados cualitativos: Gestión curricular de los centros educativos seleccionados para el desarrollo de competencia lectora.	Revisión bibliográfica
Informes	Resultados Producto: Perfil lector de los estudiantes. Relaciones entre las variables. Diseño de la segunda fase.		Integración de los informes anteriores + las alternativas en forma fácil de comunicar.

### 5.03 Procedimiento de la investigación

La figura 5.2. muestra el procedimiento de la investigación. Parte de los resultados obtenidos sobre el bajo desempeño en lectura en el nivel primario (Amiama-Espaillet, 2013; Unesco, 1998, 2008, 2014) y de muchas interrogantes sobre el nivel secundario. Se concertó una entrevista con la directora general del Nivel Secundario del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd), quien valoró la pertinencia de la investigación para el sistema educativo dominicano, ya que aún en el país no se había aplicado las pruebas PISA de la OCDE y aunque existían dos diagnósticos sobre el nivel, ninguno abordaba los aprendizajes de los estudiantes ni las estrategias de los docentes en el área específica de Lengua Española.

Una vez decidido el tema, se procedió a una revisión de literatura sobre competencia lectora en el nivel secundario que permitió limitar las interrogantes, realizar el planteamiento del problema y esbozar el diseño metodológico en dos fases: la primera que concluyera con un diagnóstico, lo más amplio posible, sobre los niveles de competencia lectora en los estudiantes de secundaria y la segunda sobre las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar competencia lectora. Esta etapa se encuentra recogida en el primer informe de investigación.

Para la primera fase del estudio, el perfil lector de los estudiantes, se seleccionaron en un primer momento 5 variables y se diseñaron 4 instrumentos que fueron sometidos a juicios de expertos. Una vez incorporada las observaciones y opiniones de los expertos, se procedió con el estudio piloto cuya finalidad fue determinar la validez y fiabilidad de los instrumentos, así como el tiempo de realización. En esta fase se diseñó la base de datos en el Programa *Statistical Package for the Social Sciences* –SPSS–, versión 21. Como resultado de ese proceso se volvieron a ajustar las variables, los procedimientos y los instrumentos. Las conclusiones de estas tareas permitieron: repensar las variables –eliminar, organizar e introducir– y por consecuencia, introducir mejoras en los instrumentos y en los procedimientos de aplicación. En esta fase, se volvió a revisar la literatura –sobre el tema y la metodología–.

De las 5 variables se eliminó el índice de status económico y cultural, por “ocupar” muchas preguntas que podían, para los fines de esta investigación, ser sustituida por el contexto del centro educativo donde se escolarizan los estudiantes. El tipo de texto y la trayectoria educativa se eliminan como variables y se incluyen como dimensiones en otras variables.

La variable, *proceso de lectura*, que está integrada por competencia lectora + fluidez lectora se dividió en dos, por cada uno de los componentes. Se introdujo la variable, *comportamiento lector*. Con relación a los instrumentos, en un primer momento, se planteó el uso de la prueba CompLEC (Vidal-Abarca et al., 2009), pero no fue posible, a pesar del contacto, obtener algunos datos estadísticos necesarios para su aplicación, por lo que se determinó siguiendo las indicaciones de uno de los especialistas consultados elaborar una prueba en base a los textos liberados de PISA.

Un resultado de la Prueba Piloto que influyó positivamente en el diseño metodológico inicial fue la verificación de la importancia de la entrevista a los estudiantes que se realizaba con la única intención de eliminar el sesgo de la deseabilidad social que se produce en los cuestionarios sobre práctica lectora. Este diálogo permitió obtener ricas informaciones sobre la motivación y práctica lectora de los estudiantes que se consideró necesario incorporar en la primera fase, que solo estaba planteada de forma cuantitativa. Esta etapa se plasmó en un segundo informe de investigación. El estudio piloto y su informe se realizó entre marzo-mayo del 2015.

Entre marzo y abril del 2016 se procedió con el levantamiento de la información de la primera fase de la investigación, con los ajustes realizados por los resultados de la prueba piloto. La aplicación de los diferentes instrumentos se realizó paralelamente a la digitalización de los mismos, en una base de datos en Excel. Una vez finalizado la digitalización de los cuestionarios se comprobó la calidad de los datos ingresados. Se seleccionó al azar todos los cuestionarios terminados en “5” y se verificaron las respuestas y la digitación. No hubo errores significativos. Los resultados se analizaron y se obtuvo el perfil lector de los estudiantes dominicanos en base a las cuatro variables. Se presentó el tercer informe y se publicaron tres artículos en revistas de divulgación académica.

En esta primera fase, además de los instrumentos cuantitativos, se levantó la información cualitativa proveniente de los estudiantes a través de una entrevista-conversacional.

La segunda fase, centrada en la práctica pedagógica de los docentes, inició con el diseño metodológico cualitativo: dimensiones, muestra y diseño de los instrumentos. La muestra fue

seleccionada según el propósito. Una muestra pequeña no significa simplificar la realidad, más bien comprenderla en su complejidad (Flick, 2009).

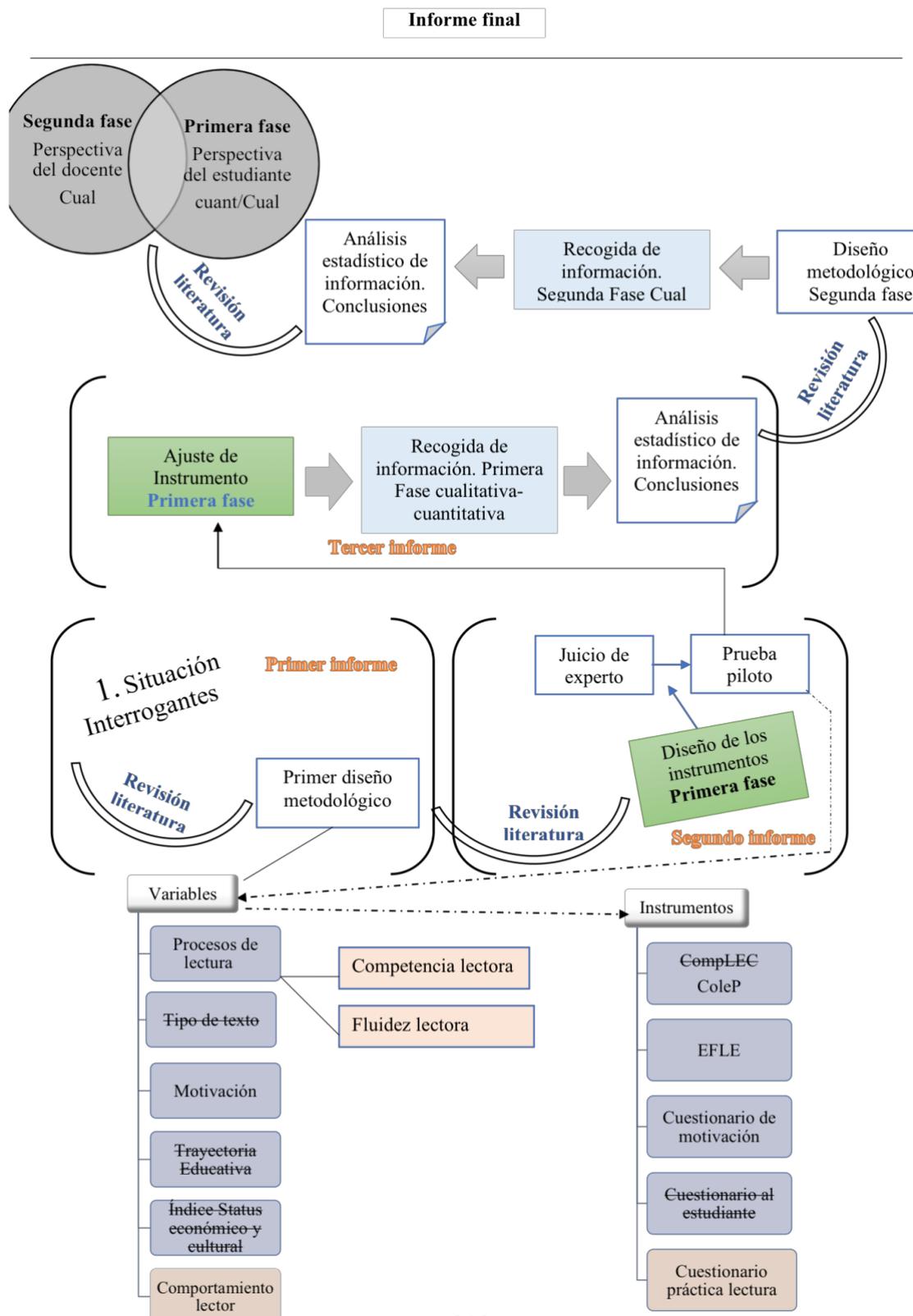
Las categorías de análisis se escogieron de las variables de la primera fase y se agruparon en cuatro (4). Se seleccionaron cuatro (4) centros educativos públicos por el nivel de competencia lectora de los estudiantes. Antes de recoger la información de la segunda fase, se sistematizaron las grabaciones de los estudiantes utilizando la codificación axial. La posición central la ocuparon dos dimensiones, la lectura de libros de literatura en el contexto académico y la práctica de lectura digital de los estudiantes. Este proceso permitió elegir el modelo de Creemers y Kyriakides (2008) en cuanto a la importancia de los cuatro niveles que interactúan: central, centro educativo y áulico y, por otro lado, posicionar la función del docente como el elemento central del análisis (Marcelo, 2010) por su liderazgo en la gestión de los aprendizajes.

A partir de esta codificación y de su análisis se obtuvieron datos muy relevantes sobre el centro y los procesos de enseñanza de los docentes. A partir de estas informaciones, se seleccionó la muestra para la segunda fase cualitativa que quedó constituida por los docentes de los centros educativos que impartían la asignatura de Lengua Española y a docentes que los estudiantes destacaron por su práctica pedagógica vinculada al fomento de la competencia lectora. Luego en el proceso de recolección de la información, se añadió dos participantes más, una coordinadora del área de Lengua Española y la directora del centro educativo con peor desempeño en competencia lectora. También las informaciones permitieron diseñar la entrevista semiestructurada. Los docentes fueron entrevistados en su centro educativo, previa cita a través del director, explicando los motivos. Se solicitó permiso para grabarlas. Las observaciones e impresiones durante el proceso de recogida de información en ambas fases se registraron en un *Diario de campo*.

De la segunda fase, se concluyó con el enfoque de enseñanza de la lengua y la literatura de los docentes valorado a través de las tareas, así como los principales recursos utilizados en el centro educativo para el desarrollo de la competencia lectora. Se sistematizó la gestión curricular que realizan los diferentes centros educativos y se analizó la propuesta curricular para el área de lengua española que aún no ha entrado en vigencia. Para las conclusiones finales se triangularon los datos obtenidos en ambas fases, por un lado, esta triangulación metodológica permitió: verificar la veracidad de datos obtenidos en la parte cuantitativa, comparar las distintas perspectivas –docente-estudiante– sobre la práctica de aula de los docentes y ampliar las categorías de análisis de la falta de competencia lectora por las estrategias de enseñanza de los docentes.

La tercera fase se propuso ofrecer orientaciones didácticas a los centros educativos que implicó una revisión de la literatura y la contextualización, a partir de los resultados, de dichas orientaciones. Todo lo anterior se describe con más detalles en los próximos apartados de este informe final de investigación.

**Figura 5.2.** Diseño de la investigación



#### 5.04 Población

La población de estudiantes, según datos publicados del MINERD del año 2013-2014, que cursa el Nivel Medio<sup>15</sup> en la República Dominicana es de 574,574<sup>16</sup> estudiantes. De los cuales el 78% estudia en el sector público, el 3% en el semioficial y el 20% en el privado.

Del nivel Medio se seleccionó un grado escolar, segundo. Los estudiantes que cursan este grado tienen una edad promedio entre 14-16 años, siendo 15 años la edad más común, rango establecido por la UNESCO (2003) para concluir el nivel de Educación secundaria baja y por la OCDE para la aplicación de las pruebas de PISA.

En Segundo de Media<sup>17</sup> hay inscritos 167,303 estudiantes, 47% masculino, 53% femenino; el 11% (18,433) se escolarizan en zona rural; el 18% (29,918) en el sector privado.

#### 5.05 Muestra cuantitativa

Se utilizó una muestra estratificada guiada por propósitos, es decir que mezcla la probabilista para la primera fase CUAN y la propositiva para la segunda fase CUAL.

Se seleccionó una muestra probabilística a nivel Nacional de 384 estudiantes escolarizados en –Cuarto de Secundaria–, con 95% de confianza y un 5% de error. Una muestra probabilística se refiere a que todas las personas de una determinada población tienen la misma oportunidad de formar parte de la muestra, lo que ofrece un carácter de aleatoriedad y reduce en gran medida los sesgos en la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). La tabla 5.2 muestra la distribución por provincia y por sector educativo. El tamaño de la muestra se calculó de forma automática mediante un programa libre.

**Tabla 5.2.** Distribución de la muestra del estudio

	Sector		Privado		Total	
	Público		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Provincia	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Santiago	81	21	35	9	115	30
Santo Domingo	188	49	81	21	269	70
Total	269	70	115	30	384	100

<sup>15</sup>El Nivel Medio incluía solo cuatro cursos (1° a 4°). Las estadísticas suministradas, aún no están actualizadas según la nueva reorganización del sistema educativo (Ver Capítulo 1, contexto educativo).

<sup>16</sup>Fuente: Datos estadísticos MINERD 2013-2014 (Suministrado por correo electrónico)

<sup>17</sup>Corresponde a cuarto de ESO en España. En la nueva organización, primer curso del segundo ciclo de secundaria. Décimo grado contando desde primero grado de escolaridad.

La muestra se estratificó de acuerdo a dos criterios: Tipo de centro educativo: público – privado y eje regional del país. No se contempló a los estudiantes que se escolarizan en la zona rural ya que esta zona geográfica tiene situaciones particulares en el nivel secundario (falta de docentes cualificados, dificultad para acceder...).

La muestra se ubicó en Santo Domingo, capital de la República Dominicana y en Santiago, segunda ciudad de importancia en el país. Se seleccionaron ambas ciudades porque en ellas se concentra la mayor proporción estudiantil.

Los centros educativos se seleccionaron por el tipo de financiamiento, público o privado y por la zona en la cual están ubicados. Se priorizaron centros educativos situados en un nivel socio económico alto (privados) y los públicos en zonas urbanas y urbanas – marginales. Se estableció una media por cada sección de clases en torno a 35 estudiantes.

La muestra de estudiantes se distribuyó en 13 centros educativos: 8 públicos y 5 privados, distribuidos en ambas provincias. En cada centro educativo se seleccionó al azar –por sorteo– al grupo de estudiantes los instrumentos, es decir que se seleccionó una sección completa de cada centro educativo. La tabla 5.3. muestra la descripción de los centros. El número que se encuentra entre paréntesis corresponde al orden en que fue recolectada la muestra y a la numeración asignada en la base de datos.

**Tabla 5.3** Identificación numérica de cuadernillos de respuestas y entrevistas recolectadas

Centros Educativos		
Sector educativo	Lugar	Cantidad De estudiantes
Público (1)	Santo Domingo	28
Público (2)	Santo Domingo	31
Público (4)	Santo Domingo	33
Público (6)*	Santo Domingo	31
Público (7)	Santo Domingo	32
Público (10)*	Santo Domingo	36
Público (5)**	Santiago	35
Público (8)	Santiago	45
Privado (3)	Santo Domingo	16
Privado (9)	Santiago	35
Privado (11)	Santo Domingo	22
Privado (12)	Santo Domingo	19
Privado (13)	Santo Domingo	19
<b>Total</b>		<b>382</b>

\* Centros de Excelencia. \*\* Politécnico.

Una caracterización más amplias sobre la muestra tanto cualitativa como cualitativas se realiza en el capítulo de *Resultados*, ya que es mediante los instrumentos como se recopila las informaciones al respecto.

## **5.06 Muestra cualitativa**

Las unidades de análisis en el estudio cualitativo fueron tres: Centro educativo, estudiantes y docentes. La muestra fue no probabilística o propositiva, es decir que estuvo guiada por los fines de la investigación, en este caso concreto el objetivo 3, *determinar la gestión curricular de los centros educativos para el desarrollo de competencia lectora*.

La gestión curricular de un centro educativo está muy vinculada al diseño curricular, donde el conjunto de docentes no aporta sus saberes y experiencias, por lo que se analizó este diseño curricular y se pretendió analizar los diferentes documentos diseñados para orientar a los docentes, pero en el área de Lengua Española del nivel secundario eran inexistentes, salvo la *Olimpiada de lectura*.

### **5.06.1 Centros educativos**

Los centros educativos se seleccionaron en base a la muestra (13) del estudio cuantitativo tomando en cuenta dos criterios:

- a) El sector educativo: Se seleccionaron los centros que pertenecen al sistema público. Existe una diferencia significativa en ambos sectores educativos relacionadas con insumos de entrada: características socio culturales de los estudiantes, perfil de los docentes, fuente y forma de financiamiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El 78% de la población estudiantil pertenece a este sector.
- b) Desempeño de sus estudiantes en la prueba de Competencia Lectora (CoLeP): Se seleccionaron los dos centros educativos donde los estudiantes obtuvieron los mejores niveles en competencia lectora y dos centros educativos con estudiantes con peores desempeño. Se realizó una media con los porcentajes de los niveles por debajo del mínimo requerido –0, 1 y 2– y se clasificaron los centros de menor a mayor.

Los centros educativos que reunieron estos criterios fueron los cuatro primeros de la Tabla 5.3, es decir los centros cuyos estudiantes obtuvieron los mejores niveles de desempeño: 4 y 6; y los de peores niveles de desempeño 1 y 2. (Véase Capítulo [Resultados](#) y concretamente la Tabla 6.32).

A estos centros se le asignó un nuevo orden, mediante letras para diferenciar los códigos en ambas fases de estudios y evitar confusiones.

Centro A: Centro educativo 6

Centro B: Centro Educativo 4

Centro C: Centro Educativo 2

Centro D: Centro Educativo 1

### **5.06.2 Estudiantes**

Una vez seleccionados los centros educativos, se procedió a organizar y sistematizar las informaciones suministradas por los estudiantes en la entrevista conversacional y codificarlas nueva vez por las categorías de análisis diseñadas en base al modelo de enseñanza eficaz de Creemers y Kyriakides (2008). La selección de esta muestra cualitativa se basó en los siguientes tres criterios utilizados tres:

- a) Pertenecer al centro seleccionado (123).
- b) Disponer de la entrevista grabada, es decir, que el estudiante haya dado el consentimiento para ello (113).
- c) Aportar informaciones relevantes a las dimensiones seleccionadas (37), es decir “casos que ilustran una máxima variedad de las variables, casos que se consideran típicos de un fenómeno, o casos que confirman o niegan una hipótesis (Fernández, 2006, p.5).

### **5.06.3 Docentes**

Para la selección de la muestra cualitativa de los docentes se pretendió su diversidad o máxima variación, las cuales se utilizan cuando “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades”(Hernández Sampieri et al., 2010, p. 397).

Los docentes se eligieron en base a cuatro criterios:

- a) Profesor que imparte la asignatura de Lengua en el aula específica (3).
- b) Profesores que mostraron una enseñanza relevante de la competencia lectora. Seleccionados en base a los criterios de los estudiantes (2).
- c) Personas seleccionado por el director del centro educativo (4).
- d) Personas que se consideró que aportan información relevante (2).

La tabla 5.4 presenta una descripción de la muestra: el centro educativo al que pertenecen y su situación profesional, es decir la función docente que realizan. La muestra quedó constituida por el 73% ( $n = 8$ ) de mujeres y el 27% ( $n = 3$ ), hombres.

**Tabla 5.4.** Docentes participantes en la segunda fase del estudio

Función	Nomenclatura	Sexo	Liceo	Situación profesional
Docente 1	(G1)	Fem.	A	Área de Lengua del aula evaluada.
Docente 2	(G2)	Fem.	A	Área de Lengua otra aula del mismo grado.
Docente 3	(G3)	Fem.	A	Área de Lengua otra aula del mismo grado.
Docente 4	(G4)	Masc.	A	Área de Ciencias Sociales. Se destaca por sus estrategias para la competencia lectora y el pensamiento crítico.
Docente 5	(G5)	Fem.	B	Área de Lengua del aula evaluada.
Docente 6	(G6)	Fem.	B	Área de Lengua otra aula del mismo grado.
Docente 7	(G7)	Fem.	C	Área de Lengua del aula evaluada.
Docente 8	(G8)	Masc.	C	Área de Física (Ciencias). Se destaca por sus actividades de lectura.
Docente 9	(G9)	Masc.	D	Área Lengua de otros grados.
Directora	(GD)	Fem.	D	Directora.
Coordinadora	(GC)	Fem.	A	Coordinadora del área de Lengua Española.

El docente 4 fue seleccionado, a pesar de no ser docente del área de Lengua Española, por las referencias ofrecidas por la mayoría de los estudiantes: enseña estrategias para la comprensión y el pensamiento, además de involucrarse con el desarrollo psicoafectivo de ellos de una forma cercana, muchos lo consideran su consejero.

Asimismo, el docente 8, aunque en menor medida está vinculado al desarrollo psicoafectivo de los estudiantes y se destaca por el uso de internet y estrategias que favorecen el desarrollo de competencia lectora en el área de Ciencias.

### Definición de variables y dimensiones

Una vez definido los objetivos de la investigación y el diseño metodológico, se procedió a construir el sistema de variables. Las variables de la fase I, *Cuant* se construyeron en base a la revisión de literatura, en la cual se asumió el concepto de competencia lectora de la OCDE (2009) y se enriqueció con otras variables que influyen o son capacidades fundamentales de

la competencia lectora. Una vez definidas y operativizadas las variables se validó su contenido a través del *Juicio de expertos* y se ajustaron después de la *prueba piloto*. La fase I *Cuant* quedó constituida por cuatro variables, 9 dimensiones y 3 subdimensiones (véase Tabla 5.5) que corresponden a los *objetivos* 1 y 2 de la investigación.

Como se dijo anteriormente, las variables de la fase II, *cualitativa* se elaboraron en base al modelo de Creemers y Kyriakides (2008) que consideran diferentes niveles: sistema educativo, centro educativo y aula para lograr una enseñanza eficaz, y a los aportes de Marcelo (2010) sobre la función docente y en la necesidad de profundizar en el perfil lector del estudiante, quedó constituida en 3 variables, 10 dimensiones y 2 subdimensiones (véase la tabla 5.6).

Por otro lado, el apartado presenta un diagrama que relaciona las variables implicadas en la fase cuantitativa y las dimensiones de la fase cualitativa (véase figura 5.3).

En la investigación se parte del constructo de competencia lectora de la OECD (2009): “Capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y potencial individual para que puedan participar plenamente en la sociedad” (p. 23).

## CUANTITATIVO

### 5.07 Variable 1: Proceso de lectura

Definición conceptual: Actividades que realiza el lector para comprender, utilizar y reflexionar con textos escritos (OECD, 2009, p.23).

Tipo de variable: Escala

Cantidad de dimensiones: 3

Fuente: OECD (2009)

Dimensiones:

1.1. **Nivel de Competencia lectora:** entendida como la capacidad de extraer la información esencial del texto, considerado en conjunto.

1.2. **Comprensión global por formato de texto:** capacidad para extraer lo esencial de textos continuos, compuestos por oraciones que se organizan en párrafos, formando estructuras de diferente tamaño como secciones, capítulos o libros que ayudan al lector a reconocer la organización del texto. y por textos discontinuos, aquellos textos cuyas oraciones se suceden sin constituir estructuras más amplias. Suelen presentarse como

textos compuestos por una serie de listas, de mayor o menor complejidad, o por combinaciones de varias listas que requieren otro tipo de aproximación lectora.

1.3. **Comprensión global por tipo de proceso:** Actividades que realiza el lector para localizar, integrar y evaluar la información de un texto.

#### 5.08 Variable 2. Fluidez lectora

Definición conceptual: la habilidad de leer de forma apropiada, con expresión, entonación y pausas adecuadas manteniendo la comprensión del texto

habilidad para leer un texto con facilidad en el reconocimiento de las palabras, con exactitud, en el ritmo apropiado y con la correcta entonación (Kuhn et al., 2010, p. 44).

Tipo de variable: Escala

Cantidad de dimensiones: 2

Fuente: (González-Trujillo et al., 2014; Kuhn et al., 2010).

Dimensiones:

**2.1. Exactitud lectora:** destreza para decodificar correctamente la palabra escrita con independencia de que se acceda o no a su significado, medida a través de los errores de descodificación que cometen los lectores.

**2.2. Prosodia:** se refiere a la forma de leer un texto con las pausas, la entonación y la segmentación adecuadas.

#### 5.09 Variable 3: Comportamiento lector

Definición conceptual: Es la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que la acoge.(Álvarez, 2006, citado en Cerlalc-Unesco, 2014, p. 22).

Tipo de variable: Ordinal

Cantidad de dimensiones: 2

Fuentes: (Cerlalc-Unesco, 2011, 2014; OECD, 2009).

Dimensiones:

**3.1. Práctica de lectura:** Compromiso conductual referido a la cantidad, a las actividades de lectura y al formato que se utiliza según los objetivos de la lectura (Cassany, 2012; OECD, 2009).

3.1.1. Objetivos de lectura

3.1.1.1 Lectura académica: Se refiere a cualquier lectura que se realiza propuesta por el Centro Educativo o para un ámbito académico.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

3.1.1.2. Lectura recreativa: Se refiere a cualquier lectura que se realiza por motivos propios, incluyendo por entretenimiento.

3.1.1.3. Lectura social: Se refiere específicamente a la lectura que se realiza en los servicios de redes sociales que ofrece la infraestructura tecnológica.

3.1.1.4. Lectura informativa: Se refiere a la lectura para estar informado de un tema específico o para un uso particular, Por ejemplo, comprar por internet.

3.1.2 Soporte de lectura: se refiere al tipo de soporte o medio - digital o impreso- que se prefiere para leer (OECD, 2012, p. 57).

3.1.2.1. Lectura digital: puede definirse como la visualización de un texto a través de una pantalla de cristal líquido –LCD, por sus siglas en inglés *Liquid Crystal Display*), plasma, transistor de película fina u otros dispositivos electrónicos.

3.1.2.2. Lectura Impresa: Se refiere a la cantidad y tipo de lectura que se realiza a través de cualquier formato impreso.

**3.2. Valoración de la lectura:** Importancia que otorga a la lectura como práctica social y de obtención de conocimientos.

#### **5.10 Variable 4: Motivación hacia la lectura**

Definición conceptual: El grado de intención de leer un texto específico en una situación determinada. (Schiefele et al., 2012, p. 428, trad. propia).

Tipo de variable: Escala

Cantidad de dimensiones: 2

Fuentes: (Ryan & Deci, 2000; Schiefele et al., 2012).

Dimensiones:

**4.1. Motivación Extrínseca:** es aquella controlada por una demanda externa que puede o no generar satisfacción personal (Ryan & Deci, 2000, p. 60).

**4.2. Motivación Intrínseca:** es cuando se realiza la actividad por satisfacción en sí misma, sin importar la recompensa (Ryan & Deci, 2000, p. 56).

La tabla 5.5. presenta la definición operativa de las dimensiones de las cuatro variables de estudios.

**Tabla 5.5.** Definición operacional de las dimensiones de las variables

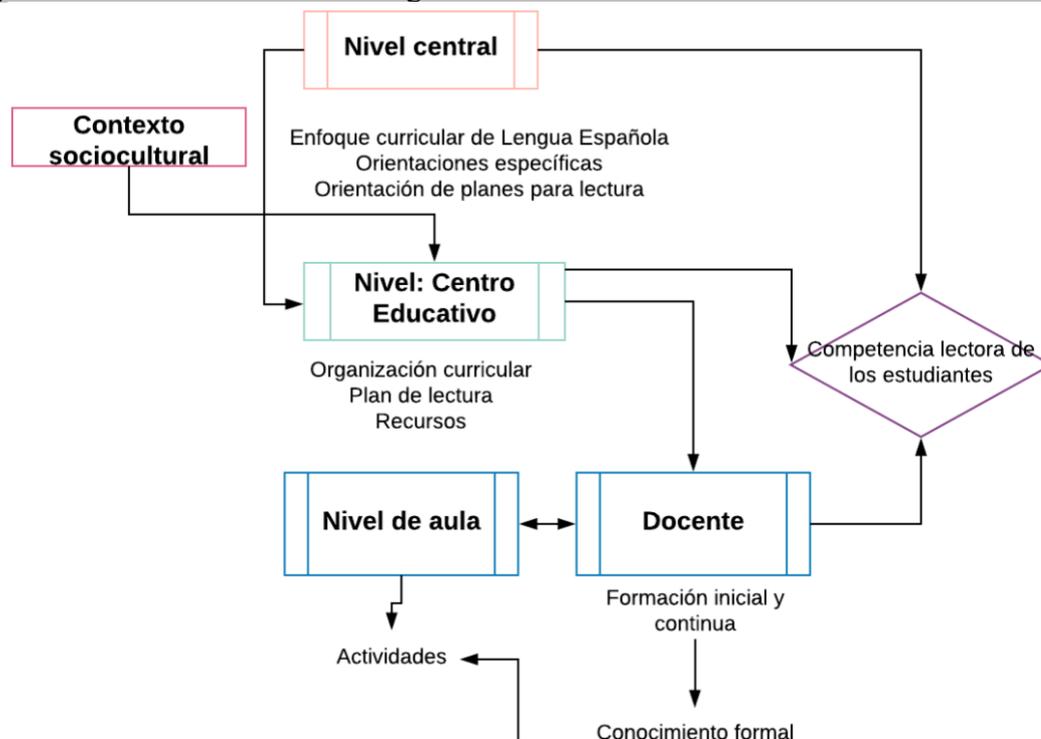
VARIABLES	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Competencia lectora	Nivel de competencia lectora	Cantidad de respuestas correctas en una prueba de competencia lectora que tengan los ítems clasificados previamente por su nivel de dificultad (modelo Rasch).
	Nivel por tipo de proceso	Cantidad de respuestas correctas según los procesos evaluados en la prueba de comprensión lectora: localizar, integrar y evaluar.
	Nivel por formato de texto	Cantidad de respuestas correctas según el formato de texto que integran la prueba de comprensión lectora: continuo y discontinuo.
Fluidez lectora	Exactitud	Cantidad de errores de precisión que comete leyendo un texto adecuado a su nivel escolar.
	Prosodia	Cantidad de veces que cambia la entonación a lo largo de la lectura de un texto en voz alta de acuerdo al tipo de oración.
		Cantidad de veces que realiza pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación.
Práctica de lectura	Práctica de lectura	Cantidad de veces que lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico – sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.
	Formato	Frecuencia en que manifiesta leer determinado material con fines específicos en diferentes soportes.
Motivación	Intrínseca	Preferencia medida en frecuencia de leer material en formato físico o digital.
	Extrínseca	Grado de acuerdo o desacuerdo que manifiesta la satisfacción propia por la lectura.
		Grado de acuerdo o desacuerdo que manifiesta la imposición de otros o para obtener algún beneficio de la actividad de la lectura.

## CUALITATIVO

Con el fin de responder al objetivo 3, *determinar la gestión curricular que utilizan los centros educativos para el desarrollo de competencia lectora* se definieron categorías de análisis y dimensiones previamente a la recogida de información basado en los modelos de enseñanza eficaz (Kyriakides et al., 2009; Martínez-Garrido & Murillo, 2016; Murrillo-Torrecilla, Martínez-Garrido, & Hernández-Castilla, 2011) y se estableció un primer modelo de análisis con las dimensiones estudiadas (Véase figura 5.3) que lo relacionaran con el nivel de competencia lectora de los estudiantes.

La gestión curricular sintetiza “el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (Volante, Bogolasky, Derby, & Gutiérrez, 2015, p. 97).

**Figura 5.3.** Relación entre las categorías de análisis de la fase cualitativa



Fuente: Elaboración propia.

### 5.11 Sistema educativo. Nivel central

El sistema educativo a nivel central es una estructura difícil de valorar, pero imprescindible incluirla como variable de la gestión curricular del centro educativo, pues en el nivel central se diseña el currículo que define el enfoque curricular para el área de Lengua Española, así como las orientaciones curriculares para su aplicación y propuestas de planes de estudios. En la República Dominicana, además en este nivel se decide sobre las políticas de formación docente.

### 5.12 Centro educativo

Se concibe al centro educativo como la unidad intermedia entre las políticas educativas que se diseñan en el nivel centro y la actuación del docente en el aula (Murrillo-Esteva, n.d.). Uno de los aspectos fundamentales que plantea Bolívar (2009) es el rediseño de la estructura

organizativa que debe, en primer lugar, estar al servicio de la comunidad profesional. La organización escolar debe disponer de tiempo /espacio para la labor del docente fuera del trabajo de aula: tiempos para reunirse el claustro de profesores, los equipos de trabajo más cercano, planificar el trabajo, búsqueda de recursos.

Esta reorganización de los espacios debe procurar mecanismos para “analizar y mejorar sus procesos institucionales, relacionales, pedagógicos y curriculares” (Murrillo, Marcelo, Mayor, & Gallego, 2016, p. 7), los cuales se exploran en los centros seleccionados.

Todo centro educativo está situado en un contexto socio cultural determinado y recibe a estudiantes y docentes, que en ocasiones “escapan de su control”, los cuales se toman en cuenta.

Para esta investigación, el contexto socio cultural estará determinado por el lugar de ubicación del centro educativo y según los criterios, que ya tiene establecido el MinerD.

### **5.13 Aula**

Se parte de que las prácticas de los docentes en el aula “están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos de los docentes”. (Barón, 2015, p.49).

El docente es el profesional que gestiona el aula, por lo tal se posiciona en el centro, aunque se reconoce que su quehacer no se desarrolla en el vacío si no en el contexto que lo acoge.

El docente en todos los modelos de [enseñanza eficaz](#) se concibe como el factor primordial que inciden en los aprendizajes de sus estudiantes. Es el responsable de crear diseños de aprendizaje y de integrar recursos eficaces, pero el docente también es el resultado del mismo sistema educativo que pretende innovar, además que está condicionado por su propio contexto, formación inicial, creencias y el contexto en el cual se desarrolla su labor, el sistema educativo en su conjunto y concretamente el enfoque curricular del área del conocimiento que imparte.

Para los fines de esta investigación, se seleccionaron algunas dimensiones relevantes como la formación inicial, explorando la vinculación con el enfoque curricular del momento de su formación; el enfoque curricular en que sustentan sus clases, las actividades que realizan para la educación literaria de los jóvenes y los recursos que utiliza en el salón de clases incluyendo los recursos tecnológicos.

*Enfoque Didáctico. Conocimiento formal y práctico*

El enfoque didáctico se concibe como un modelo teórico que permite interpretar la forma de organizar los contenidos y la relación que se establece entre los docentes y los estudiantes, así como determinar los componentes didácticos, que en el caso del currículo dominicano son: competencias, contenidos, estrategias, medios-recursos y evaluación. El propósito de identificar los elementos de cada enfoque, no es simplemente ubicar a “los tradicionales” o antiguos, más bien es comprender las actividades que suceden en el aula y si son pertinentes para la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Se utiliza la clasificación propuesta por Kalantzis, Cope, Chan y Dallet-Trim (2016) y Cassany (1990) de los enfoques que han permeado el área de Lengua Española: el didáctico o gramatical, el auténtico o basado en funciones, el funcional y el crítico.

El enfoque curricular es determinado por el nivel central donde los docentes que imparten las asignaturas en los centros educativos suelen aportar poco y, por tanto, la formación inicial juega un papel decisivo en cuanto es la encargada de proporcionar los conocimientos necesarios a los docentes para su puesta en práctica en el aula. Por lo que es importante indagar qué conocen los docentes y los procesos por los cuales lo adquieren

Pero, los docentes no solo toman decisiones sobre qué y cómo enseñar en base a sus conocimientos, también están involucrados sus creencias (Marcelo, 2001).

En esta dimensión se diferencia, en base a Montero-Mesa (2010), en conocimiento formal y conocimiento práctico. Este último es un concepto vinculado con la acción, es “configurado por la historia profesional de cada profesor, que incluye intenciones y propósitos tanto como los efectos acumulativos de la historia de vida”(Carter, citado en Montero-Mesa, 2010, loc. 1462). Doyle (citado en Montero-Mesa) se refiere concretamente a las tareas que se realizan en el aula, en ese sentido las tareas representan “una teoría del conocimiento y de su adquisición” (Carter, citado en Montero-Mesa, 2010, loc.1512).

El conocimiento formal se restringe a aquellos conceptos que el docente utiliza en su conversación para describir su práctica y que evidencia conocimientos conceptuales, como ejemplo, expresa las características del enfoque didáctico descrito en el currículo.

*Recursos tecnológicos*

Casi todos los jóvenes tienen acceso a internet y muestra evidencias de utilizar los recursos digitales disponibles tanto para fines académicos como recreativo. En esta dimensión se explora la integración que realizan específicamente el área de Lengua, pero

también si existe un plan de centro para la integración de las TIC y el uso de lo mismo en el centro educativo.

**Tabla 5.6.** Categoría de análisis de la segunda etapa

Categorías	Dimensiones	Sub-dimensiones
Sistema educativo	1. Enfoque curricular en el área de Lengua Española	
	2. Documentos orientativos	
	3. Planes de fomento a la lectura	
Centro Educativo	4. Contexto sociocultural del centro educativo	
	5. Aspectos organizativos del centro	
	6. Plan de lectura de un centro Educativo	
	7. La Biblioteca	
Aula	8. Docente	Formación inicial y continua. Conocimiento del Enfoque didáctico del área
	9. Actividades	
	10. Uso de los recursos didácticos – tecnológicos.	

### Técnicas e instrumentos

Los datos de la primera fase se obtuvieron de dos fuentes principales, los estudiantes y las observaciones en los centros educativos contenidas en el *Diario de campo*. A los estudiantes se le aplicaron cuatro instrumentos –véase tabla 5.4– con el fin de medir las variables descritas en el epígrafe anterior –véase tabla 5.7–. Para valorar la confiabilidad y validez se sometieron a [juicio de expertos](#) y a una [prueba piloto](#) (véase apartados 5.15 y 5.16, respectivamente).

Los datos de la segunda fase se obtuvieron a través de entrevistas semiestructurada a los docentes de los centros educativos seleccionados, así como de los datos contenidos en el *Diario de campo*.

### CUANTITATIVO

Los cuatro instrumentos que se aplicaron a los estudiantes se unificaron en un solo cuadernillo de respuesta para facilitar su aplicación, el manejo y la identificación de los estudiantes. En el proceso de aplicación de los instrumentos se utilizó una ficha de observación del centro y un diario de campo.

Diferentes índices y análisis estadísticos permiten determinar la fiabilidad y validez de los instrumentos. Se seleccionó el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para determinar la fiabilidad, por ser

uno de los más utilizados y entendiendo que “si en teoría todos los ítems miden el mismo constructor, tendrá que haber consistencia en las puntuaciones –mediciones– obtenidas en cada uno de ellos” (Delgado Álvarez, 2014, p. 104). Los valores oscilan entre 0 y 1. Existen discrepancias entre los estadísticos para fijar el valor mínimo. En general, los valores por arriba de .85 -.80 se consideran fiables, pero se considera aceptable a partir de .65.

La validez de la prueba se determinó a través de un Análisis Confirmatorio utilizando el Programa IBM SPSS Amos. Esta técnica se aplicó a tres instrumentos, Prueba de fluidez lectora en español, cuestionario de práctica de lectura y cuestionario de motivación lectora, pues permite el tránsito al modelo de ecuaciones estructurales. En el próximo apartado, se describen cada una de los instrumentos utilizados.

Tabla 5.7. Resumen de los instrumentos de la primera fase

Variable	Instrumentos	Fuente	Ítems
Competencia lectora	Prueba CoLeP	(OECD, 2000, 2003)	22
Fluidez lectora	Escala de la Fluidez Lectora en español (EFLE, adaptada)	(González-Trujillo et al., 2014)	4
Práctica de lectura	Escala de Práctica de lectura. entrevista conversacional	(Cerlalc-Unesco, 2011; OECD, 2003) (Pitcher et al., 2007)	24
Motivación lectora	Escala de motivación lectora	(Cerlalc-Unesco, 2011; OECD, 2013b)	18

Todos los instrumentos se integraron en un solo cuadernillo que se puede consultar en el [Anexo 1](#) y se entregaron los textos en un segundo.

### Procedimiento para determinar la validez de los instrumentos

Este apartado describe los diferentes procesos para determinar la confiabilidad de los instrumentos de evaluación, la validación del contenido de los instrumentos a través del juicio de experto realizada en enero del 2015 y la prueba piloto, en mayo del mismo año.

#### 5.14 Juicio de expertos

Para la validación del contenido del instrumento se utilizó la técnica de juicios de expertos. El juicio de experto se acepta como uno de los procedimientos más generalizados para validar los contenidos de los instrumentos. “El juicio de expertos se define como una

opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008, p. 29).

Con este proceso se pretende obtener la validez del contenido donde lo esencial es determinar que los ítems de los instrumentos de medición sean relevantes y representativos del constructo para un propósito evaluativo particular (Dingy Hershberger, 2009).

Objetivos:

1. Determinar en qué grado el instrumento mide lo que dice medir.
2. Escuchar el parecer de expertos en cuanto a la relevancia de la investigación al contexto dominicano y las variables seleccionadas.
3. Determinar la pertinencia de los instrumentos basados en el marco de PISA para la República Dominicana.

#### **5.14.1 Selección de expertos**

Luego de una revisión bibliográfica de los diferentes criterios para seleccionar a expertos, se construyeron los siguientes basados en Ding y Hershberger (2009); Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008); Hora (2009) y Skjong y Wentworth (s/f.) La tabla 5.8 muestra el perfil de los expertos seleccionados :

##### **Expertos académicos**

- Máxima titulación académica
- Investigaciones en el área de competencia lectora avaladas por publicaciones y/o participación en Seminarios y Congresos
- Posición de liderazgo
- Disponibilidad y motivación para participar

##### **Expertos usuarios**

- Reconocimiento de la comunidad educativa en su labor docente y/o de gestión
- Docente en el área de Lengua Española
- Disponibilidad y motivación para participar

#### **5.14.2 Método**

Expertos: Se consultaron 5 expertos académicos.

Instrumentos para validar

1. COMPLEC
2. Texto: El lobo feroz (para valorar la fluidez lectora)

3. Hoja de registro de la fluidez lectora

4. Cuestionario para valorar aspectos relevantes del estudiante

Se aplicaron dos instrumentos, uno para la validación de las variables y otro para la validación de los instrumentos.

Tabla 5.8. Perfil de los expertos participantes

Experto	Titulación	Publicaciones	Disponibilidad para participar	Posición de liderazgo
1	Ph.D., State University of New York at Albany	Múltiples	Sí, pero existe el factor tiempo.	Directora de Evaluación de la Calidad de la evaluación
2	Doctor en filosofía del Lenguaje	Sí. Muy vinculadas al tema.	Sí, pero existe el factor tiempo.	Catedrático Universitario (UASD)
3	Maestría	Sí. Muy vinculadas al tema.	Sí, pero existe el factor tiempo.	Asesora del MinerD en el área curricular de Lengua y esp. del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura
5 -	Doctor. Universidad de Valencia		Sí, pero existe el factor tiempo. Lejanía	Director de la investigación que diseño la prueba CompLEC
6	Doctor Universidad de Sevilla		Sí, pero existe el factor tiempo.	

### 5.14.3 Instrumentos

#### *Entrevista: Validación de las variables del estudio.*

Se realiza una entrevista semiestructurada a tres de los cinco expertos en el área para indagar sobre las siguientes cuatro dimensiones tomadas de Escobar Pérez & Cuervo Martínez (2008):

- Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
- Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Considerando las siguientes alternativas de respuestas: NO cumple el nivel (1); Bajo nivel (2); Moderado nivel (3); Alto nivel (4). Para la selección de cada nivel se definieron unos criterios.

#### ***Cuestionario: Validación de los instrumentos.***

Se propuso un cuestionario con preguntas tipos Likert con 5 categorías para la respuesta: Totalmente de acuerdo (5); De acuerdo (4); Ni en Acuerdo ni en desacuerdo (3); Medianamente en desacuerdo (2); En desacuerdo (1).

Los cuestionarios se cumplimentaron en formato en línea, elaborados con la aplicación gratuita *MonkeySurvey*.

#### ***Aplicación.***

Una vez seleccionado los expertos, se contactaron por correo electrónico adjuntando un documento que especifica el trabajo solicitado. El [Anexo 4](#) contiene un documento con todos los detalles y los documentos utilizados. Una vez recibida la confirmación del cuestionario, se le envió otro correo electrónico agradeciendo su participación. Para complementar el cuestionario se estableció un plazo de 21 días.

Se diseñó una rúbrica que se envió a los expertos en formato *On line*, mediante *Monkey Survey*. Solo dos expertos contestaron por esta vía. Una experta, prefirió una entrevista vía telefónica y el otro una entrevista presencial que duró aproximadamente una hora y fue grabada.

#### **5.14.4 Análisis de la información**

La información se analizó de forma cualitativa. No hubo desacuerdo entre los expertos. Es importante destacar que, de los 5 expertos consultados, solo respondieron 4.

#### **5.14.5 Experto 1**

Considera que los instrumentos miden de forma adecuada lo que pretende medir y realiza algunas observaciones a cada instrumento.

- COMPLEC: Consideró que el nivel puede ser elevado para el contexto dominicano, pero que vale la pena investigar. También aportó que “...es importante que en tu estudio indiques que estas usando ítems de PISA”.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

- Hoja de fluidez lectora: Su preocupación se basó en el personal que aplicaría la prueba, expresa que se requiere que esté bien entrenado. Realizó dos preguntas clave con relación a la velocidad lectora: ¿Hay una expectativa de velocidad?, ¿Qué se considera adecuado? Asimismo, sugirió que se debe agregar la puntuación.
- Texto: El lobo feroz. Le parece muy pertinente la evaluación de la fluidez lectora, pero aconsejó: “será más fácil de leer y entender si los estudiantes conocen el cuento de Caperucita Roja. Sería bueno indagarlo primero”.
- Cuestionario para los estudiantes: Sugiere adecuar ciertos términos: poner *sexo* en vez de *género*. Agregar la opción *otro* en con quién vives (hay muchos estudiantes que viven con abuelos o tíos). Agregar en las preguntas sobre la posición de bienes materiales: planta eléctrica o inversor, ya que puede ser buen discriminador. Explicó que no consideraba relevante que se solicitara especificar si tienen cámara de video o impresora. Con relación al nivel de estudio de los padres, explicó: “No creo valga la pena poner separado estudio de doctorado en los padres son demasiados pocos”.

#### 5.14.6 Experto 2

Prefirió mantener una entrevista vía telefónica y no contestó la encuesta en línea.

- COMPLEC: Lo considera una buena prueba que valora diferentes procesos y utiliza distintos tipos de textos. No hizo ninguna observación. Le parece adecuada y pertinente al contexto dominicano, pues está contemplado en el currículo el uso de distintos tipos de textos.
- Sugiere cambiar el texto del *Lobo Feroz*, pues el estudiante puede leer por la vía lexical, es decir, puede adivinar algunas palabras por el contexto, más que descodificarla por la ruta fonológica, pues se trata de un texto conocido, pero diferente y eso puede crear algunas confusiones.
- Hoja de fluidez lectora: Reflexionó sobre la pertinencia de valorar la fluidez lectora en el nivel secundario y lo valoró como un gran aporte de la investigación. Aportó referencias bibliográficas: García Madruga, J. A. 2006. *Lectura y Conocimiento*. Colección Cognición y desarrollo humano. Editorial Paidós: Barcelona, España.; Perfetti y Curtis, Gough y Laberge y Samuels. y el Inventario de Miscue de Adelina Osuna y Yetta Goodman.
- Cuestionario para el estudiante: *No emitió ninguna opinión.*

### **5.14.7 Experto 3**

Llenó el formulario en línea y además facilitó una entrevista de una hora y media. En general, las variables las consideró muy bien definidas y pertinentes. Aunque hizo referencia a otros autores que tienen una concepción diferente sobre el lugar de la interpretación con relación a la comprensión lectora.

Por otro lado, no está de acuerdo con la clasificación de PISA en modalidad de textos: continuos y discontinuos, ya que considera a los textos discontinuos como “paratextos”.

- Prueba de competencia lectora: Propone que mejor se utilicen textos liberados de PISA para valorar la competencia lectora, ya que esos textos están disponibles y reúnen los requisitos para la valoración de la competencia lectora. Además, se puede tener más libertad para introducir algunos ítems que considera fundamentales, sobre todo en la parte de reflexión e integración de la información.
- Fluidez lectora: Le pareció muy adecuado el texto y muy ameno. Considera importante la valoración de la fluidez lectora.
- Cuestionario para el estudiante: No emitió ninguna opinión.

### **5.14.8 Experto 4**

A este experto, además de enviarle el formulario para la validación de los instrumentos, se le solicitó que aportara más informaciones sobre la prueba CompLec, ya que fue uno de los principales autores.

El manual de la Prueba consultado en el internet estaba incompleto para valorar los procesos de lectura, así como la puntuación según el tipo de texto, es decir, solo se podían obtener puntuaciones globales.

Luego de insistir en múltiples ocasiones, contestó a las preguntas por vía de una compañera que estaba de visita en la Universidad. Explicó que no podía suministrar más informaciones estadísticas sobre la prueba y que si se deseaba podía ser utilizada en la investigación, pero con los datos publicados disponibles. En conclusión, el experto ofreció algunas informaciones acerca de la prueba, sin embargo, ningún documento de carácter formal.

### **5.14.9 Conclusiones del juicio de expertos.**

Las aportaciones obtenidas de la consulta al juicio de expertos significaron un enriquecimiento para una recolección de información fiable y válida. A partir de las sugerencias y comentarios de los expertos, se introdujeron diversos cambios.

Se incorporaron:

- a) Nuevas referencias bibliográficas que fortalecieron el marco teórico en 2 temas neurálgicos: fluidez lectora (experto 2) y comprensión lectora (experto 3).
- b) Todas las sugerencias de forma y algunos de contenidos de la experta 1 con relación al cuestionario para el estudiante, así como se tuvo en cuenta la observación sobre el personal bien entrenado para aplicar el instrumento de la fluidez lectora—aunque no fue necesario, pues fue la misma investigadora—.
- c) Se cambió la prueba seleccionada COMPLEC y se procedió, tal como lo recomendó el experto 3, y en cierta medida la experta 1, a utilizar ítems liberados de PISA. Este cambio también se debió a la falta de suministro de información oficial y relevante.
- d) Se validó la dimensión de la valoración de fluidez lectora en secundaria y los instrumentos propuestos.

Debido a algunas cuestiones de coherencia con los objetivos de investigación y de acuerdo a la revisión de la literatura, no se acogieron todas las sugerencias expresadas por los expertos. En ese sentido, no se incorporó:

- a) El cambio de texto propuesto por la Experta 2.
- b) El cambio en la clasificación: texto continuo y discontinuo. Aunque se revisó la referencia propuesta por el experto.

### **5.15 Prueba piloto**

La prueba piloto se realizó en mayo del 2015 en cuatro centros educativos, dos públicos y dos privados con una muestra de 54 sujetos<sup>18</sup>. Se validaron tres instrumentos:

- a. **Prueba de competencia lectora (COLE)**
- b. **Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE). (adaptada)**
- c. **Cuestionario del estudiante (TECC)**

#### **5.15.1 Procedimiento**

Para facilitar la aplicación de los instrumentos, se diseñó un Cuadernillo de Respuesta y un Cuadernillo con los siete textos. El proceso se simplificó utilizando el Cuadernillo de Respuesta grapado a los lados, simulando un pequeño folleto. Primero se encontraban la

---

<sup>18</sup>Se obtuvieron cuestionarios de 78 sujetos: 34 del Centro público y 44 centros privados. La Directora de tesis pidió que la muestra tuviera la proporción de la población. Según datos del 2013-2014, solo el 18% de los estudiantes de primero de Media se escolarizan en centros privados.

prueba COLEP, luego el cuestionario y la última página, la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) para complementar por la profesora evaluadora.

Los centros educativos privados fueron contactados vía correo electrónico y todos enviaron confirmación de aceptación para participar en el piloto por esa misma vía. Los centros públicos se contactaron vía visita. Una vez aceptaron formar parte del proceso, se acordó el día y hora para la aplicación.

La aplicación primero se hizo de forma grupal en el aula, los instrumentos de *Competencia Lectora* y el *cuestionario del estudiante*. Una vez finalizada esa primera fase, se les entregó un número para que pasarán a la segunda fase de forma organizada. Esta segunda fase consistía en la aplicación del EFLE, de forma individual en un lugar aparte del aula. El EFLE consistía en leer el texto *El lobo Feroz* en voz alta, mientras la evaluadora complementaba las preguntas según una rúbrica. Se les solicitó a los estudiantes permiso para ser grabados. Todos aceptaron de forma oral.

En muchas ocasiones, se realizó una pequeña entrevista con el estudiante sobre sus procesos de lectura. Esta entrevista surgía de la revisión del cuestionario del alumno y se le solicitaba precisión en algunos ítems haciendo énfasis en las actividades de lectura en internet y en el concepto de lectura.

El primer centro educativo visitado fue público, solo otorgó el permiso para evaluar a los estudiantes en la tarde, de 2:30 a 4:00. Se inició la evaluación de los estudiantes y de la docente. El centro no facilitó un aula para la segunda etapa. Por ese motivo, se comenzó a realizar en el pasillo, al lado del aula. Se formó un pequeño desorden con los estudiantes que terminaban primero (que además debían ser evaluados individualmente). La profesora del aula se quedó con el grupo que no había terminado, mientras la evaluadora salía al pasillo a evaluar la fluidez lectora, no obstante, no le dio el tiempo para concluir. Se tomó la decisión de desechar estos primeros cuestionarios por falta de rigor en su aplicación, pues se percibió que los estudiantes y la docente compartían la prueba, además, se decidió cambiar la forma de recolectar la información buscando a otra persona para que colaborará en la aplicación de los cuestionarios. Su función se definió: una vez que el primer estudiante concluía concluía el primero quedarse con los estudiantes en el curso, y otorgar un número a medida que concluían

El segundo centro visitado fue privado, donde se evaluaron a 12 estudiantes de un mismo grado escolar. Se inició la aplicación de la prueba a las 8:00 a.m. La percepción del ambiente fue de organización. Los estudiantes estaban sentados en silencio con un profesor de aula.

Se aplicó la prueba escrita con una duración de 55 minutos. Cuando terminó el primer estudiante, se dejó el aula con la profesora de apoyo y se procedió a evaluar y grabar la lectura oral de cada estudiante. El centro educativo facilitó un espacio cerrado, muy adecuado (escaso nivel de ruido, ambiente limpio, privado, con mesa y silla adecuada para organizar los materiales) para la aplicación de la Prueba EFLE. Se terminó todo el proceso a la 1:00 p.m.

En este segundo encuentro se enriqueció la aplicación de la Prueba EFLE con una entrevista individual a los estudiantes que permitiera profundizar en las concepciones sobre lectura de los estudiantes, con énfasis en el uso de las redes sociales y acceso a internet.

El tercer centro educativo fue privado el cual nos solicitó evaluar a todos los estudiantes del aula, en total 33. Ese día, a pesar de haber iniciado a las 7:45 a.m. y finalizado a la 1:30 p.m –horario escolar– no alcanzó el tiempo para la evaluación a todos los estudiantes de la lectura oral. Se regresó al día siguiente para concluir con la parte individual. El centro educativo cedió el área de Psicología para realizar la evaluación. Los estudiantes iban pasando según el orden que terminaron la prueba de competencia lectora. Igual que en el centro anterior, ambas “evaluadoras” se quedaban en el salón de clases hasta que finalizaba el primer estudiante, lo que ocurría entre los 35 y 40 minutos de iniciar la prueba.

De estos 33 estudiantes, se seleccionaron al azar 8 para mantener la proporción de la población estudiantil entre público (70%) y privado (30%). Una vez que todos los estudiantes finalizaron la prueba y cuestionario iniciaron su clase de forma regular e iban pasando uno a uno según el número asignado.

El cuarto centro ubicado en un contexto urbano – marginal es público. Se inició a las 8:00 a.m. en un aula grande y desorganizada (las sillas no estaban ubicadas en orden, había 5 estudiantes de pies sin sillas, en la parte de atrás del aula habían apilados unos materiales que no se utilizaban). Se aplicaron las pruebas de comprensión lectora y los cuestionarios, al igual que en la experiencia anterior, los primeros estudiantes terminaban sobre los 40 minutos y a partir de ese momento, se otorgaban números y se separaban las evaluadoras.

El primer día, el tiempo no fue suficiente y se regresó dos días después para concluir la lectura individual. La directora fue muy colaboradora, así como el equipo de gestión y los docentes. Nos facilitaron un lugar adecuado cercano a la Dirección. En este centro educativo se recolectaron 34 cuestionarios.

Una vez finalizada la aplicación de todos los instrumentos se procedió a su corrección, siguiendo los criterios establecidos previamente basados en los informes técnicos de PISA. Se contrató un digitador y se elaboró una base de datos en una hoja de Excel.

El digitador creó un código para cada estudiante basándose en el nombre, apellido, edad y sexo, así como una codificación para los instrumentos: 0 = para no respuesta; 1= respuestas incorrectas, 2 = respuestas correctas; 3 = acierto total.

La prueba piloto se realizó en mayo del 2015. Fue una experiencia enriquecedora y de mucho aprendizaje que permitió ajustar las variables y los instrumentos para la aplicación a la muestra total del estudio.

### 5.15.2 Muestra de prueba piloto

La Prueba Piloto quedó conformada por 54 sujetos todos escolarizados en Tercero de Secundaria. De los cuales se desecharon 4 por tener datos incompletos. La distribución de la muestra se presenta en la tabla 5.9

**Tabla 5.9.** Distribución de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Centro Educativo		
Público	28	56
Privado	22	34
Total	50	100
Sexo		
Masculino	33	66
Femenino	17	34
Total	50	100
Edad		
13	5	10
14	40	80
15	5	10
Total	50	100

### Medidas de Confiabilidad, fiabilidad y validez

Las medidas de confiabilidad, fiabilidad y validez se obtuvieron mediante el Alfa de Cronbach utilizando el programa estadístico SPSS versión 21. Todos los datos se digitaron en una base de datos en Excel que luego se importó a SPSS.

La confiabilidad se define como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos, es decir, se refiere al grado en que la aplicación repetida del instrumento al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. El Alfa de Cronbach: se trata de un índice fiable que hace mediciones estables y consistentes, por tanto, permite conocer la consistencia interna de un instrumento. Para los fines de esta investigación, se tomó la medida Alfa de Cronbach de los ítems tipificados.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se dividieron las preguntas según las variables y en algunas ocasiones las dimensiones. En la tabla 5.10 se presenta un resumen de los instrumentos empleados, la cantidad de ítems valorado y el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).

**Tabla 5.10.** Alfa de Cronbach de los instrumentos utilizados en la prueba piloto

Instrumento	Cantidad de ítems	Alfa de Cronbach
COLE	27	.89
Fluidez lectora	6	.84
Trayectoria educativa	5	.55
Contexto cultural	6	.63
Contexto social	7	.69
Recursos disponibles	6	.82
Frecuencia de lectura	10	.82
Motivación de lectura	3	.45
Práctica digital	17	.83

### 5.15.3 Principales decisiones

La aplicación del piloto arrojó informaciones que permitieron tomar decisiones acerca de los instrumentos, aspectos que eran necesarios modificar y otros agregar. A partir del piloto, se tomaron diversas decisiones.

#### Prueba construida en base a los ítems liberados de prueba PISA

La prueba construida en base a los ítems liberadas de PISA es fiable,  $\alpha = .89$ . Presenta mayor nivel de fiabilidad en la valoración del proceso global que en los subprocesos, sin embargo, resultó muy larga y tediosa para los estudiantes, sobre todo para los del sector público, que constituye el 70% de la muestra, posiblemente esta dificultad se debió al bajo nivel de competencia lectora manifestado.

#### **Principales decisiones:**

- Se puede obtener los mismos resultados eliminando textos para obtener una prueba más corta y ágil. Se eliminó el texto: *El Avaro y su oro* por los ítems que la componen y el tipo de texto (narrativo) que es el menos utilizado en el contexto académico. En ese caso, se eliminaron los ítems 23 al 25. Asimismo, se eliminó el texto: *personal* que solo aporta 2 ítems y es un texto difícil.
- La categoría *volumen* en la Escala EFLE se puede eliminar ya que no aporta informaciones relevantes. En ese caso la puntuación máxima es 24. Se debe invertir un tiempo importante por estudiante en la escala EFLE ya que es individual. Aproximadamente 10 minutos por estudiante. Se valora dicho espacio

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

como muy positivo y enriquecedor. No solo por la aplicación de la escala, sino por la oportunidad de interacción que ofrece dicho espacio con cada estudiante.

- El proceso de valorar la prosodia resultó lento y en muchas ocasiones dudoso. ¿Cuántas curvas melódicas debe de realizar mal? ¿Cuál es la exactitud para establecer que la curva melódica fue correcta? Es decir, a pesar de contar con una rúbrica, la valoración resultó subjetiva para algunos sujetos. Se pudo valorar tres tipos de participantes, los que leen con la entonación, pausa y segmentación adecuada y los que no lo hacen. La dificultad se encuentra en el grupo intermedio.
- Cambiar el texto utilizado en la evaluación de la fluidez lectora por uno que incluya diálogos explícitos y preguntas para facilitar el registro de la entonación.

#### Instrumento Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE) y Escala de Práctica de lectura

##### **Principales decisiones:**

- Continuar con la grabación de la lectura. Cambiar la hoja de respuesta del estudiante en la EFLE.
- Estructurar la entrevista con algunas preguntas cerradas e incluirla como técnica de recolección de la información, siguiendo las recomendaciones de Conradi, Jang, Bryant, Craft, y McKenna(2013) para evitar el sesgo de la *deseabilidad social*.
- Se utilizan más ítems de los necesarios para valorar la trayectoria educativa de los estudiantes. La pregunta 29, *¿Qué edad tenía cuando cursaste nivel básico?*, generó mucha confusión. Asimismo, es innecesario en coherencia con los objetivos de esta investigación preguntar la cantidad de repitencia por nivel educativo.
- El cuestionario resultó muy largo para que los estudiantes lo llenaran, después de la prueba COLE, asimismo, el análisis de datos resultó muy tedioso. Las preguntas para valorar el contexto social, cultural y de recursos requiere utilizar mucho espacio y tiempo y no resultaron tan relevantes para los fines de esta investigación.

##### **Aspectos generales**

##### **Decisiones:**

- El estudio piloto se compartió con algunos expertos. Se acogió la recomendación de la Directora General de Evaluaciones del MINERD de cambiar de grado, de primero de media –tercero de ESO– a segundo de media –Primer curso del

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

segundo ciclo–, pues en ese grado escolar hay más probabilidad de encontrar estudiantes de 15 años.

- Se eliminaron variables con relación al estudiante, nivel social, económico y cultural y se enriqueció significativamente la variable comportamiento lector, agregando dos nuevas dimensiones, frecuencia y tipo de texto, así como la clasificación del tipo de lector, en académico y no académico, en este último, se incluye el objetivo de la recreación, del uso de las redes sociales y del informativo. Además, se realizó una clasificación más precisa en la dimensión de práctica de lectura, incorporando con más precisión el tipo de lectura que realiza y el formato, físico o digital, acorde con el tipo de lectura que utilizan los estudiantes en la sociedad del conocimiento. La trayectoria educativa se valora a través de una única pregunta, que se incluyó en el perfil demográfico del estudiante.
- Se seleccionó como único indicador que valora la dimensión social–cultura el tipo de centro educativo que estudia y la ubicación del mismo.
- Se dividieron las dimensiones de la Variable 1, competencia lectora en dos: V1 Competencia lectora con la definición de PISA y V2 fluidez lectora (este proceso se hizo para simplificar la medición de la variable competencia lectora).
- El estudio piloto se compartió con algunos expertos y funcionarios del MinerD. Se acogió la recomendación de la Directora General de Evaluaciones del MinerD de cambiar de grado, de tercero de secundaria a cuarto, pues en ese curso hay más probabilidad de encontrar estudiantes de 15 años.
- Se invirtió el orden en el cuadernillo de respuesta. Las preguntas sociodemográficas, el cuestionario de motivación y el de comportamiento lector se pusieron de primero y la prueba COLEP, de segundo.
- Se eliminó la aplicación la prueba ColeP a los docentes, pues se sintieron “intimidados”, además que buscaban excusas para no realizarla.
- Se diseñó un nuevo cuadernillo de respuesta con todas las conclusiones anteriores, y se sometió a validación en un centro educativo público. Se evidenció que la aplicación fue más ágil. Una vez realizado este proceso el instrumento se sometió a una nueva prueba piloto, en un solo centro educativo y a la construcción de una nueva base de datos. Para la aplicación, se realizó una segunda versión de los instrumentos.

### **5.16 Prueba de Competencia Lectora –CoLeP–**

El objetivo principal de esta prueba es ubicar a los estudiantes en su nivel de desempeño según su capacidad de comprender diferentes tipos de textos continuos y discontinuos, igualmente permite valorar tres procesos implicados en la comprensión: localizar, integrar y evaluar informaciones.

La prueba CoLeP es una recopilación de textos liberados del estudio PISA de la OCDE que permitió seleccionar una variedad de tipos de textos utilizados frecuentemente en el ámbito académico. Está basada en el modelo Rasch lo que permite valorar la competencia lectora como una única dimensión en la que se sitúa a la persona según su respuesta a los ítems. Se eligió este método y los ítems liberados del estudio PISA, por la calidad técnica de la calibración de los parámetros de los ítems y su disponibilidad en los diferentes reportes técnicos, además que permite ubicar a los estudiantes dominicanos en relación a otros contextos internacionales.

La estimación de los parámetros de cada ítem se obtuvieron de los reportes técnicos (OECD, 2000, 2010, 2012), por lo que se considera un diseño incompleto. Sin embargo, “...los principios para calcular la estimación de la capacidad individual del alumno descritos en la sección anterior siguen siendo aplicables a los diseños incompletos “(OECD, 2003, p. 76). Se establece el punto medio de los ítems en .50, como punto cero de la escala, es decir, que todas las personas tienen el 50% de probabilidad de contestar correcta o incorrectamente.

Los textos se seleccionaron según los siguientes criterios:

1. Acceso a los textos con la guía de corrección y los criterios de clasificación de cada uno de sus ítems –Codificación de estímulos–.
2. Nivel de dificultad de los ítems.
3. Tipo de texto: continuos y discontinuos.
4. Tipos de procesos que valoran: localizar, integrar o evaluarla información.
5. Tipo de texto más utilizado en el contexto académico: argumentativo, descriptivo, explicativo, expositivo, gráfico y cuadro de doble entrada.
6. Tiempo empleado en la prueba.

Se construyó una primera versión que se validó con una prueba piloto. La versión 1 estaba constituida por 27 ítems distribuidos en 7 textos: 5 continuos y 2 discontinuos. El porcentaje de la distribución de los ítems según el tipo de texto fue: argumentativo, 15%; descriptivo, 5%; explicativo, 15%; expositivo, 26%; gráfico, 19% y narrativo, 11%.

En la versión 1 el nivel de dificultad se distribuyó de la siguiente manera: nivel 1: 7 ítems; nivel 2: 4 ítems; nivel 3: 7 ítems; nivel 4: 5 ítems; nivel 5: 3 ítems; nivel 6: 1 ítem. La corrección de la prueba se realizó en base a un manual que se diseñó para tales fines.

La fiabilidad obtenida en la Prueba piloto fue de  $\alpha=.89$ . No obstante al buen nivel de confianza, la prueba resultó larga para los estudiantes. Se realizó un análisis detallado de los ítems y se procedió a eliminar dos textos: *El avaro y su oro* y *Personal*.

El texto *El avaro y su oro* es narrativo. Se optó por mantener solo textos académicos. El texto *Personal* resultó muy complejo de leer y solo aportaba dos preguntas, una de las cuales estaba clasificada en el Nivel 6.

La segunda y última versión quedó conformada por 22 ítems, distribuidos en 5 textos, 3 continuos y 2 discontinuos que permiten ubicar a los estudiantes en 5 niveles, así como en tres procesos: localizar, integrar y evaluar la información (véase tabla 5.11).

El nivel de consistencia interna fue muy adecuado para este tipo de prueba,  $\alpha= .87$ .

Tabla 5.11. Distribución de los ítems en CoLeP

Texto	Tipo	Ítems	Publicación PISA
¿Cómo cepillarse los dientes?	Continuo - Descriptivo	4	2009
La Seguridad de los Teléfonos Móviles	Discontinuo - Explicativo	4	2009
La gripe	Continuo - expositivo	4	2000
Opinión de los estudiantes	Continuo – Argumentativo	5	Piloto 2008
Población activa	Discontinuo- Gráfico	5	2000

Fuente: Elaboración propia.

Se diseñó un manual de corrección basado en los informes técnicos de la OCDE (2005, 2012) y en el documento: *PISA Comprensión Lectora: Marco y Análisis de los ítems* (OCDE-ISEI-IVEI, 2011), el cual se puede consultar en el [Anexo 2](#). Este manual contiene, entre otros, la descripción de los textos y los datos técnicos de cada ítems incluyendo el código original y la forma de corrección. La corrección de las preguntas abiertas se realizó siguiendo los criterios establecidos en los manuales. La tabla 5.12 muestra la clasificación de los ítems con los datos relevantes.

**Tabla 5.12.** Clasificación de los ítems de la Prueba CoLeP

Ítem	Nivel	Objetivo del ítem	Formato		Procesos			
			Continuo	Discontinuo	Localizar	Integrar	Evaluar	
P.20 T.5	6	Analizar situaciones para determinar una categoría apropiada infiriendo criterios a partir de un diagrama de árbol. Además de integrar información relevante de una nota de texto.		*			*	
P.19 T.5	5	Localizar y combinar dos informaciones numéricas utilizando un pie de nota imprescindibles para la interpretación.		*		*		
P.12 T.3	5	Evaluar la coherencia lógica de una sección, aparentemente contradictoria, tomando en cuenta la intención de persuadir.	*					*
P.5 T.2	4	Identificar la finalidad de una parte (una tabla) de un texto expositivo.		*			*	
P.6 T.2	4	Identificar la relación entre una afirmación de carácter general, externa al texto, y un par de afirmaciones de una tabla.		*				*
P.10 T.3	4	Evaluar el estilo apropiado de un texto formal con relación al propósito y al público que va dirigido.	*					*
P.13 T.3	4	Analizar y catalogar cosas descritas tomando en cuenta e integrando varias condiciones dispersas en un texto expositivo.	*				*	
P.15 T.4	4	Reconocer un contraargumento.	*				*	
P.7 T.2	3	Utilizar conocimientos previos para reflexionar sobre la información presentada en un texto.		*				*
P.8 T.2	3	Identificar una hipótesis en parte de un texto expositivo.		*			*	
P.11 T.3	3	Integrar información de distintos párrafos que se encuentra mezclada con datos que distraen.	*				*	
P.14 T.4	3	Identificar un tema común a varios textos breves.	*				*	
P.16 T.4	3	Valorar las afirmaciones realizadas en un texto contrastándolas con los propios conocimientos y valores.	*					*
P.22 T.5	3	Evaluar la relación entre la forma de presentar el texto, el contenido y el propósito del mismo.		*				*
P.9 T.3	2	Ubicar información enunciada explícitamente donde se encuentra información que compite o que distrae.	*			*		
P.17 T.4	2	Distinguir hechos de opiniones.	*					*
P.18 T.5	2	Localiza en un esquema de árbol información de segundo orden.		*		*		
P.21 T.5	2	Evaluar la información en un cuadro de doble entrada para tomar decisión sobre informaciones de un esquema.		*				*
P.4 T.1	1	Identificar la finalidad de una analogía en un texto descriptivo breve.	*				*	
P.3 T.1	1	Encontrar información en un texto descriptivo breve.	*			*		

### 5.17 Escala de Fluidez Lectora en español (adaptada)

La Escala de Fluidez Lectora en Español –EFLE– es una adaptación de González –Trujillo, Calet y Defior (2014) de la Escala Multidimensional de Fluidez de Rasinski (2004), la cual valora una dimensión global de la fluidez y dos componentes exactitud y prosodia–pausa, segmentación y entonación–.

Cada uno de los componentes y dimensiones se evalúa mediante una escala numérica graduada de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. Cada puntuación de dicha graduación está específicamente descrita, con objeto de facilitar y hacer máximamente objetiva la valoración.

La escala fue sometida a una prueba piloto con 71 estudiantes de Educación Secundaria –Tercero de secundaria– de la República Dominicana, obteniendo un nivel alto de fiabilidad,  $\alpha=86$ . Sin embargo, después de la prueba piloto se eliminaron dos dimensiones, volumen y velocidad. Es importante destacar que la eliminación de esos aspectos no afectó la fiabilidad y validez de la prueba. El volumen de los textos en la prueba resultó adecuado en el 99% de los estudiantes, lo cual confirma que “...la dimensión ‘volumen’ pierde su capacidad informativa a partir de 4º curso” (González-Trujillo et al., 2014, p. 124).

La velocidad se eliminó ya que los buenos lectores la regulan según su necesidad de comprensión, por tanto, es muy inexacto determinar cuál es el nivel adecuado de velocidad y cuando el lector, la está regulando para garantizar la comprensión. “Es fundamental que en la evaluación y en la enseñanza se apoye al aprendiz a ser realmente fluido en la lectura, más que a ser el más rápido” (Kuhn et al., 2010, p. 246).

Por otro lado, a la dimensión de *exactitud* –precisión– se le agregó una medida cuantificable de los errores, es decir que se contabilizaba la cantidad de errores de exactitud, siguiendo la propuesta de la Junta de Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación, n.d.).

Finalmente, la escala EFLE adaptada quedó constituida por las siguientes dimensiones:

- **Exactitud –precisión–:** abarca el rango desde numerosos errores en la decodificación hasta la no comisión de errores y/o la autocorrección.
- **Prosodia:** Abarca tres componentes, entonación, pausa y segmentación, que aunque se relacionan, se valoran de forma independiente.
  - **Entonación:** El rango fluctúa entre la lectura monótona, sin marcación al final de la frase con subidas o bajadas de tono, hasta la lectura melódica, acorde con el tipo de frase, señalando con claridad los diálogos y los cambios de entonación al final de las frases.

- **Pausas:** La valoración abarca desde la realización de pausas intrusivas, muchas veces en mitad de las palabras y sin el respeto de unidades sintácticas, con la presencia de reiteradas vacilaciones, hasta el respeto constante de los signos de puntuación y los límites sintácticos cuando se hace pausa.
- **Segmentación:** Esta subdimensión es la complementaria a la de pausas. Fluctúa entre la lectura palabra a palabra, sin prestar atención a los límites sintácticos que delimitan el significado de frase o los signos de puntuación, hasta el respeto de estas dos variables (Véase Anexo 3).

La versión final con los cuatro elementos –exactitud, entonación, pausa y segmentación– obtuvo un  $\alpha = .924$ , y el cálculo con los tres elementos de la prosodia un  $\alpha = .954$ .

### **Validez**

Entre todos los procedimientos propuestos para determinar si los datos obtenidos resultaban adecuados al modelo, se seleccionó el método de análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa AMOS, V.24, para facilitar el tránsito al modelo de ecuaciones estructurales.

El AFC utiliza varias medidas estadísticas, además de los índices de ajustes, las utilizadas en este análisis fueron:

$\lambda$  = La intensidad de las relaciones (Carga factorial).

$\delta$  = El error aleatorio en cada una de las variables exógenas.

$\Phi$  = La intensidad de la covarianza entre las variables latentes exógenas.

La variable latente endógena ( $\eta$ ) fluidez lectora con sus cuatro variables exógenas ( $\xi$ ): exactitud, entonación, pausa y segmentación.

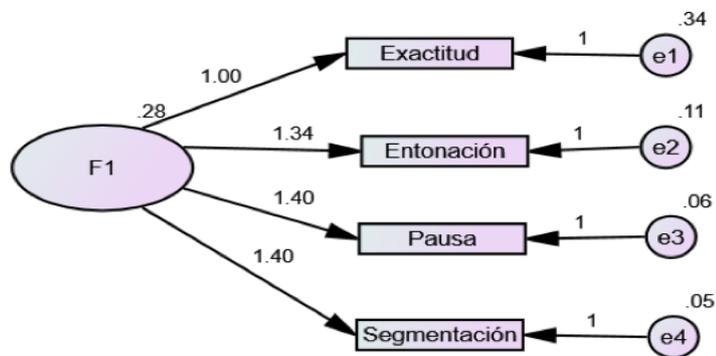
El programa AMOS estimó sin mayores dificultades, es decir, todos los parámetros estaban debidamente identificados. Antes de presentar los distintos ajustes se aseguró que todos los resultados de las estimaciones fueran significativos. La EFLE no fue ajustada, es decir que se aceptó desde el primer modelo, aunque se realizaron dos análisis diferentes según el marco teórico, con la agrupación de la prosodia y sin ella. Para la estimación se utilizó el método de máxima verosimilitud –*Maximumlikelihood*– con la opción de *Fitthesaturated and Modelo Independientes*.

El modelo es recursivo, es decir que todas las relaciones de causa y efecto son de una sola dirección. La cantidad de las variables del modelo fueron 5, una endógena: fluidez lectora y 4

exógenas: exactitud, entonación, pausa y segmentación. AMOS establece que se logró un modelo con excelente ajuste de los datos, con un  $\chi^2(2, N = 364) = 4.449, p < .108$ .

Los datos presentados en la figura 5.4 no están estandarizados. Los pesos de regresión entre las variables latentes estandarizados ( $\lambda$ ) se encuentran comprendidos entre .671 y .955. AMOS utiliza el Critical Ratio (CR) para establecer la significatividad de los ítems. Todos son considerados muy significativos. El que aporta menos es la exactitud ( $\lambda = .671$ ). Los tres restantes, son los que más aportan, según lo esperado, la entonación ( $\lambda = .90$ ), la pausa ( $\lambda = .95$ ) y la segmentación ( $\lambda = .96$ ), además de tener pesos muy similares.

**Figura 5.4.** Diagrama extraído de AMOS.v.24 de fluidez lectora



AMOS presenta varios índices de ajuste que se basan en comparar el modelo propuesto con dos modelos: el saturado establece que todas las variables correlacionan, por tanto es un modelo vacío, pues todo cabe en él y el independiente sería el opuesto, es decir, que ninguna variable correlacionan. La tabla 5.13 presenta los principales índices obtenidos agrupados según el tipo de ajuste.

Los principales índices de ajustes sugieren que el modelo presenta un valor alto de ajuste:  $CMIN/DF = 1.71$ . La *El Root Mean Residual –RMR–*, sin ser estandarizado se encuentra por debajo de .5. El índice de ajuste de bondad –GFI– y el AGFI se encuentran en un nivel muy cercano a 1. Dos índices, el *RelativeFix Index –RFI– = .99* y el *Incremental Index of Fit –IFI– = .99*. están también muy cercano al cero. Ambos índices toman en cuenta tanto la muestra como la parsimonia.

Los cuatro últimos índices muestran un nivel de consistencia muy adecuado. El RMSEA que tiene en cuenta el error de aproximación a la población, se sitúa en un nivel aceptable – $RMSEA = .058$ –.

Los niveles de confianza de este índice se pueden encontrar afectado o por el tamaño de la muestra o por la simplicidad del modelo. Los cuatro índices de parsimonia: criterio de información de Akaike –AIC–, el de Bozdogan –BBC–, el CAIC, y el BIC son menores que los índices de los modelos saturados e independientes.

El índice de Hoelter es diferente a los demás, su objetivo es calcular el tamaño de la muestra que sería suficiente para que el ajuste del modelo sea el adecuado con un test de Chi cuadrado mayor que 200, por lo que se concluye que el tamaño de la muestra utilizada en el modelo (N = 364) fue adecuado.

**Tabla 5.13.** Índices de ajustes para la Escala fluidez Lectora adaptada.

Índice	Modelo		
	Escala fluidez	Saturado	Independiente
CMIN/DF	2.24		227.92
RMR	0.01	0	.36
GFI	0.99	1	0.37
AGFI	0.97		-0.05
PGFI	0.19		0.22
NFI Delta1	0.99	1	0
RFI rho1	0.99		0
IFI Delta2	0.99	1	0
TLI rho2	0.99		0
CFI	0.99	1	0
NCP	2.45 [0-12.74]	0	1327.18 [1243.66-1486.79]
RMSEA	.058 [.00 - .13]		0.79 [.76 - .83]
PCLOSE	0.45		.00
AIC	19.42	20	1341.18
BCC	19.63	20.26	1341.29
BIC	50.979	59.454	1356.966
CAIC	58.979	69.454	1360.966
ECVI	0.056 [.050- .085]	.055 [.055- .055]	3.79 [3.46- 4.13]
HOELTER(.05)	669		4
HOELTER (.01)	1028		5

Se utilizaron dos textos: *El asesino* de Stephen King; y *Juegos peligrosos* publicado en el libro de Lengua Española de la Editorial Santillana de segundo de Media. –libro que se distribuye gratuito en los centros educativos públicos–.

### 5.18 Escala de práctica de lectura –EPL–

Los ítems de la escala de práctica de lectura se tomaron de diferentes fuentes (Cerlalc-Unesco, 2011; OECD, 2013b). La tabla 5.14 presenta la clasificación de la escala. El rango escalar, tipo Likert se sitúa entre el 1 y el 5 –1= Nunca; 2= Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Con frecuencia; 5 = Siempre– según la frecuencia de lectura en materiales impresos o digitales y los principales motivos: académico o recreativo, utilizando la taxonomía en Mckenna et al (2012).

**Tabla 5.14.** Clasificación de los ítems de la escala de práctica de lectura

	Académica	No académica
Impreso	5a. Textos escolares 5b. Libros de literatura propuesto por el centro educativo 5c. Sección de noticias del periódico para hacer tareas. 5g. Enciclopedias y diccionarios.	Periódicos o revistas. 5d. Sección de Deportes. 5e. Sección de Sociales o revistas de farándula por interés. 5f. Libros de literatura. 5h. Formación humana y religiosa (Biblia, libros de superación personal, espirituales, entre otras. 5i. Libros o revistas sobre historia por interés propio. 5j. Libros o revistas sobre deportes por interés propio. 5k. Libros o revistas sobre Ciencias por interés propio.
Digital	6e. Consultar un diccionario o utilizar un traductor. 6f. Buscar en la Web información sobre un tema concreto para hacer un trabajo escolar. 6g. Leer revistas digitales y/o Blogs, periódicos para hacer tareas escolares. 6i. Ver un video en Youtube para comprender o complementar la clase.	Recreativa
		6b. Usar redes sociales: Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, entre otras. 6d. Descargar archivos: película, música, imágenes... de temas de mi interés. 6h. Leer libros de mi interés (literatura, deporte...) 6l. Fanfiction. 6m. Leer revistas digitales y/o Blogs, periódicos. 6n. Ver un video en Youtube en mi tiempo libre.
		Instrumental
		6a. Leer correos electrónicos. 6c. Consultar la cartelera, verificar el tiempo... 6j. Usar una plataforma virtual de aprendizaje. 6k. Comprar en tiendas virtuales.

La Escala de Práctica de Lectura –EPL– se sometió a diferentes análisis estadísticos con el fin determinar su fiabilidad y validez, entre ellos, un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS con el fin de determinar el ajuste del modelo y su calidad psicométrica. Estas pruebas constan de dos sub escalas: académica y recreativa e instrumental.

La validación de la escala se realizó mediante juicio a experto y prueba piloto. Ambas permitieron introducir mejoras significativas. La recomendación de los expertos permitió mejorar la forma visual de la presentación, así como la Escala de Likert. Luego de la prueba

piloto se modificaron los ítems de práctica de lectura digital –Véase informe segundo año–. La fiabilidad global en la prueba piloto fue muy adecuada,  $\alpha = .87$ .

La tabla 5.15 presenta el índice de Cronbach de cada Subescala. La fiabilidad se considera aceptable – bajo. En las sub escalas académica e instrumental no hay posibilidad de mejorar el índice si se elimina algún elemento, mientras que, en la escala recreativa, si se elimina el ítem RI5h, *Formación humana y religiosa*, se obtiene un  $\alpha = .667$ .

La fiabilidad, aunque no muy alta, se considera normal, ya que existe una variedad en la naturaleza de los ítems, que abarca desde lectura de libro de texto hasta consultar un video para complementar la clase, todos fundamentados en lo que hacen los jóvenes con la lectura en el contexto académico.

**Tabla 5.15.** Alfa de Cronbach de la sub escala Práctica de lectura

Sub escalas práctica lectora	Elementos	$\alpha$	Elementos estandarizados
Académica	8	.649	.653
Recreativa	13	.656	.652
Instrumental	4	.646	.647

### Validez

Las variables latentes endógenas ( $\eta$ ) son tres: académica, recreativa e instrumental. Las variables exógenas son ( $\xi$ ) los ítems descritos en la Tabla 5.8. Antes del análisis factorial confirmatorio –AFC– se aseguró que el modelo esté correctamente identificado. Hay divergencia entre los autores, desde los que plantean que hay que fiarse de los resultados del programa, hasta los que insisten en la verificación manual. Para este análisis se siguieron ambos criterios. El primer análisis determinó que el modelo no estaba correctamente identificado, se procedió a comparar el número de datos con el número de parámetros a estimar, que estaban correctos y a fijar la varianza de cada factor común a 1.

Asimismo, antes de presentar los distintos ajustes se aseguró que en los resultados de las estimaciones no hubiera varianzas de error negativa o varianzas de error no significativas, que los coeficientes estandarizados no sobrepasen 1, errores estándar muy elevados asociados con cualquier coeficiente estimado.

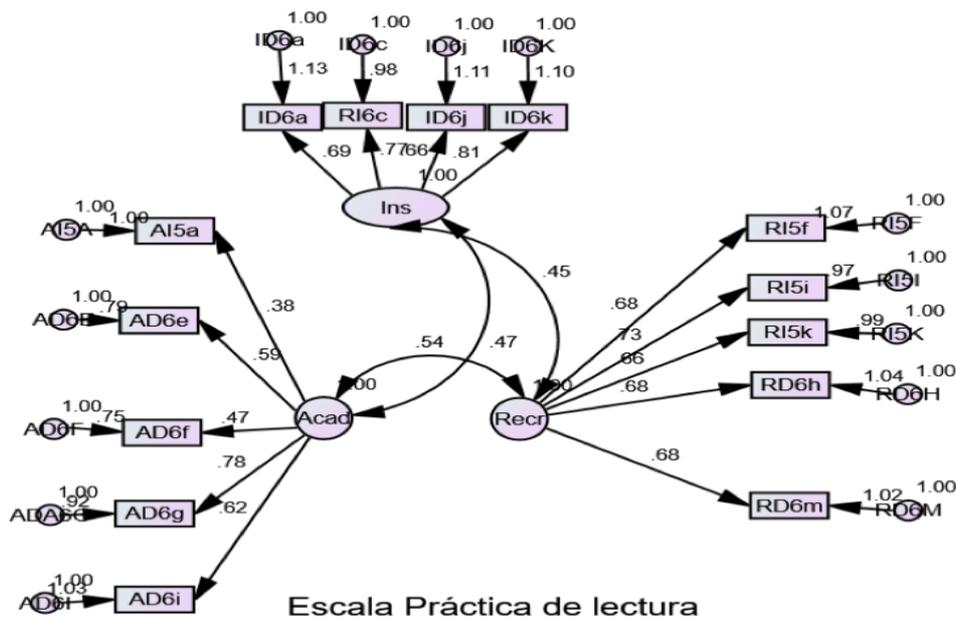
Para la estimación, se eligió el método de máxima verosimilitud *Maximum likelihood* y se marcó la opción de *Fit the saturated and Modelo Independientes*. A pesar que el Índice de Homogeneidad corregida –IHC– reportaba 6 ítems con muy baja

discriminación –AI5c, RI5h, RI5j, RD6b, RD6l, RD6n–, se optó por incluirlo en la primera versión del AFC. Desde el primer intento el modelo encajó con el mínimo requerido. No obstante, como era esperado, determinados ítems saturaban y aportaban poco en el parámetro estructural de la relación entre la variable latente y las observadas, y por tanto afectaba los índices de parsimonia. Las Tablas 5.3 y 5.4 permiten comparar el modelo inicial con el final. En el intermedio se probaron varios ajustes del modelo. Los ítems eliminados del modelo de la variable académica fueron:  $\lambda_{AI5c} = .26$ ;  $\lambda_{AI5b} = .33$ ;  $\lambda_{AI5g} = .33$ . Los ítems eliminados de la variable recreativa fueron:  $\lambda_{RD6b} = .08$ ,  $\lambda_{RD6n} = .26$ ,  $\lambda_{RI5j} = .29$ ,  $\lambda_{RD6d} = .39$ ,  $\lambda_{RI5e} = .45$

Los cuatro ítems de la variable instrumental poseen un  $\lambda$  entre .68 y .89 lo cual se considera muy adecuado.

El ítem redes sociales, presenta el parámetro más bajo,  $\lambda_{RI6b} = .08$ . Basado en Colas-Bravo, González – Ramírez y Pablos- Pons (2013) se determinó analizarlo de forma separada y correlacionar con la pregunta 3 del cuestionario, sobre preferencias de actividad en el tiempo libre. Todos los CR –*Critical Ratio*– están adecuados. La figura 5.5 presenta los principales estadísticos de los ítems de la escala de Práctica de Lectura, algunos como el AI5A, textos escolares, no llegan al mínimo aceptable, sin embargo, se determinó dejarlo por su importancia como tipo de lectura escolar. En el análisis de los resultados se tomó en consideración. En la figura 5.6. se pueden analizar con más detalles cada uno de los ítems y su peso factorial.

**Figura 5.5.** Diagrama final de la Escala Práctica de lectura



Fuente: Programa IBM SPSS. AMOS.v.24.

**Figura 5.6.** Principales estadísticos por ítems de la Escala Práctica de lectura

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ADYouTube	<---	Acad	.617	.068	9.022	***	par_1
ADYouTube	<---	AD6I	1.026	.043	23.598	***	par_2
ADLeerrevistas	<---	Acad	.775	.067	11.503	***	par_3
ADLeerrevistas	<---	ADA6G	.922	.047	19.681	***	par_4
ADBuscarWEB	<---	Acad	.467	.050	9.282	***	par_5
ADDiccionarios	<---	Acad	.594	.055	10.710	***	par_6
ADDiccionarios	<---	AD6E	.787	.037	21.224	***	par_7
AITextosesculares	<---	Acad	.377	.063	6.019	***	par_8
AITextosesculares	<---	A15A	.998	.038	26.037	***	par_9
RILiteratura	<---	Recr	.682	.072	9.522	***	par_10
RILiteratura	<---	RI5F	1.071	.046	23.280	***	par_11
RIHistoria	<---	Recr	.734	.068	10.868	***	par_12
RIHistoria	<---	RI5I	.967	.045	21.427	***	par_13
RICiencias	<---	Recr	.658	.067	9.824	***	par_14
RICiencias	<---	RI5K	.993	.043	22.916	***	par_15
RDLibrosorblogs	<---	RD6H	1.038	.045	23.004	***	par_16
RDRvistasblogs	<---	Recr	.678	.069	9.810	***	par_17
RDRvistasblogs	<---	RD6M	1.024	.045	22.934	***	par_18
RDCorreoelectronico	<---	Ins	.690	.078	8.793	***	par_20
RDCorreoelectronico	<---	ID6a	1.135	.050	22.782	***	par_21
RDConsultarcartelera	<---	ID6c	.978	.051	19.331	***	par_22
ADPlataformavirtual	<---	Ins	.665	.076	8.693	***	par_23
ADPlataformavirtual	<---	ID6j	1.110	.048	22.925	***	par_24
DComprartiendas	<---	Ins	.811	.080	10.101	***	par_25
DComprartiendas	<---	ID6K	1.100	.054	20.420	***	par_26
ADBuscarWEB	<---	AD6F	.750	.032	23.297	***	par_27
RDLibrosorblogs	<---	Recr	.681	.070	9.753	***	par_29
RDConsultarcartelera	<---	Ins	.774	.073	10.562	***	par_30

Una vez establecido un índice de ajuste adecuado de los parámetros estructurales entre la variable latente y las observadas se procedió a analizar los principales índices que se encuentran en la tabla 5.16.

### Ajuste global

El primer índice CMIN,  $\chi^2(74, N = 382) = 174.56 p < .000$  es la mínima discrepancia – ajuste de bondad–. El grado de significatividad obtenido,  $p = 0$ , implicaría, si se lee literalmente, que el modelo no es adecuado. Numerosos estudios(Hoyle, citado en Bian, 2011; Jöreskog & Sorbom, citado en López y Camacho, s. f.; Escobedo, Hernández, Estebané, & Martínez, 2016; Lara Hormigo, 2014) han demostrado que la  $\chi^2$  por sí sola puede dar un resultado falso, ya que se basa en el tamaño muestral y en la complejidad o no del modelo estudiado. AMOS calcula muchos más índices y a partir de los mismos establece

que el modelo cumple el mínimo de ajuste aceptable. Por ejemplo, el índice  $CMIN/DF^{19} = 2.359$  permite concluir que el modelo presenta un ajuste aceptable – alto.

**Tabla 5.16.** Índices de la Escala de Práctica de lectora

Índice	Modelos		
	Escala fluidez	Saturado	Independiente
<b>Ajuste global</b>			
CMIN/DF	2.35	n/a	10.592
RMR	0.091	0	0.294
RMSEA	0.06		0.159
	[.048 - .071]		[.150 - .168]
PCLOSE	0.79		0
<b>Índices de incremento</b>			
GFI	0.938	1	0.62
AGFI	0.912		0.562
PGFI	0.661		0.538
NFI Delta1	0.819	1	0
RFI rho1	0.777	n/a	0
IFI Delta2	0.887	1	0
TLI rho2	0.858	n/a	0
CFI	0.885	1	0
<b>Parsimonia</b>			
Pratio	0.813	0	1
PNFI	0.666	0	0
PCFI	0.72	0	0
AIC	236.558	210	991.872
BCC	239.099	218.607	993.019
BIC	358.866	624.269	1047.108
CAIC	389.866	729.269	1061.108
<b>Parámetros no centralidad</b>			
NCP	100.558	0	872.872
	65.770-143.057]		[776.859-976.323]
<b>Otros</b>			
ECVI	0.621	0.551	2.6
	[.053- .732]	[.055- .055]	[2.351- 2.875]
MECVI	0.628	0.574	2.606
HOELTER (.05)	208	n/a	230
HOELTER (.01)	230	n/a	50

<sup>19</sup>DF= gl (Free Degree, por su sigla por inglés).

El Error cuadrático medio de predicción, RMSEA –*Root Mean Square Error of Aproximation*– para el modelo se considera dentro del rango adecuado ( $.060 \leq SMRA \leq .1$ ). Al igual que el anterior presenta el intervalo de confianza a 90 (.048-.071), lo que nos indica que podemos tener una seguridad del 90% de que el verdadero valor del RMSEA cae dentro de los límites de este intervalo, lo que representa un grado adecuado de precisión, aunque se sitúe en su extremo máximo o mínimo.

La Raíz Cuadrada de la Media de los Residuos (RMR) su valor estandarizado representa la discrepancia media entre la matriz de correlación de la muestra y la matriz de correlación que predice el modelo. Este valor debe acercarse más al correspondiente del modelo saturado que al del modelo independiente. En este caso resultó adecuado.

El GFI –*Goodness of-Fit Index*– y el AGFI son índices de valores absolutos, es decir, no comparan el modelo con otros. Ambos valores se encuentran cercano a uno, por lo que se interpreta que los datos ajustan bien con el modelo propuesto.

Con relación a los índices del ajuste global. El último valor, PGFI –*Parsimony Goodness of Fit Index*– se puede considerar adecuado, aunque presente un número bajo, en este caso, .661. Estos índices son muy importantes, ya que el GFI es una medida de la cantidad de varianza y covarianza en S que es explicada conjuntamente por  $\Sigma$ . El AGFI sólo difiere del GFI en que está ajustado por el número de grados de libertad del modelo. Además, tiene en cuenta la parsimonia del modelo penalizando la inclusión de parámetros adicionales. Tanto GFI como AGFI se pueden considerar como índices de ajuste absoluto porque básicamente no comparan el modelo propuesto con ningún otro modelo. Valores cercanos a 1 se consideran un buen ajuste. Ambos índices se interpretan como aceptables. El último índice, *Parsimony Goodness-of Fit Index* –PGFI– tiene en cuenta la complejidad del modelo. Suelen considerarse adecuados, aunque den valores bajos como el caso del modelo de EPL.

Cinco índices son medidas basadas en la comparación de los estadísticos  $X^2$  con otro modelo más restrictivo llamado modelo *Baseline Comparisons* o Índice de Incremento en español. Las cifras deben estar comprendidas entre .9 y .1 para considerarse un ajuste perfecto. El IFI, el TLI y el CFI cuando se redondean alcanzan el mínimo requerido .9.

Es normal que los índices se muevan entre .819 y .885 pues el índice ajustado normado *Relative Fit Index*–RFI– es una modificación del índice ajusta normado *Nomed Fix Index* –NFI–. El más alto de los cinco es el “Incremental Index of Fit” –IFI– ya que tiene en cuenta la parsimonia y el tamaño de la muestra.

La mayoría de los investigadores que han utilizado el programa AMOS (Escobedo et al., 2016; Hormigo Lara, 2014), no aconsejan utilizar el NFI, pues es muy sensible a la cantidad de parámetros utilizados en el modelo, además que no tiene en cuenta el grado de libertad. Por último, el índice de Ajuste Comparativo *Comparative Fit Index* (CFI) explica, al menos el 89% de la covarianza.

### **Medidas de parsimonia**

En consonancia con los índices anteriores el PNFI y el PCFI se encuentran en los rangos mínimos aceptados.

### **Parámetros de no centralidad**

NCP representa parámetros de no centralidad  $X^2$  ( $gl, \lambda$ ). El valor que se obtiene 100.558 representa la diferencia entre  $X^2$  y los grados de libertad ( $174.558 - 74$ ). LO 90 y Hi 90 representa el intervalo de confianza al 90% para el valor de este parámetro de población que es muy adecuado para una investigación en ciencias sociales, entre 65.770 y 143.057.

### **Conclusión**

El AFC permitió confirmar y ajustar la Escala de Práctica de Lectura –EPL–, aunque algunos índices se encuentran muy cerca del inferior, el modelo se considera aceptable. Es decir, que se puede proceder al análisis de los datos, aunque con las precauciones habituales de los instrumentos de medición, que en este caso, se mitiga con el conversatorio realizado con los estudiantes para minimizar la respuesta socialmente adecuada y errores en la comprensión de los mismos, debido al bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes según el estudio piloto. La tabla 5.17 presenta un resumen de las principales variables.

Las principales evidencias de que el modelo es aceptable lo ofrecen los siguientes índices:  $CMIf/df = 2.3$ ,  $RMSEA = .60$  (Intervalo de confianza a 90% entre .48 y .71), el  $CIF = .89$ ;  $GFI = .938$ ,  $IFI = .819$ .

Finalmente, la Subescala académica quedó conformada por 5 ítems, aunque el ítem AI5a, libro de texto, sea el que menos aporte a la escala  $\lambda = .38$  se determinó dejarlo por la importancia que tiene en la cultura escolar colectiva este recurso didáctico

**Tabla 5.17.** Resumen de las variables

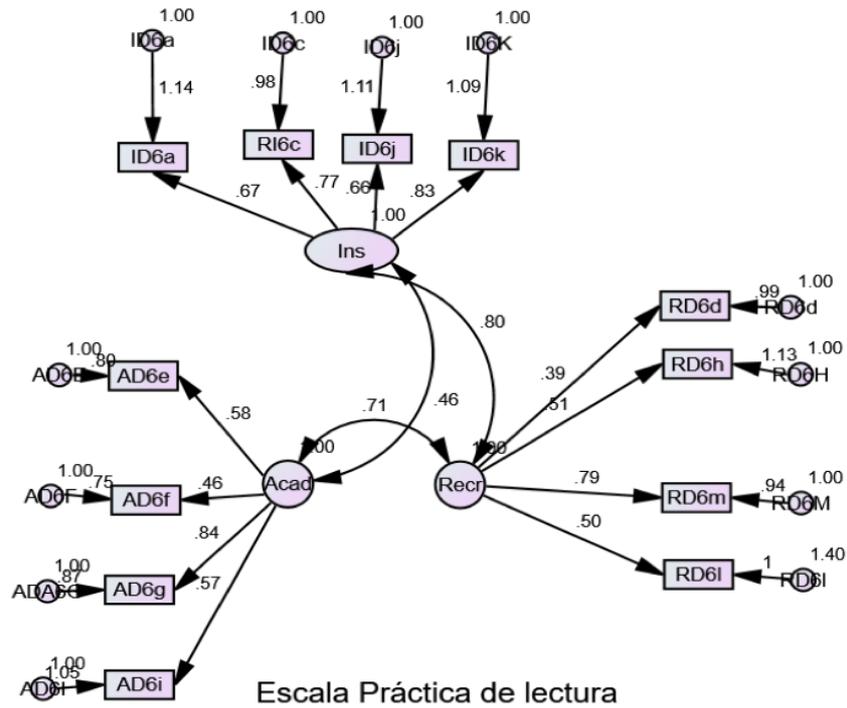
Variables	$\lambda$	$\square$
$\eta$ académica		.65
$\xi$ AI5a Textos escolares	.38	
$\xi$ AD6e Diccionarios	.59	
$\xi$ AD6f Página WEB	.47	
$\xi$ AD6g Revistas	.70	
$\xi$ AD6i Videos	.62	
$\eta$ Recreativa		.69
$\xi$ RI5f Literatura	.68	
$\xi$ RI5i Historia	.73	
$\xi$ RI5k Ciencias	.66	
$\xi$ RD6h Libros	.68	
$\xi$ RD6m Blogs	.68	
$\eta$ Instrumental		.65
$\xi$ ID6a Correo	.69	
$\xi$ ID6c Consultar	.77	
$\xi$ ID6j Plataforma	.66	
$\xi$ ID6k Tiendas virtuales	.81	

### Sub escala digital

Los resultados revelan que el 97% de la muestra accede a internet con una frecuencia alta; Por otro lado, diversas investigaciones establecen que el acceso a internet es una herramienta poderosa de la sociedad actual (Cassany, 2012; Kalantzis et al., 2016; Nicholas, 2014; entre otros), sin embargo, ¿cuál es el uso que le dan los jóvenes? ¿Incide en el nivel de competencia lectora? El estudio pretendía comparar los resultados de los jóvenes en la lectura según el tipo de formato, impreso o digital, pero los ítems vinculados al formato impreso, no resultaron ni con la estructura interna ni la fiabilidad requerida para este tipo de análisis, no así el formato digital que reúne la estructura interna y la fiabilidad necesaria.

Para la subescala digital se realizó un AFC. Las tres variables endógenas ( $\eta$ ) son: académica, recreativa e instrumental. Las variables exógenas ( $\xi$ ) son las que pertenecen a esta subcategoría que se visualizan en la tabla 5.14, donde se muestra la clasificación de los ítems de la escala *Práctica de Lectura*. Para la Subescala digital, Se siguió el mismo procedimiento que con la escala completa, ya en la tabla anterior, 5.17, se mostró el peso factorial ( $\lambda$ ) de cada uno de los parámetros, así como el Alfa de Cronbach de las Subescalas. En la figura 5.7 y la tabla 5.15 se complementan las informaciones estadísticas.

**Figura 5.7.** Diagrama final de la Subescala Práctica de lectura digital



Fuente: IBM SPSS AMOS v.24.

**Tabla 5.18.** Parámetros de los ítems de la Escala de Práctica de Lectura Digital

$\xi$	Relación	$\eta$	Estimate	S.E.	C.R.	P
ADYouTube	<---	Acad	0.57	0.07	8.27	***
ADLeerrevistas	<---	Acad	0.84	0.07	12.37	***
ADBuscarWEB	<---	Acad	0.46	0.05	9.17	***
ADDiccionarios	<---	Acad	0.58	0.06	10.44	***
RDDescargararchivos	<---	Recr	0.39	0.06	6.32	***
RDRvistasblogs	<---	Recr	0.79	0.07	11.01	***
RDLibrosorblogs	<---	Recr	0.52	0.07	7.15	***
RDFanfiction	<---	Recr	0.50	0.08	6.64	***
RDCorreoelectronico	<---	Ins	0.67	0.08	8.85	***
ADPlataformavirtual	<---	Ins	0.66	0.07	8.95	***
DCompartidas	<---	Ins	0.83	0.08	10.71	***
RDConsultarcartera	<---	Ins	0.77	0.07	11.01	***

La tabla 5.19 presenta los principales índices de ajuste, lo cual se consideran aceptables-alto. La tabla 5.20 presenta un resumen de las variables, así como el nivel de fiabilidad de la sub escala de *práctica lectora digital*. El nivel de fiabilidad de la escala recreativa es bajo, por lo que se procedió a no tomarla en cuenta en el análisis y solo correlacionar la académica.

**Tabla 5.19.** Resumen de las variables

Variables	$\lambda$	$\square$
$\eta$ académica		.65
$\xi$ AD6e	.58	
$\xi$ AD6f	.44	
$\xi$ AD6g	.84	
$\xi$ AD6i	.57	
$\eta$ Recreativa		.52
$\xi$ RD6d	.39	
$\xi$ RD6h	.51	
$\xi$ RD6m	.79	
$\xi$ RD6l	.50	

**Tabla 5.20.** Medidas de Ajuste de la Escala de Práctica de Lectura Digital

Medidas	Modelo		
	EPLDigital	Saturado	Independiente
CMIN/DF	2.00		11.44
RMR	0.07	0	0.30
GFI	0.96	1	0.64
AGFI	0.94		0.58
NFIDelta1	0.87	1	0.00
IFI Delta2	0.93	1	0.00
CFI	0.93	1	0.00
NCP	51.165	0	688.92
	[26.175-83.936]		
RMSEA	.051		0.17
	[26.175-83.936]		
AIC	156.17	156	778.92
CAIC	289.69	541.74	838.27
MECVI	0.42	0.42	2.05
HOELTER (.05)	257.00		44.00
HOELTER (.01)	289.00	49	

### Conclusión

El análisis de las diferentes medidas de ajuste establece que el modelo para estimar los datos de práctica lectora digital presenta un ajuste alto de los datos, El CMIN/DF = 2.00;  $X^2$  (51, N = 382) 102.165 que permite explicar un 93% de la varianza de los datos. (CIF = .926).

El Índice IFI.97 se considera un ajuste alto. Asimismo, el modelo tiene una precisión alta,  $RMEA = .051$  (intervalo de confianza entre .037 y .066.).

### 5.19 Escala de motivación lectora

La escala de motivación hacia la lectura consta de 18 ítems: 11 se extrajeron del cuestionario del estudiante utilizado en la prueba PISA (OCDE, 2009); 7 de (Becker et al., 2010) y uno de elaboración propia.

La escala valora la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes mediante una escala tipo Likert de 4 categorías, que permite establecer el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los enunciados presentados.

La prueba fue sometida a [juicio de expertos](#) (véase apartado 5.15) y a [prueba piloto](#) (véase apartado 5.16). Los expertos no realizaron ninguna observación significativa. La prueba piloto determinó una fiabilidad baja, .613, además que no permitía la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Se revisó una vez más la literatura y se fortaleció con la integración de más ítems basado en las investigaciones de Becker et al. (2010). Luego de la prueba piloto se eliminaron dos variables (índice de estatus económico y cultural y trayectoria educativa) que en el instrumento “consumían” muchos ítems, por tanto, extendía el tiempo de respuesta, lo que permitió fortalecer las variables elegidas, el apartado 5.21 se presentan más detalles.

La medida de la motivación se basa en las investigaciones de Ryan y Deci (2000a) que consideran la motivación extrínseca y la motivación intrínseca como dos constructos de forma independiente, donde la extrínseca le resultó más difícil de valorar, al igual que en esta investigación.

La motivación intrínseca se evaluó por medio de la Escala utilizada en el Programa de evaluación de la OCDE, PISA, elaborado por Kirsch y colaboradores en el 2002.

- b. Disfruto leer en mi tiempo libre
- e. Me encanta que me regalen libros.
- i. Me gusta dar mi opinión sobre los libros que ha leído.
- k. Me gusta intercambiar libros con mis amigos.
- l. Disfruto yendo a librerías y bibliotecas.
- q. Me gusta hablar sobre libros con otras personas.

Se agregó una pregunta de control, la 3, en la cual se le pide a los estudiantes ordenar, del 1 al 5, la preferencia de distintas actividades: ver televisión, leer un libro, jugar videojuegos,

navegar por internet buscando informaciones, participar en las redes sociales –Twitter, Snapchat...–

La motivación extrínseca se compuso con dos fuentes: los primeros cinco ítems pertenecen al cuestionario utilizado en PISA 2009, pero clasificados y complementados según la taxonomía de Becker et al. (2010): lectura instrumental, por los padres, por el centro educativo, por importancia social, por los amigos.

En la dimensión *lectura instrumental* se agregó el ítem “Leo para comunicarme con mis amigos en las redes sociales”; ya que en el estudio piloto el 97% de los participantes manifestó este tipo de lectura., así como se agregó, “leo por mis amigos” para conocer la influencia de los pares. La escala de motivación extrínseca quedó compuesta por los siguientes ítems:

**Lectura instrumental**

- a. Solo leo si tengo que hacerlo.
- h. Solo leo para obtener la información que necesito.
- g. Leo para comunicarme con mis amigos a través de las redes sociales.

**Leer por los padres**

- c. Leo porque mis padres dicen que es importante leer mucho.
- m. Leo porque quiero que mis padres estén orgullosos de mí.

**Para el centro educativo:**

- j. Leo para obtener buenas notas.

**Por importancia social**

- p. Leo porque a través de la lectura aprendo muchas cosas.
- n. Leo porque es importante en la vida ser buen lector.

**Por los amigos**

- k. Me gusta intercambiar libros con mis amigos.
- r. Leo libros que mis amigos me recomiendan.

Los siguientes tres ítems muestran si los estudiantes presentan algún tipo de dificultad con la lectura

- d. Me cuesta terminar los libros.
- f. Para mí, leer es una pérdida de tiempo.
- o. No puedo sentarme tranquilo y leer durante más de unos pocos minutos.

**Validez**

La validez interna de la prueba se realizó a través del AFC en AMOS, siguiendo los mismos criterios de la EPL. Los principales índices se muestran en la tabla 5.21. En esta ocasión, el

modelo se ajustó seis veces hasta lograr un ajuste considerado adecuado. El modelo es recursivo. La cantidad de variables del modelo fueron 16, tres endógenas: motivación intrínseca, extrínseca y dificultades para la lectura, y 13 exógenas. El programa IBM SPSS AMOS establece que se logró un modelo un nivel de ajuste aceptable  $\chi^2$  (62, N = 382) = 172.59,  $p < .000$ . Al igual que en escalas anteriores la interpretación tradicional rechazaría el modelo, sin embargo, casi todos los índices se encuentran entre niveles aceptables. El CMIN/DF = 2.78 se encuentra entre 2 y 3; y el CFI = .9.

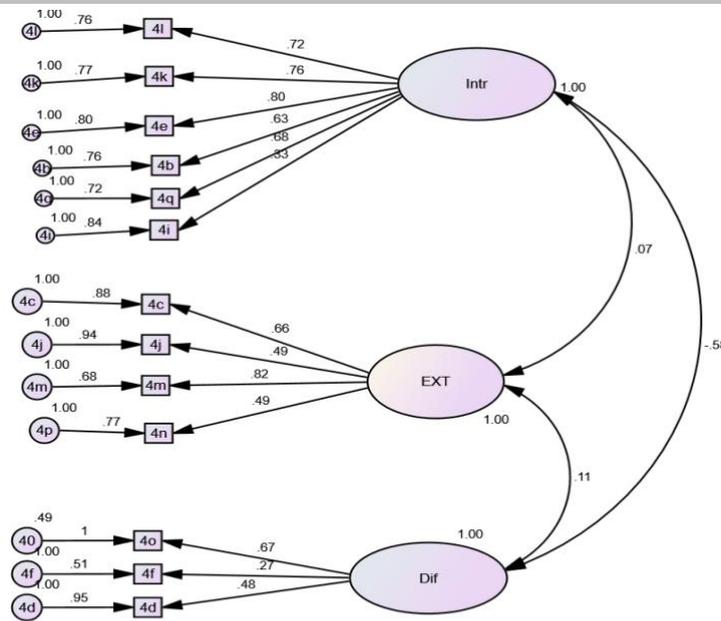
El error cuadrático medio de predicción, RMSEA *Root Mean Square Error of Aproximation* para el modelo se considera dentro del rango adecuado ( $.068 \leq SMRA \leq .1$ ). Al igual que el anterior presenta el intervalo de confianza a 90 (.056-.081), lo que nos indica que podemos tener una seguridad del 90% de que el verdadero valor del RMSEA cae dentro de los límites de este intervalo, lo que representa un grado adecuado de precisión, aunque se sitúe en su extremo máximo o mínimo.

**Tabla 5.21.** Medidas de ajuste de la escala de motivación lectora

Ajustes	Modelo		
	Esc. motivación	Saturado	Independiente
CMIN/DF	2.78		15.112
RMR	0.07	0	0.237
GFI	0.94	1	0.575
AGFI	0.91		0.504
PGFI	0.64		0.493
NFI Delta1	0.85	1	0
RFI rho1	0.82		0
IFI Delta2	0.90	1	0
TLI rho2	0.87		0
CFI	0.90	1	0
NCP	110.59	0	1100.724
LO 90	75.21	0	993.33
HI 90	153.63	0	1215.53
RMSEA	0.07 [.06-.08]		0.19[.18-.20]
AIC	230.59	182	1204.72
BCC	232.81	188.94	1205.72
BIC	345.01	541.03	1256.01
CAIC	374.01	632.03	1269.01
ECVI	0.61[.51-.72]	0.48	3.16 [2.88 – 3.46]
HOELTER (0.05)	180		33
HOELTER (0.01)	201		36

La figura 5.8 presenta el diagrama Path final de la escala de motivación lectora. Se determinó eliminar el ítem *dar opinión sobre los libros leídos* (4i) ya que presenta un nivel muy bajo de discriminación (.334) y, no necesariamente es una característica determinando de los que presentan una motivación intrínseca hacia la lectura.

**Figura 5.8.** Diagrama Path final de la Escala de Motivación Lectora



Escala de motivación lectora

Fuente: Programa IBM SPSS AMOS.

La tabla 5.22 presenta un resumen de las dos escalas principales, motivación intrínseca y motivación extrínseca. La escala de motivación intrínseca presenta mayor consistencia interna entre sus ítems, como lo manifiestan las referencias consultadas (Deci & Ryan, 2000), no obstante, aunque el Alfa de Crobach de la motivación extrínseca es aceptable.

**Tabla 5.22.** Estadísticas de fiabilidad de la escala de motivación.

Tipo de motivación	Alfa de Cronbach		
	□□□□□□□□	Elementos estandarizados	No. de elementos
Intrínseca	.813	.80	5
Extrínseca	.680	.682	4

La tabla 5.23 muestra los índices que se obtuvieron de los ítems de la escala de motivación lectora mediante el análisis factorial confirmatorio. El ítem que más discrimina en la escala de motivación intrínseca es “me encanta que me regalen libros” y en la motivación extrínseca, “padres orgullosos”.

**Tabla 5.23.** Estimación de la relación de las variables de ajustes de la escala de motivación lectora

$\eta$	Relación	$\xi$	Estimate	S.E.	C.R.	P
Leer tiempo libre	<---	Intr	0.633	0.049	12.784	***
Encanta regalo libros	<---	Intr	0.795	0.055	14.452	***
Intercambiar libros	<---	Intr	0.758	0.053	14.416	***
Disfrutar librerías	<---	Intr	0.72	0.051	14.042	***
Padres orgullosos	<---	Ext	0.816	0.063	13.056	***
Obtener buenas notas	<---	Ext	0.493	0.061	8.053	***
Importancia padres	<---	Ext	0.665	0.063	10.548	***
Hablar sobre libros	<---	Intr	0.683	0.049	14.066	***
Importante ser buen lector	<---	Ext	0.493	0.052	9.424	***
Dar opinión	<---	Intr	0.334	0.049	6.807	***
Dificultad terminar	<---	Dif	0.482	0.066	7.254	***
Perdida tiempo	<---	Dif	0.274	0.036	7.572	***
No sentarme tranquilo	<---	Dif	0.67	0.065	10.32	***

## CUALITATIVO

Correspondiente al método cualitativo se utilizaron tres técnicas: una entrevista conversacional con los estudiantes, una entrevista semiestructura a los docentes, el registro de diario de campo.

### 5.20 Entrevista conversacional con los estudiantes

Las respuestas a las Escalas de Práctica de Lectura y de Motivación Lectora se validaron mediante una entrevista conversacional con los estudiantes basada en la escala MRP – *Motivation to Read Profile*–(Pitcher et al., 2007) para mitigar la respuesta socialmente deseable (sesgo de la deseabilidad social). Es importante controlar el aspecto de deseabilidad social, debido a que puede impedir que los participantes ofrezcan respuestas sinceras entorno a los temas tratados. Cuando el estudiante no podía ofrecer evidencias de los libros leídos o de la práctica, se procedía, con su consentimiento, a modificar la respuesta al ítem en la Escala. Asimismo, permitió verificar ítems del cuestionario de motivación tomado al azar.

La entrevista al estudiante se adaptó de la escala MRP –*Motivation to Read Profile*– (Pitcher et al., 2007), la cual consta de 14 preguntas abiertas que indagan sobre la experiencia lectora, las actitudes y la motivación hacia la lectura. Las preguntas se encuentran agrupadas por bloques de contenidos: textos narrativos (3); textos informativos (3); lectura general (9); lectura en el centro educativo vs. lectura en la casa (7). Se tomaron en cuenta los cuatro aspectos y se seleccionaron preguntas diferentes según cada estudiante. Se solicitó autorización para grabar la entrevista conversacional

El tiempo de la entrevista conversacional se diseñó para una duración de 5 minutos con dos objetivos: ampliar o clarificar la información sobre el comportamiento lector de los estudiantes y su práctica digital, así verificar y confirmar la respuesta al formulario. Las preguntas que se consideraron fueron las siguientes:

- a) Textos narrativos: Cuéntame del libro más interesante que hayas leído recientemente.  
*¿Quién te recomendó el libro? ¿Cómo lo encontraste? ¿Por qué la historia te resultó interesante?*
- b) Lectura en general: Se seleccionaron algunas preguntas: *¿Qué debes aprender para ser mejor lector? ¿Qué te emociona de leer? ¿Cómo desarrollaste el hábito de lectura? ¿Te gusta leer en digital? ¿Cuál es la diferencia entre leer en digital o en físico?*
- c) Contexto escolar: *¿En cuál asignatura lees más? ¿En qué clase la lectura se te hace más difícil? ¿Por qué? ¿Algún profesor del colegio realiza algo con la lectura que disfrutas?*

Además, se añadieron algunas preguntas para los estudiantes que no evidenciaron hábitos de lectura: *¿Qué haces cuando la profe te pone a leer un libro? ¿Cuáles estrategias podrías recomendar para que los estudiantes lean más? ¿Qué es lo que te resulta aburrido de leer?* Las preguntas relacionadas con la práctica digital se adaptaron, ya que muchas se incorporaron al cuestionario escrito, al igual que las preguntas de los textos informativos.

### **5.21 Entrevista semiestructurada para docente**

La entrevista es una de las técnicas cualitativas más utilizadas para indagar en los fenómenos sociales e individuales ya que permite recolectar datos de una forma ágil y económica. Su procesamiento es, a la vez, sencillo. “Canales la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.” (Canales, citado en Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013, p. 163).

De todas, se seleccionó la entrevista semi estructurada por ser “flexible, dinámica y no directiva”. Una de sus características es fijar los objetivos de la entrevista y tener un guion pre establecido, no rígido que guía la conversación.

La tabla 5.24 presenta los principales objetivos de las preguntas anclas para los docentes del área de Lengua relacionadas con las variables de estudio. Estas preguntas se elaboraron en base a las informaciones que se habían ofrecido y sistematizado de los estudiantes –ver apartado *Resultados y análisis de la Fase II: [cualitativa](#)*–. Con los docentes –2 y 4– que no son del área y con la directora se trabajó con un guion abierto. El objetivo con los docentes que no pertenecían al área era ampliar y verificar las informaciones ofrecidas por los estudiantes, así como profundizar en la formación inicial y explorar elementos que favorecen la implementación de estrategias específicas para el desarrollo de competencia lectora.

### **5.22 Diario de campo**

El diario de campo se concibió como una bitácora personal donde se incluía la descripción del ambiente y el contexto, secuencias de hecho y, sobre todo, las impresiones de la investigadora. Se escribía, generalmente, después de cada visita para recoger la información de la fase 1 y de la entrevista-conversacionales con los estudiantes.

**Tabla 5.24.** Preguntas de la entrevista semiestructurada para los docentes

Objetivos	VARIABLES	PREGUNTAS
Obtener información sobre los planes de lectura y la biblioteca escolar del centro educativo.	Centro Educativo: Planes de lectura y Biblioteca escolar	¿Utilizan la biblioteca del centro? ¿Consideran actualizada la biblioteca escolar? ¿Cómo la integran a la clase de lengua? ¿Existen proyectos específicos de promoción a la lectura en el centro educativo?
Conocer las informaciones que poseen sobre el enfoque que propone el currículo y las características de los jóvenes.	Docente	¿Cuál es tu formación inicial? ¿Cuánto tiempo tienes en el área, y en el centro educativo? ¿Cómo y cuándo fue tu formación inicial? En la universidad, oíste hablar del enfoque funcional y comunicativo.
Conocer las actividades que los docentes realiza en el aula	Enfoque didáctico	
Indagar sobre las medidas para atender a la diversidad en el aula.	Estrategias de enseñanza	¿Qué proceso hacen con los estudiantes que se encuentran desmotivados hacia la lectura? ¿Cómo corrigen?
Proceso de enseñanza. Cómo motivan la lectura de los clásicos. Conoce algunas herramientas digitales para que los estudiantes lean	Literatura para fines académicos	¿Cómo los estudiantes acceden a los libros prescritos por ellos? ¿Quién determina los libros prescritos?
Conocer el concepto de literatura y lo que consideran necesitan los jóvenes dominar en torno a la misma.	Literatura para fines recreativo	¿Cuáles libros consideras básico que los estudiantes deben leer en secundaria? ¿se han puesto de acuerdo los docentes? ¿Cómo se orientan? ¿Qué actividades realizan desde el aula para el fomento de la lectura recreativa?
Explorar los recursos tecnológicos que utilizan en clase y los que utilizan por ellos mismos. Sondear el grado de conocimiento sobre los recursos que utilizan sus estudiantes para la lectura digital.	Recursos tecnológicos	¿Qué recursos tecnológicos integran en el aula? ¿Conocen los recursos que utilizan sus estudiantes para leer, por ejemplo, la aplicación <i>Wattpad</i> ? ¿Cómo integran los intereses de los estudiantes a la clase?, ¿y las herramientas digitales que utilizan?

## Análisis de datos

### CUANTITATIVA

#### 5.23 Procedimiento de análisis de las variables

El Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 24 para MAC fue el software utilizado para analizar los datos a nivel estadísticos. Las respuestas se digitaron en el Programa Excel y luego se exportaron al SPSS. Se encuentran disponibles en el archivo 2016-1. Los instrumentos se aplicaron entre febrero y abril del 2016 y se procesaron en el mismo año.

Antes de proceder al análisis estadístico se detectaron los casos atípicos de la variable principal, competencia lectora, se identificaron casos atípicos débiles (o)<sup>20</sup>, dentro están los 3 sujetos que se ubican en el nivel 5 de lectura -63, 343 y 353- y el resto se ubica en el nivel cero. Se debe apuntar que existen 33 casos extremos, todos los ubicados en el nivel 0 que es mayor que 4. Para el análisis de correlación estos casos extremos (33+3) no se tomaron en cuenta.

Además, se realizó un análisis para determinar los casos aberrantes, es decir aquellos que no cumplen con la condición del modelo Rasch: contestan el 80% de los ítems de un nivel más alto, sin haber contestado el 80% del nivel inferior. Esto pudo deberse a que se copiaron de un compañero o de selecciones realizadas al azar. Se eliminó un 4.5% de la muestra ( $n=18$ ), lo cual se considera dentro del rango razonable y válido para este tipo de prueba. Una vez identificado y eliminado los casos aberrantes de la variable principal *competencia lectora*, se creó una nueva base de datos.

#### 5.24 Variable 1: Competencia lectora

La competencia lectora fue medida según los criterios establecidos en el Manual de Análisis de Datos (OECD, 2003). La prueba, al ser construida en base a los textos liberados de PISA, utiliza el modelo Rasch, es decir que los ítems están clasificados en nivel de dificultad.

Los niveles de competencia lectora se establecen de acuerdo a las respuestas correctas que realizan los estudiantes en los distintos ítems previamente codificados por la OCDE por niveles de dificultad y según el proceso, el tipo y la modalidad de texto –tabla 5.12–. El estudiante debe responder correctamente el 80% de los ítems para ubicarse en el nivel

---

<sup>20</sup>Se apartan del cuartil más cercano de 1.5 veces a 3 veces la amplitud semiintercuartil.

correspondiente, por lo tanto “va escalando”, es decir, que para ubicarse en el nivel 5, debe de haber respondido correctamente el 80% en los otros niveles.

Se adaptaron ligeramente los niveles establecidos por la OCDE (2012b): se eliminaron los niveles 1b y 6. El único ítem del nivel 6 se integró en el 5. Luego de procesados los datos, se tuvo que introducir el nivel 0 para aquellos estudiantes que no alcanzaron el nivel 1.

- Nivel 0: Se ubica en este nivel a estudiantes que no hayan alcanzado el 80% de respuesta correcta de los ítems clasificados en el nivel 1 (24-27).
- Nivel 1: Se ubica en este nivel a estudiantes que hayan contestado correctamente únicamente el 80% de los siguientes ítems: 24, 25, 26 y 27.
- Nivel 2: Se ubica en este nivel a estudiantes que hayan superado el nivel anterior y contestado correctamente el 80% de los siguientes ítems: 1, 13, 14, 19 y 22.
- Nivel 3: Se ubica en este nivel a estudiantes que hayan superado el nivel anterior y contestado correctamente el 80% de los siguientes ítems: 3, 8, 9, 10, 12, 15 y 23.
- Nivel 4: Se ubica en este nivel a estudiantes que hayan superado el nivel anterior y contestado correctamente el 80% de los siguientes ítems: 2, 5, 6, 7, 11 y 18.
- Nivel 5: Se ubica en este nivel a estudiantes que hayan superado el nivel anterior y contestado correctamente el 80% de los siguientes ítems: 4,16,17, 20 y 21.

Para determinar el nivel de los estudiantes por proceso: localizar, integrar y evaluar se eligieron ítems de los niveles medios (2 y 3):

- Localizar (2): 9 y 18
- Integrar (3): 8, 11 y 14
- Evaluar (2): 16 y 22

Para determinar el nivel de desempeño por tipo de texto se estableció una media aritmética ( $\bar{X}$ ), el nivel 1 para aquellos estudiantes menor o igual al 59%; Nivel 2 entre 79 y 60% y nivel 3 entre 80 y 100%.

## **5.25 Variable 2: Fluidez lectora**

La fluidez lectora consta de dos componentes: exactitud y prosodia; la prosodia a su vez de tres: entonación, pausa y segmentación.

### **5.25.1 Exactitud lectora**

La exactitud lectora se establece por la cantidad de errores leídos en el texto: *El Asesino*, en cuatro niveles ordinales del 1 al 4, presentados en la tabla 5.25.

**Tabla 5.25.** Categoría para la exactitud lectora

Categoría ordinal	Categoría nominal	Cantidad de errores
1	No adecuado	Más de 10
2	Regular	7-9
3	Buena	4-6
4	Muy buena	0-3

### 5.25.2 Prosodia.

La prosodia se valora con tres componentes: entonación, pausa y segmentación valorado a través de una rúbrica – [Anexo 3](#) – con categoría ordinal del 1 al 4. Cada componente se suma. La puntuación máxima sería 12 puntos, tal como se presenta en la tabla 5.26.

**Tabla 5.26.** Criterios de valoración de la Prosodia

Categoría Nominal	Ordinal	Criterios de evaluación
No adecuada	1	Menos de 5. Lectura claramente deficiente.
Regular	2	Obtiene entre 6 y 5. Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema – fonema.
Buena	3	Obtiene entre 11 y 9 puntos. Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.
Muy buena	4	Obtiene entre 10 y 12 puntos. Lectura con fluidez adecuada. Se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices de la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estados de ánimo del lector.

Fuente: Elaboración propia.

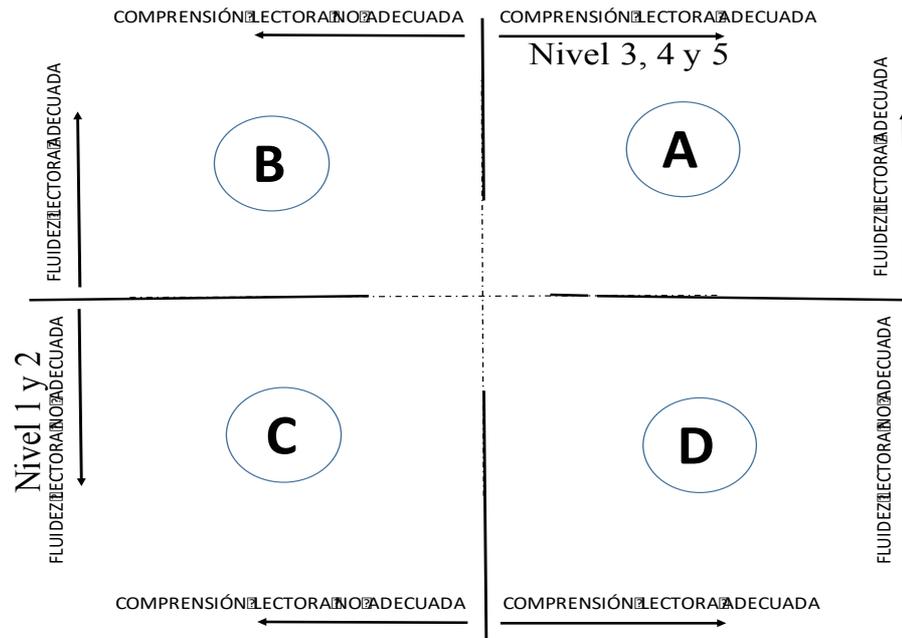
La fluidez lectora se establece con la sumatoria de las puntuaciones de prosodia y exactitud y se establecen 4 niveles: nivel 1: menos de 5; Nivel 2: 8-5; Nivel 3:12-9.; nivel 4: 16-13, con la misma categoría nominal. Por tanto, es una medida tipo escala.

Una vez valorado la fluidez lectora y la competencia lectora, se establecieron los perfiles de los estudiantes en cuatro categorías (véase figura 5.9):

- A: Adecuada Competencia lectora –N. 3, 4 y 5– y adecuada fluidez lectora –N. 3 y 4–

- B: No Adecuada Competencia lectora –N. 0, 1 y 2; adecuada fluidez lectora –N. 3 y 4–
- C: No adecuada competencia lectora –N. 1 y 2– ni fluidez lectora – N. 1 y 2–
- D: No competencia lectora – N. 1 y 2– y buena fluidez – N. 3 y 4–

**Figura 5.9.** Cuadrante para relacionar la competencia lectora con la fluidez lectora



### 5.26 Variable 3 y 4: Práctica lectora y motivación lectora

Las medidas de las variables se asignan automáticamente en SPSS. versión.24 a través de la herramienta *Agrupamiento visual*. Se seleccionó la opción dos, *establecer puntos de corte* y se establecieron 3 cortes, es decir, cuatro rangos: muy bajo, medio bajo, medio alto y alto. Los ítems que se utilizaron por categorías fueron los establecidos en los análisis factorial confirmatorio (apartado anterior).

### 5.27 Procedimiento estadísticos

1. Se realizó una descripción de todas las variables del estudio para conocer su tipo de distribución y los principales estadísticos que permitieran decidir los diferentes tipos de análisis.
2. Para la descripción de los resultados se utilizaron los principales estadísticos: Media, desviación típica o la frecuencia de cada variable. Para comparar la Media se utilizó la Prueba Chi-Cuadrado ( $X^2$ ) y las tablas de contingencia. Se eligieron las variables: centro educativo y sexo.

## 1. Proceso análisis de Conglomerado, obtener el perfil lector

Antes del análisis de Conglomerado se siguieron los siguientes pasos:

1. Determinar  $N = 364$  (Eliminados los casos aberrantes de la Competencia lectora)
2. Determinar las variables para la agrupación, según los objetivos de la investigación:
  - a) Competencia lectora
  - b) Fluidez lectora
  - c) Motivación intrínseca
  - d) Práctica lectora académica
  - e) Práctica lectora recreativa
  - f) Redes sociales

Se eliminó *motivación extrínseca*, ya que existen mucha correlación entre extrínseca e intrínseca, y la intrínseca tiene mayor nivel de fiabilidad, asimismo, no se tomó en cuenta la subescala *Práctica lectora digital*.

3. Determinar, mediante análisis estadístico, la posibilidad de establecer estos agrupamientos. Aranaz (2001) sugiere reducir el número de variables a aquellas que no estén correlacionadas entre sí.

4. Mediante una correlación bivariada tipo Pearson se determinaron las variables que no tienen un nivel significativo de correlación  $p \leq .05$ .

Primero se analizaron las correlaciones con relación a la competencia lectora, se eliminó, la fluidez lectora ( $r^2 = .408$ ,  $p = .000$ ), y la práctica de lectura recreativa ( $r^2 = .154$ ,  $p = .003$ ) Ambas significativas al nivel de 0.01: Competencia lectora, Motivación intrínseca, Práctica lectora académica y Redes sociales.

5. Una vez seleccionadas las cuatro variables, se procedió a guardarlas como variables tipificadas para evitar distorsión en las medidas.

6. Se seleccionó el método de Conglomerado de  $\underline{K}$  medias, es un método no jerárquico que permite fijar la cantidad de grupos a priori. Para la selección de la cantidad de grupos, se solicitó al programa la determinación de los mismos, a partir del procedimiento de *centros iniciales de los conglomerados*.

## CUALITATIVA

### 5.28 Análisis de la información

La información cualitativa se recolectó mediante tres técnicas: la entrevista conversacional con estudiantes –realizada en una primera fase–, la entrevista

semiestructurada con docentes –realizada 13 meses después de las primeras– y las observaciones no participantes contenidas en el *diario de campo*.

Los datos primarios se encuentran en audio, tal y como fueron extraídos, y debidamente organizados por Centro Educativo y por código de estudiantes, por si se desea su consulta de forma externa.

Las grabaciones de las entrevistas con estudiantes se analizaron durante la primera fase de la investigación, en el momento mismo de la recolección, aunque, después de recolectado más de la mitad de la muestra, el análisis-recolección desbordó a la investigadora, por la cantidad de información recolectada y la variedad de la misma. Se elaboró una primera codificación que permitió la selección de informaciones relevantes por las variables del estudio, y se identificaron algunas áreas con necesidad de profundizar o validar las informaciones suministradas.

Las entrevistas de los docentes se realizaron después de analizados los datos extraídos de los cinco instrumentos aplicados a los estudiantes en la primera fase cuantitativa, es decir luego de tener establecido el perfil lector de los estudiantes de secundaria en general y de los estudiantes del centro educativo en particular. Asimismo, se había realizado una primera codificación de las entrevistas-conversatorio a los estudiantes y se disponía de informaciones sobre la gestión curricular del centro y concretamente, de la práctica de aula y del perfil del docente desde la perspectiva de los estudiantes.

Asimismo, entre la recogida de información de los estudiantes y la de los docentes, se revisó la literatura y se ajustó el modelo de análisis.

El propósito central del análisis se focalizó en darle estructura a los datos, comprender en profundidad el contexto donde están insertos los centros educativos y relacionar los resultados del análisis con las categorías seleccionadas del modelo de Creemers y Kyriakides (2008) y la relación entre conocimiento – tareas que realizan los docentes (Marcelo, 2010; Montero-Mesa, 2010), así como entrever su posible relación con el nivel de competencia lectora de los estudiantes.

Para el análisis de los datos, se estableció un sistema de categorías en dos momentos: la primera categoría muy vinculada con las variables de la fase I cuantitativa que respondían al objetivo 1 y 2 de la investigación, lo que resultó muy amplia. La segunda más ligada al objetivo 3, donde se intentó priorizar dimensiones de análisis que permitieran comprender el enfoque de la lengua y la literatura utilizada por los docentes y la práctica de lectura digital, teniendo en consideración el contexto amplio, el diseño curricular y el contexto sociocultural donde desarrollan su labor los centros educativos.

Durante el proceso de recogida-análisis de los datos, se fueron estableciendo patrones comunes tanto en los estudiantes –con relación a la práctica de lectura digital y en las propuestas de actividades de sus docentes– como con los docentes –sobre la gestión curricular del centro, los recursos disponibles y la propuesta de lectura de textos literarios–. por lo que con las últimas entrevistas a los docentes ya no se obtuvieron más informaciones novedosas, se llegó al grado de saturación.

Los datos obtenidos fueron analizados primero por centro educativo y dentro de los centros educativos por dimensiones de análisis –se utilizó una matriz de datos–, una vez concluido este análisis, se identificó una categoría central, *el docente* que permitió redefinir el análisis previsto en el sentido de la amplitud y el tipo de relaciones entre las categorías de análisis (véase figura 7.1). Este procedimiento de análisis de los datos se basó en la teoría fundamentada, ya que los datos fueron emergiendo en base a un modelo teórico preseleccionado.

### 5.29 Rigor en la investigación

La segunda fase cualitativa se realizó con el rigor necesario para asegurar la calidad de la investigación. Muchos investigadores cualitativos aceptan unas series de criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa. “...los metodólogos que han acercado el enfoque mixto de la investigación, parecen ser más tolerantes a tales criterios y a adoptarlos” (Hernández et al., 2010, p. 472).

### 5.30 Criterios de calidad

Durante todo el proceso de la fase II se siguieron criterios de calidad y rigor como:

- **Dependencia:** Grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. En este estudio se utilizó la validez interna: Una vez concluido el análisis se pidió a dos investigadoras que lo leyeran y realizaran un análisis crítico: Escuchar los audios, verificar las categorías de análisis y revisar algunas conclusiones. Se realizaron pequeños ajustes, según sus recomendaciones. Por otro lado, las relaciones entre los conceptos, categorías y temas se discutieron con varios expertos que lo validaron.
- **Credibilidad:** Hidalgo (citado en Pacheco-Salazar, 2017) se refiere a cuando “los hallazgos son reconocidos por los y las informantes como una verdadera aproximación sobre lo que piensan, sienten y han experimentado” (p.249). La

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

credibilidad estuvo amenazada por la presencia de la investigadora en el campo, el centro educativo y la necesidad de presentar la mejor práctica y gestión posible. Asimismo, ya se disponían de “evidencias” de las prácticas aportadas por los estudiantes. Es decir, que muchos de los participantes aportaban no lo que realmente experimentaron o pensaban si no lo que entienden que es correcto pensar y expresar en el presente.

- Para incrementar la credibilidad se utilizó la triangulación de fuentes y de técnicas, pues muchas de los datos se corroboraron a través de los instrumentos cuantitativos.
- Comparar los datos obtenidos y el análisis con otros modelos.
- **Transferencia:** Se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, es decir que se pueden aplicar a otros contextos. Se logró a través de la descripción de los datos con profundidad y el acceso a los mismos a otros investigadores, mediante diferentes medios de comunicación: revistas académicas y artículos de divulgación como los periódicos, además de presentar un informe de devolución para las autoridades del MinerD y los centros educativos en el año 2018.
- **Confiabilidad:** Se refiere a la coherencia y consistencia interna que la ofrece el obtener datos de dos fuentes, estudiantes y docentes, y la triangulación de los datos obtenidos. Los audios de las entrevistas están disponibles para cualquier consulta.

### Triangulación de datos

La triangulación es una de las técnicas más antigua y utilizada en la investigación cualitativa; sin embargo, su definición es bastante reciente, una de las más conocida es la de Denzin (citada en Arias Valencia, 2000) que la define como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (p.39). El autor la clasifica en 4:

- a) Triangulación de fuentes de datos
- b) Triangulación de investigador
- c) Triangulación teórica
- d) Triangulación metodológica

En este estudio, se utilizó tanto la triangulación de fuente de datos, comparando el punto de vista de los docentes y los estudiantes, como la triangulación metodológica, al combinar diferentes métodos de recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Esta técnica no se aplicó de forma lineal, más bien fue un proceso cíclico. La entrevista conversacional con los estudiantes primero se analizó según las variables del estudio cuantitativo con el fin de complementar las informaciones aportadas y profundizar en el perfil lector de los estudiantes de secundaria. En un segundo momento, las entrevistas se analizaron por centro educativo, considerando a todos los profesores y solo a aquellos estudiantes que aportaran informaciones relevantes a las categorías definidas previamente, lo que permitió determinar la gestión curricular del centro educativo para desarrollar competencia lectora.

Las entrevistas a los estudiantes se pueden considerar exploratorias de la gestión de aula de los docentes ya que, en un primer momento, solo se realizó para eliminar el sesgo de la deseabilidad social de los cuestionarios de motivación lectora y práctica lectora. No todos los estudiantes del centro educativo proveían informaciones relevantes para las dimensiones seleccionadas. Las grabaciones seleccionadas se escucharon y solo se transcribió las informaciones pertinentes a los objetivos. A estas transcripciones se le asignó un código por si fuera necesario identificar y verificar el audio posteriormente.

Esta decisión de análisis permitió triangular informaciones provenientes de los dos tipos de sujetos principales: estudiantes y docentes del nivel secundario.

### **5.31 Triangulación metodológica**

La triangulación metodológica permitió una mayor cercanía con el objeto de estudio, así como el descubrimiento de casos atípicos y el dotar de una mayor significatividad a los datos obtenidos en la primera fase, a la vez, resultó complejo en ocasiones por la cantidad de datos recolectados con ambos métodos.

La triangulación metodológica se utilizó una vez sistematizados y analizados los datos cuantitativos y cualitativos por separados, es decir para las conclusiones y discusiones finales.

### **Procedimiento de aplicación de los instrumentos**

Una vez seleccionados los centros educativos, se envió una carta a la directora de Educación Media del Ministerio de Educación (Minerd) solicitando su autorización para la aplicación de los instrumentos, asimismo, se redactó una carta personalizada a cada director de los centros educativos que iban a participar en el estudio con una fecha propuesta.

Se contrató a una asistente de investigación, quien llamaba para confirmar la fecha, la hora y la organización de los instrumentos, además asistía en el proceso de aplicación de los instrumentos para colaborar en la organización de los estudiantes y de los instrumentos. Todos los instrumentos de la primera fase fueron aplicados en 6 semanas. Se construyó una base de datos en Excel de “control de muestra”, que permitía revisar el flujo y tener control de los cuestionarios.

El día de la aplicación se llegaba al centro educativo temprano, –7:45 a.m.–, con todos los materiales preparados. Se presentaba a la Dirección y se seleccionaba el aula al azar.

La aplicación de los instrumentos se realizó en tres fases: la primera y segunda colectiva en el aula de clases, la tercera, individual –en el lugar donde la dirección disponía, en ocasiones la biblioteca, en algún salón vacío, en el salón audiovisuales u algún otro lugar disponible.

Al llegar al aula, se entregaba el cuadernillo de respuesta, se explicaba el propósito de la investigación, las diferentes partes que componen el cuadernillo de respuesta y todo el proceso de aplicación.

La primera parte consistía en llenar los datos demográficos, la escala de motivación lectora y la escala del comportamiento lector. Una vez finalizaban, levantaban la mano y se les entregaba el cuadernillo con los textos. Se iniciaba la segunda fase. El tiempo promedio para que el primer estudiante concluya es 55 minutos. El tiempo máximo de aplicación era de una hora y media. Mientras los estudiantes completaban los instrumentos se iba supervisando el proceso pasando a revisar por cada asiento.

A medida que los estudiantes iban concluyendo se colocaba la prueba y el cuestionario en la mesa y se le entregaba al estudiante un número que indica el orden en que pasaría a la evaluación de la fluidez lectora, luego del receso. Este número se anotaba en el cuadernillo de respuesta. Este procedimiento fue muy importante, pues permitió organizar los materiales por alumno y realizar la evaluación de la fluidez lectora según el orden de entrega.

Una vez concluido el tiempo máximo y asegurado 15 minutos mínimo de receso a todos los estudiantes, se procedía con la evaluación de la fluidez lectora y la entrevista individual.

El evaluador se situaba en un lugar cercano al aula, con poco ruido, que había identificado junto al director o el equipo de gestión a su llegada al centro educativo, y comenzaba la tercera fase de la evaluación. Se sentaba en un lugar cómodo que le permitía el manejo de la grabadora, la hoja de registro, la entrevista semiestructurada y la hoja con la lectura.

Luego de los saludos iniciales, se le pedía permiso para grabar el momento, explicándoles los objetivos de la misma y garantizando que solamente se utilizaría para fines de la investigación; se procedía a revisar el cuestionario, realizar la entrevista semiestructurada y pedirles que leyeran el texto en voz alta, con buen ritmo y entonación. Al finalizar se les obsequiaba una paleta (dulce) por su tiempo y participación.

Los docentes fueron entrevistados 13 meses después de la recogida de la información cuantitativa. Se volvió a contactar al centro educativo y previa cita concertada a través del director del centro educativo.

Las entrevistas se realizaron en diferentes ambientes de los centros educativos (la dirección del centro, la biblioteca escolar, el salón de profesores, un aula). Se identificaron algunos elementos distractores en el ambiente, como ruido e interrupciones. A pesar de esos aspectos, las entrevistas se condujeron sin mayores contratiempos.

En dos centros educativos, los directores solicitaron incluir a otras fuentes de información: en el centro 6, a la coordinadora del área, en el centro 4, se insistió en que la entrevista fuera conjunta por razones de tiempo (estaban en cierre de año y debían complementar informaciones que demandaba el distrito escolar), en el centro 1, se realizó muy buena empatía con la directora y se sostuvo una entrevista que permitió clarificar muchos de los elementos de la gestión del centro. Las entrevistas fueron realizadas en horario escolar en el transcurso de dos semanas. Cada entrevista se analizaba inmediatamente recolectada.

En este capítulo se ha presentado el método empleado para este estudio, las fortalezas y limitaciones de los instrumentos empleados, así como el procedimiento que se utilizó para la recogida de la información y el análisis de los datos; en la siguiente sección, se presentan los resultados obtenidos, las principales conclusiones, las discusiones y las recomendaciones.



*No es un resultado afortunado. Es el resultado que permite que nosotros estemos aquí para observarlo.* Stephen William Hawking

## Sección IV RESULTADOS, CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

Esta sección está integrada por tres capítulos:

El [capítulo 6](#) presenta los resultados de la investigación dividido en las fases del estudio: fase I, resultados cuantitativos y fase II, resultados cualitativos. La primera fase responde a los objetivos uno y dos, mientras la segunda, al objetivo tres.

El [Capítulo 7](#) presenta las conclusiones y discusiones. Al inicio se presentan dos conclusiones vinculadas a aspectos demográficos, y luego se presentan según los objetivos de la investigación.

El [Capítulo 8](#) presenta las implicaciones de la investigación, así como la fortalezas y limitaciones. Al presentar las implicaciones, se presentan las orientaciones didácticas, lo cual corresponde al objetivo 4.

## Capítulo 6: Resultados

La investigación *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica* se realizó en dos etapas: la **primera** con un enfoque cuantitativo donde se aplicaron 5 instrumentos. Los resultados de esta etapa permitieron clasificar a los centros educativos según el desempeño de sus estudiantes en competencia lectora e iniciar la **segunda** etapa que utiliza técnicas del enfoque cualitativo cuya finalidad es determinar la gestión curricular del centro educativo para el desarrollo lector de sus estudiantes en centros de Educación Secundaria. Se realizaron ocho (8) entrevistas: seis (6) individuales y dos (2) grupales.

Este apartado se subdivide en dos:

- **Primero:** presenta los resultados y el análisis de los datos cuantitativos obtenidos en la Fase 1 focalizada en los estudiantes y en las cuatro variables principales del Estudio.
- **Segundo:** describe y analiza los resultados obtenidos por técnicas cualitativas de los docentes y estudiantes que pertenecen a los cuatro centros educativos seleccionados. Los audios de las entrevistas se presentan anexo en una memoria USB. Estos resultados se presentan por centro educativo y por dimensiones.

### Resultados y análisis de la Fase I: Cuantitativa

Este apartado reporta los resultados de la primera fase del estudio: el perfil lector de los estudiantes dominicanos en base a cuatro variables: competencia lectora, fluidez lectora, práctica de lectura y motivación lectora –Objetivo 1– y la relación de estas cuatro variables –Objetivo 2–.

Los datos de los estudiantes se obtuvieron mediante la aplicación de cinco [instrumentos](#) (epígrafe 5.10) por cada una de las [variables del estudio](#) (epígrafe 5.06), además de otros datos sociodemográficos como la edad, el sector educativo donde se escolariza, el sexo y la asistencia al Nivel Inicial (5 años):

1. **CoLeP** para determinar el nivel de competencia lectora de los estudiantes,
2. **EFLE** para evaluar la fluidez lectora en base a dos componentes, exactitud y prosodia.
3. **Cuestionario de Práctica de lectura** con el fin de obtener la frecuencia de lectura con fines académicos, recreativos, sociales y funcionales utilizando dos formatos, impreso y digital.

4. **Cuestionario para la Motivación Lectora** que permite valorar la motivación lectora intrínseca, extrínseca y algunas dificultades de lectura.
5. **Entrevista-conversacional** que permitió eliminar el sesgo de la deseabilidad social que suele estar presente cuando se ofrecen respuestas sobre los hábitos lectores y la motivación hacia la lectura.

Los resultados obtenidos de los instrumentos se presentan mediante estadísticos descriptivos e inferenciales con el objetivo de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de competencia lectora de los estudiantes de secundarias?, ¿están acordes con las demandas de la sociedad de la información y de un mundo cada vez más globalizado? ¿Qué factores se encuentran asociados con el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes dominicanos: ¿Influye la fluidez lectora o la práctica lectora o la motivación hacia la lectura? Y ¿Cuál es el perfil lector del estudiante dominicano?

Además de los estadísticos inferenciales disponibles en el Programa SPSS, para la relación de las cuatro variables principales se probó el modelo de propuesto por Wang y Guthrie (2004) para el nivel primario que utiliza el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) a través del Programa IBM SPSS AMOS. v.24.

### ***7.1.1. Características sociodemográficas de la muestra***

Los cuestionarios se aplicaron a 382 estudiantes de Cuarto de Secundaria-Segundo de Media-. La tabla 6.1 muestra la distribución porcentual por sexo y por tipo de centro educativo.

El 2% ( $n = 6$ ) tiene 13 años, el 93% ( $n = 354$ ) entre 15 y 16 años y el 6% ( $n = 22$ ) entre 17 y 18 años, este último grupo etario se considera en sobre edad, ya que excede dos años o más el grado que le corresponde por edad. El 70% ( $n = 267$ ) de la población está ubicado en el Gran Santo Domingo y el 30% ( $n = 115$ ) en la Ciudad de Santiago de los Caballeros. El 100% ( $n = 382$ ) de los estudiantes son dominicanos, dato significativo por el nivel de inmigrantes haitianos.

El nivel de sobre edad es considerado bajo, con relación a los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación del año escolar 2012–2013, donde se establece una tasa del 15.6%, con mayor incidencia en la población masculina. Es significativo resaltar que un 1.6% ( $n = 6$ ) tienen una edad por debajo de lo esperado en el grado escolar y todos están escolarizados en el sector público.

**Tabla 6.1.** Distribución porcentual de la muestra total según el centro educativo y el sexo

Sexo			Tipo de Centro		
Masculino ( <i>n</i> = 156)	Femenino ( <i>n</i> = 226)	Total ( <i>n</i> = 382)	Público ( <i>n</i> = 273)	Privado ( <i>n</i> = 109)	Total ( <i>n</i> = 382)
41	59	100	71	29	100

Después del control de calidad para el análisis de los datos, se eliminaron 18 sujetos, por presentar puntuaciones aberrantes –obtener un nivel superior, sin haber contestado correctamente el 80% del nivel inferior– en la prueba de *Competencia lectora*. Se creó una nueva base de base con una *N* = 346 estudiantes, entre 13 y 18 años (*M* =15.15; *DE*= .85). El 41% (*n*= 156) hombres y el 59% (*n*= 226); el 71% (*n*= 262) asiste a centros públicos y el 29% (*n*=102) a privados; el 97% (*n*= 353) realizó el nivel inicial.

La tabla cruzada 6.2 muestra la distribución de estudiantes según el sector educativo y el sexo de la muestra definitiva analizada. En el sector público, existe una desproporción significativamente mayor de estudiantes femeninas con relación al privado, donde la distribución es más homogénea.

**Tabla 6.2.** Distribución porcentual de la muestra según el centro educativo y el sexo

Sexo	Sector Educativo					
	Público		Privado		Total	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	97	37	52	51	149	41
Femenino	165	63	50	49	215	59
Total	262	71	102	29	364	100

La tabla 6.3 muestra los principales estadísticos descriptivos de cada una de las variables del estudio. La variable principal, *competencia lectora* y la dimensión de *práctica académica recreativa impresa* presentan una asimetría positiva –mayor concentración en valores bajo de la escala–. Las demás variables se pueden considerar con una distribución normal.

**Tabla 6.3.** Estadísticos de las principales variables

Variables principales	Tipo	Estadísticos (N= 364)									
		Tendencia central			Dispersión		Distribución		Q1	Q2	Q3
		M	Md	Mo	DE	$\sigma^2$	g1	g2			
Competencia Lec	Escalar	1.67	1	1	1.08	1.17	0.69	-0.03	1	1	2
Fluidez lectora	Escalar	2.87	3	3	0.91	0.83	0.48	-0.52	2	3	4
Motivación											
Intrínseca	Escalar	2.41	2	2	1.12	1.26	0.19	-1.33	1	2	3
Extrínseca	Escalar	2.36	2	3	1.06	1.12	0.10	-1.23	1	2	3
Dificultad	Escalar	2.20	2	1	1.07	1.15	0.27	-1.25	1	2	3
Práctica											
Académica Imp.	Escalar	2.38	2	2	1.08	1.17	0.21	-1.22	1	2	3
Académica Dig.	Escalar	2.45	2	3	1.10	1.21	0.04	-1.32	1	2	3
Recreativa Imp.	Escalar	2.43	2	1	1.15	1.32	0.05	-1.43	1	2	3
Recreativa Dig.	Escalar	2.39	2	2	1.1	1.20	0.14	-1.29	1	2	3
Instrumental	Escalar	2.74	3	2	0.82	0.68	0.49	-1.30	2	3	3
Redes Sociales	Ordina	4.44	3	3	0.88	0.78	-78	3.72	3	3	3

Se utilizó la Prueba de *Kolmogorov – Smirnov* (K-S) para conocer el contraste de hipótesis –estimar la probabilidad de que al repetir el estudio con muestras de la misma población de igual forma y tamaño, tengamos el mismo resultado–. La pregunta guía fue: “[...] ¿podemos generalizar a la población, con una probabilidad de error menor que el 5% que hay diferencias entre nuestros datos y la curva normal? (Delgado Álvarez, 2014, p. 168). La prueba K-S es no paramétrica y se seleccionó ya que la variable principal del estudio no presenta una distribución normal.

La tabla 6.4 muestra que para todas las variables se rechaza la hipótesis nula (Ho)–no hay diferencia estadística entre los datos de la muestra y la población– y se acepta la alternativa (H1),  $p=.000<.05$ . Sin embargo, el tamaño muestral (N=364) es suficientemente grande para continuar con el análisis ya que la prueba será robusta a la violación de este supuesto.

**Tabla 6.4.** Prueba de Kolmogorov - Smirnov aplicada a todas las variables

Variables	Parámetros normales			Máxima diferencias extremas			Est prueba	Sig.
	N	Media	DE	Absoluta	Positivo	Negativo		
NCL	364	1.67	1.082	0.273	0.273	-0.178	0.273	.000 <sup>c</sup>
Fluidezpro+exac	364	2.87	0.91	0.257	0.18	-0.257	0.257	.000 <sup>c</sup>
MI	364	2.41	1.121	0.217	0.217	-0.167	0.217	.000 <sup>c</sup>
ME	364	2.36	1.06	0.193	0.175	-0.193	0.193	.000 <sup>c</sup>
MDF	364	2.2	1.073	0.225	0.225	-0.19	0.225	.000 <sup>c</sup>
PA	364	2.38	1.081	0.219	0.219	-0.147	0.219	.000 <sup>c</sup>
PDA	364	2.45	1.101	0.181	0.169	-0.181	0.181	.000 <sup>c</sup>
PR	364	2.43	1.149	0.191	0.191	-0.181	0.191	.000 <sup>c</sup>
PDR	364	2.39	1.097	0.189	0.189	-0.161	0.189	.000 <sup>c</sup>
RS	363	2.83	0.444	0.506	0.35	-0.506	0.506	.000 <sup>c</sup>
PDI	364	2.74	0.824	0.314	0.314	-0.183	0.314	.000 <sup>c</sup>
Sexo	364	1.59	0.492	0.388	0.294	-0.388	0.388	.000 <sup>c</sup>
Edad	364	1.96	0.27	0.503	0.423	-0.503	0.503	.000 <sup>c</sup>
CE	364	1.28	0.45	0.453	0.453	-0.267	0.453	.000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

### 6.01 Variable 1: Procesos de lectura

La variable *proceso de lectura* se valoró mediante la Prueba CoLeP, la cual presenta un rango de 5, con valor mínimo en cero y valor máximo en cinco.

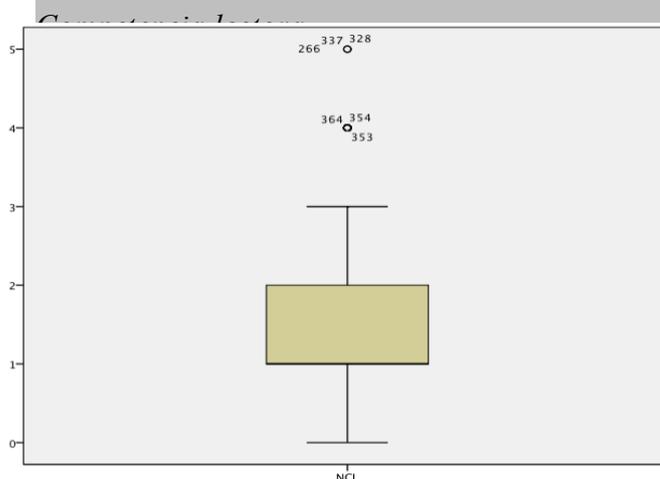
No presenta una distribución normal de los datos: asimetría (g1) positiva (0.69) con aplanamiento de la Curtosis (g2) (-0.032). El nivel 3 se considera el adecuado de competencia lectora, por arriba superior y por debajo no adecuado para poder participar en la cultura letrada de la sociedad de la información.

El diagrama de caja permite visualizar que la media de la población dominicana de estudiantes de secundaria es 1.67 (1.08); la mediana es 1. El tercer cuartil es 2, es decir que el 75% de la población se ubica en este nivel o en uno menor. La tabla 6.5 muestra que solo un 23% ( $n = 82$ ) de la población se sitúa en el nivel 3 o superior: nivel 3, 16% ( $n = 58$ ); nivel 4, 6% ( $n = 21$ ) y nivel 5, .1% solo 3 estudiantes y todos pertenecen al sector privado. Los casos atípicos, por tanto, son los que se sitúan por arriba del nivel medio de competencia lectora (véase fig. 6.1).

**Tabla 6.5.** Distribución porcentual de la competencia lectora según el sector educativo

Competencia Lectora	Centros Educativos				Total	
	Público		Privado		F	%
Nivel 0	28	85	5	15	33	9
Nivel 1	142	87	22	13	164	45
Nivel 2	55	65	30	35	85	23
Nivel 3	33	57	25	43	58	16
Nivel 4	4	19	17	81	21	6
Nivel 5	0	0	3	100	3	1
Total	262	72	102	28	364	100

**Figura 6.1.** Diagrama de caja de la variable



Para contrastar la hipótesis nula ( $H_0$ ) e indicar si la competencia lectora es independiente de la edad, o del sexo o del sector del centro educativo, se utilizó una tabla cruzada con las variables y se solicitó el estadístico *Chi Cuadrado*, aunque las variables no cumplen con la condición de distribución normal y homocedasticidad, se consideran los datos suficientemente robustos para proceder con el análisis. □ □

Se acepta la hipótesis nula para dos variables, el sexo y la edad y por tanto se establece que no existe una diferencia significativa en el nivel de competencia lectora según el sexo de los estudiantes □  $\chi^2 = (5, N= 364) = .6774, p < .238$  ni según la edad  $\chi^2 = (10, N= 364) = 17.115, p < .072$ , aunque casi todos los estudiantes que no están en la edad ( $n= 26$ ), ya sea por sobreedad ( $n = 21$ ) o por estar debajo de la edad ( $n = 6$ ) se encuentran por debajo del nivel adecuado, es decir 3.

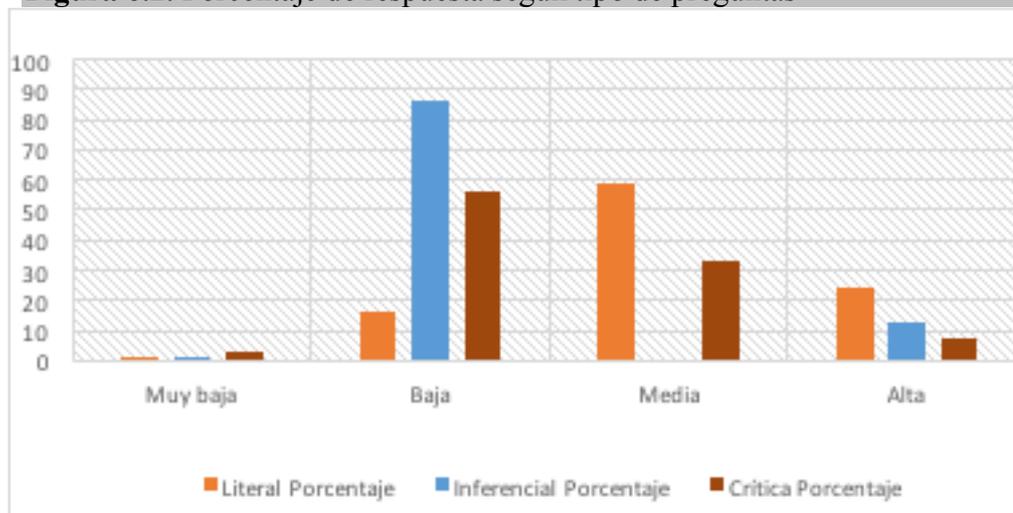
Se rechaza la hipótesis nula para la variable centro educativo es decir que, existe una diferencia significativa según el sector educativo  $\chi^2 = (5, N= 364) = 65.705, p < .000$ . La Tabla 6.5 muestra que el 85% ( $n = 223$ ) de los estudiantes del sector público se ubican por debajo del nivel 3 y que de los 24 estudiantes que se ubican en el cuartil superior –niveles 4 y 5–, el 83% ( $n = 20$ ) pertenecen al sector privado.

La tabla 6.6 muestra el porcentaje de acierto de los 22 ítems de la Prueba CoLeP agrupados por los cinco niveles de dificultad y los tres procesos lectores que se valora en la prueba: localizar, integrar y reflexionar. Independientemente del nivel de dificultad de los ítems, el 89% de los ítems correspondientes al proceso “reflexionar” presentan significativamente menores porcentajes de aciertos que los involucrados en localizar informaciónes, a excepción de la pregunta 18 que es una pregunta que implica el proceso de localizar.

La pregunta 18, aunque clasificado en el Nivel 2 por la OCDE, pertenece a un texto discontinuo –diagrama de árbol–, *Población activa*. Las preguntas que pertenecen a este texto, en general son las de peores desempeños en su nivel de dificultad y proceso (P18 - P22). En sentido general, los ítems de *integración* no presentan mayores dificultades que los de *localizar*.

Se agruparon las preguntas por tipo de proceso –localizar, integrar y evaluar– con el fin de crear tres variables según los niveles de comprensión lectora de Mercer (citado en Vallés Arándiga, 2005), literal, inferencial y Crítica. Las puntuaciones más bajas están en el nivel 2, inferencial, luego en el nivel 3, crítico (véase figura 6.2).

**Figura 6.2.** Porcentaje de respuesta según tipo de preguntas



**Tabla 6.6.** Porcentaje de acierto de los ítems de ColeP según el proceso y el nivel de dificultad

Procesos	Nivel de dificultad	Porcentaje de Acierto	Diferencia promedio
Localizar			
P2	1	91	20
P3	1	96	25
P9	2	74	3
P18	2	52	-19
Integrar			
P1	1	93	22
Reflexionar			
P4	1	64	-7
P17	2	50	-21
P21	2	46	-25
Promedio		71	
Integrar			
P8	3	59	11
P11	3	41	-7.3
P14	3	43	2
Reflexionar			
P16	3	59	12
P22	3	40	-8
P7	3	48	10
Promedio		48	
Localizar			
P19	5	41	6
Integrar			
P5	4	47	12
P13	4	48	13
P15	4	38	3
P20	5	44	9
Reflexionar			
P6	4	22	-13
P10	4	24	-11
P12	5	16	-19
Promedio		35	

Existe una diferencia significativa por nivel de comprensión lectora y sector educativo  $\chi^2(3, N= 364) = 63.235, p=.000$ . La lectura crítica tiene una relación positiva fuerte con la competencia lectora ( $R_p = .763, p= .000$ ). La tabla 6.7 muestra la diferencia: los estudiantes del sector público presentan una diferencia muy significativa en este nivel, (2% vs. 21%).

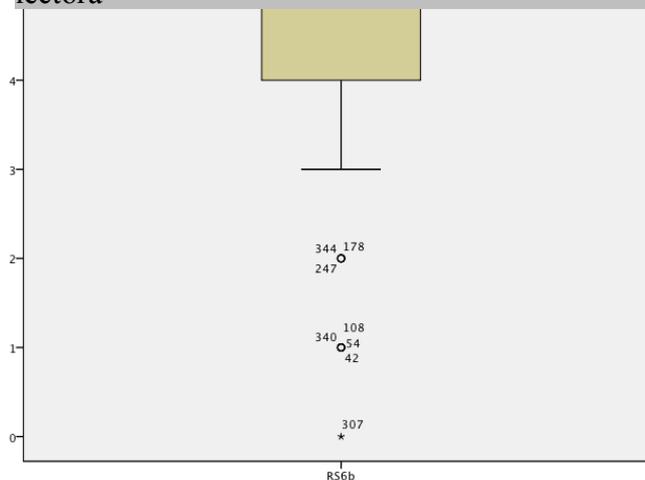
**Tabla 6.7.** Distribución porcentual del nivel crítico de lectura por centro educativo

	Centro educativo					
	Público		Privado		Total	
	F	%	F	%	F	%
Muy baja	12	5	0	0	12	3
Baja	173	66	32	31	205	56
Media	71	27	49	48	120	33
Alta	6	2	21	21	27	7
Total	262	100	102	100	364	100

### 6.02 Variable 2: Fluidez lectora

La variable *Fluidez Lectora* presenta una distribución normal de los datos: la asimetría y la curtosis se encuentran entre niveles más o menos 5. Los casos atípicos son los que se sitúan por debajo de la media, contrario al nivel de competencia lectora que son los que se encuentran en un nivel no adecuado (véase fig. 6.3).

**Figura 6.3.** Diagrama de caja de la fluidez lectora



La fluidez lectora está integrada por cuatro componentes que se evalúan en cuatro niveles. El mejor desempeño se registra en la exactitud ( $M = 3.42$ ), y la mayor dificultad en la prosodia ( $M = 2.76$ ). No existe una diferencia significativa entre la media de los componentes de la prosodia: entonación, pausa y segmentación

La fluidez lectora se obtuvo de la sumatoria de la exactitud y la prosodia. La prosodia se obtuvo de la sumatoria de sus tres componentes: entonación, pausa y segmentación. El 30% ( $n = 110$ ) de los estudiantes no posee un nivel adecuado. La mayor deficiencia se encuentra en el nivel de prosodia y en menor grado en exactitud (véase tabla 6.8).

**Tabla 6.8.** Estadísticos de los componentes de la fluidez lectora

Variables	Estadísticos ( $N= 364$ )									
	Tendencia Central			Dispersión		Distribución				
	M	Md	Mo	DE	$\sigma^2$	g1	g2	Q1	Q2	Q3
Exactitud	3.42	4	4	0.79	0.62	-1.17	0.46	3	4	4
Entonación	2.97	3	3	0.79	0.62	-0.28	-0.57	2	3	4
Pausa	3.01	3	3	0.78	0.61	-0.32	-0.55	2	3	4
Segmentación	2.99	3	3	0.78	0.61	-0.26	-0.63	2	3	4
Prosodia	2.76	3	3	1.05	1.11	-0.47	-0.97	2	3	4

En el nivel de fluidez lectora, existen diferencias significativas según el sexo  $\chi^2 = (3, N= 364) = 13.833, p < .003.$ , la edad  $\chi^2 = (6, N= 364) = 12.793, p < .046.$  y el tipo de centro educativo  $\chi^2 = (3, N= 364) = 32.416, p < .000.$  Los estudiantes del sector privado tienen mejor desempeño en fluidez lectora que los del sector público (véase tabla 6.9.).

**Tabla 6.9.** Tabla Cruzada fluidez lectora y centro educativo

Centro Educativo	Público ( $n = 262$ )		Privado ( $n = 102$ )		Total ( $N = 364$ )	
	F	%	F	%	F	%
No adecuado	32	12	2	2	34	3
Regular	66	25	10	10	76	21
Buena	113	43	46	45	159	44
Muy buena	51	19	44	43	95	26

Las mujeres manifiestan una fluidez lectora más alta que los varones, sin embargo es importante notar que la misma proporción se ubican en la categoría no adecuada (véase tabla 6.10).

**Tabla 6.10.** Tabla cruzada fluidez lectora y sexo

Categorías	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		(n = 364)	
	(n = 149)		(n = 215)			
	F	%	F	%	F	%
No adecuado	19 <sub>a</sub>	13	15 <sub>a</sub>	7	34	9
Regular	42 <sub>a</sub>	28	34 <sub>b</sub>	16	76	21
Buena	54 <sub>a</sub>	36	105 <sub>b</sub>	49	159	44
Muy buena	34 <sub>a</sub>	23	61 <sub>a</sub>	28	95	26

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05.

La tabla 6.11 muestra la relación entre fluidez lectora y edad, los estudiantes que se consideran en la edad adecuada–15 años–, manifiestan mejor nivel que los que se encuentran en sobre edad o en menor edad.

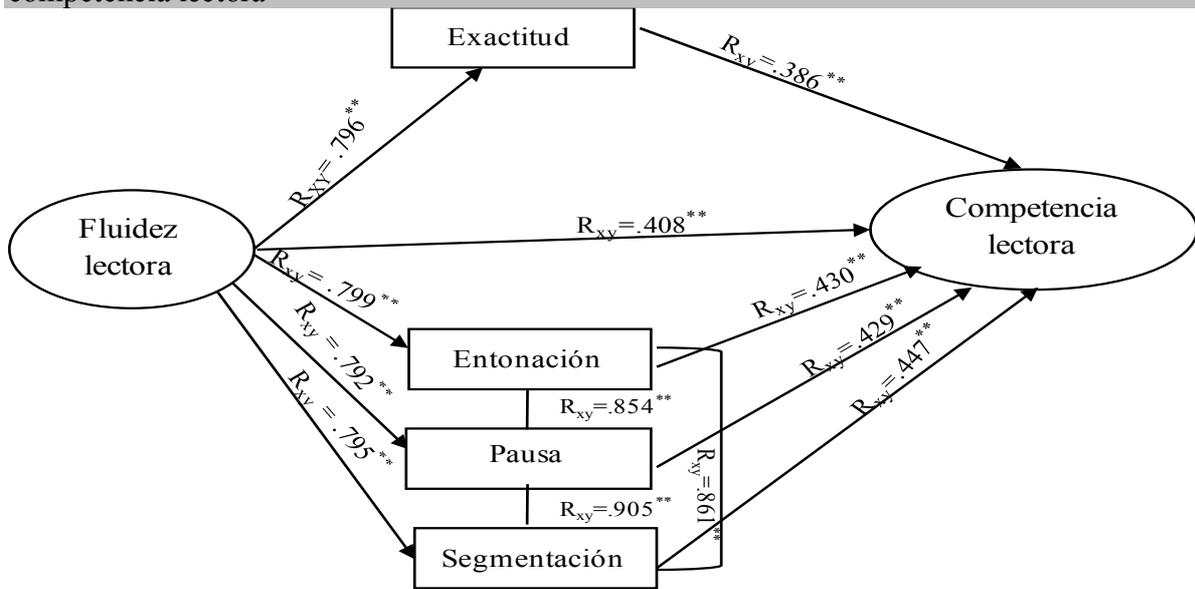
**Tabla 6.11.** Tabla cruzada nivel de fluidez lectora y edad

Fluidez lectora	Edad					
	17-18		14-16		13	
	(n = 21)		(n = 337)		(n = 6)	
	F	%	F	%	F	%
No adecuado	4 <sub>a</sub>	19	29 <sub>a</sub>	9	1 <sub>a</sub>	17
Regular	7 <sub>a</sub>	33	68 <sub>a</sub>	20	1 <sub>a</sub>	17
Buena	10 <sub>a</sub>	48	145 <sub>a</sub>	43	4 <sub>a</sub>	67
Muy buena	0 <sub>a</sub>	0	95 <sub>b</sub>	28	0 <sub>a, b</sub>	0

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05.

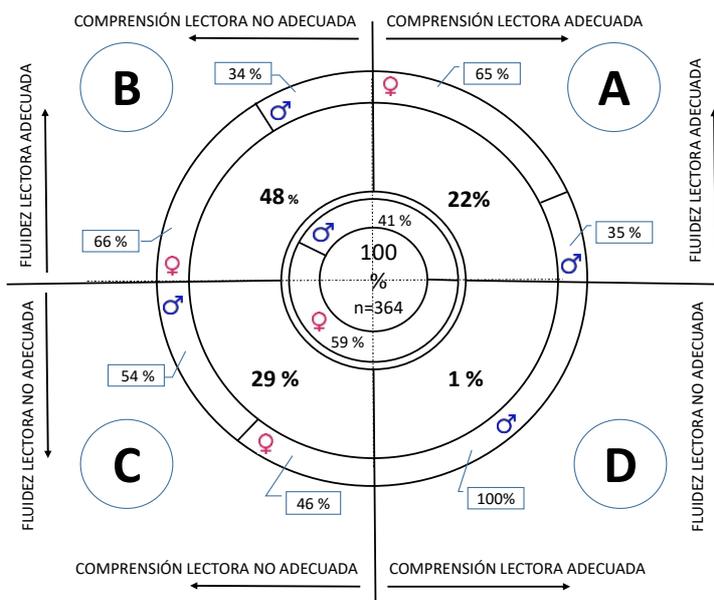
La figura 6.4 muestra que los componentes de la prosodia tienen mayor peso en la fluidez lectora y la correlación entre ellos es elevada en el nivel de secundaria. Todas las dimensiones evaluadas resultaron significativas. Existe, como se esperaba, la correlación más fuerte entre pausa y segmentación, asimismo, las cuatro dimensiones por separados tienen la misma relación débil positiva con la competencia lectora. Por otro lado, la competencia lectora y la fluidez lectora presentan un nivel de relación débil positiva. De los cuatro componentes de la fluidez lectora valorados por separados, la segmentación es la que presenta la relación ligeramente más alta.

**Figura 6.4.** Correlación entre los principales componentes de la fluidez lectora y la competencia lectora



Es necesario, establecer la relación entre ellas. La figura 6.5 permite establecer esta relación mediante un campo de cuatro cuadrantes: cuadrante A, estudiantes con un nivel adecuado en fluidez y en competencia lectora 22% ( $n= 79$ ); cuadrante B, estudiantes con un nivel adecuado de fluidez lectora, pero sin competencia lectora, 48% ( $n= 175$ ); cuadrante C, estudiantes sin ninguna de las competencias 29% ( $n= 107$ ) y cuadrante D, estudiantes con un nivel de competencia lectora adecuado, pero sin fluidez lectora 1% ( $n= 3$ ).

**Figura 6.5.** Campo distribución porcentual por fluidez y competencia lectora



## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Los estudiantes que se ubican en el cuadrante A se pueden considerar lectores con un nivel de independencia adecuado. El 25% ( $n = 37$ ) de los chicos se ubica en este cuadrante, de las chicas, solo el 20% ( $n = 42$ ). La diferencia es muy significativa por sectores educativos. Solo el 15% ( $n = 38$ ) de los que asisten a centros educativos públicos se pueden considerar lectores, mientras que en el sector privado, el 40% ( $n = 41$ ) (véase tabla 6.12).

**Tabla 6.12.** Distribución de los lectores por diferentes variables

	Tipo de lector			
	Cuadrante A ( $n = 79$ )	Cuadrante B ( $n = 175$ )	Cuadrante C ( $n = 107$ )	Cuadrante D ( $n = 3$ )
<b>Sexo</b>				
Masculino ( $n = 149$ )	37	66	43	3
Femenino ( $n = 215$ )	42	109	64	0
<b>Tipo de centro</b>				
Público ( $n = 262$ )	38	131	92	1
Privado ( $n = 102$ )	41	44	15	2
<b>Edad</b>				
17-18 ( $n = 21$ )	1	15	5	0
14-16 ( $n = 337$ )	77	157	100	3
13 ( $n = 6$ )	1	3	2	0

La tabla 6.13 permite visualizar la cantidad de estudiantes según su desempeño en la fluidez lectora y la exactitud con la “capa” de prosodia, es decir que permite visualizar la interrelación de las tres variables. Todos los estudiantes con buen nivel de fluidez lectora, también lo presentan en la prosodia.

**Tabla 6.13.** Tabla cruzada Fluidez lectora y prosodia ( $N=364$ )

Componentes		Fluidez lectora				Total
Prosodia	Exactitud	No adecuado	Regular	Buena	Muy buena	
No adecuada	No adecuado	8	0			8
	Regular	26	0			26
	Buena	0	22			22
	Muy buena	0	11			11
Total		34	33			67
Regular	Regular		15	0		15
	Buena		24	0		24
	Muy buena		0	15		15
			39	15		54
Buena	Regular		4	0		4
	Buena		0	45		45
	Muy buena		0	93		93
			4	138		142

Muy buena	Buena			6	0	6
	Muy buena			0	95	95
				6	95	101
Total	No adecuado	8	0	0	0	8
	Regular	26	19	0	0	45
	Buena	0	46	51	0	97
	Muy buena	0	11	108	95	214
		34	76	159	95	364

### 6.03 Variable 3: Práctica de lectura

La práctica lectora se valora en subdimensiones: académica –digital e impresa; recreativa –digital e impresa–, instrumental y redes sociales. Además, dentro de esta variable se incluyó:

- Internet: uso, lugar de acceso, dispositivo de acceso.
- Preferencia del formato de libro de texto: físico o digital.
- Preferencia de actividad en el tiempo libre: Ver televisión, leer un libro, jugar videojuego, Navegar por internet, usar las redes sociales.

La práctica lectora presenta una distribución parecida a la motivación, distribución simétrica con una curtosis platicúrtica, es decir con poca concentración de valores, a excepción del uso de las Redes Sociales que tiene una distribución asimétrica negativa de los datos (-1.824) y una curtosis leptocúrtica, es decir, con una gran concentración de valores. La media es 4.44. El valor mínimo es 1 y el máximo 5. La media de la lectura digital instrumental (PDI) y del uso de redes sociales son las más alta, 3 con una DT de 0.82 y 0.44, respectivamente. Las demás variables presentan igual media, en el caso de las variables lectura digital académica y lectura digital recreativa presentan igual DT = 1.10. Todas las variables presentan poca variabilidad (véase tabla 6.3 y tabla 6.14).

**Tabla 6.14.** Estadísticos de las variables sobre internet

Variables	Estadísticos (N= 364)												
	Tendencia central			Dispersión					Distribución				
	M	Md	Mo	DE	$\sigma^2$	Ran	Min	Max	g1	g2	Q1	Q2	Q3
Internet	1.99	2	2	0.09	0.01	1	1	2	-10.9	118	2	2	2
Digital	1.69	2	2	0.49	0.24	3	0	3	-1.04	-0.03	1	2	2
Dispositivo	2.47	3	3	1.21	1.46	5	0	5	-0.86	-0.14	2	3	3
Lugar acc	3.63	4	4	0.95	0.90	4	0	4	-2.28	3.49	4	4	4

La tabla 6.15 presenta las Pruebas de Chi-Cuadrado que relacionan las cuatro variables con el tipo de centro. Tres variables: *uso de medio digital para la lectura, tipo de instrumento*

*digital*, así como el *lugar de acceso a internet* rechazan la hipótesis nula de igualdad ya que  $P < .05$ , es decir que el tipo de centro educativo tiene efectos significativos en la variable.

**Tabla 6.15.** Prueba de Chi-cuadrado relaciones entre las variables y el sector educativo

Pruebas de Chi-Cuadrado (N= 364)	Valor	df	Sig.
Medio-Digital de lectura- Centro Educativo	9.805 <sup>a</sup>	3	0.020
Instrumento digital- Centro educativo	18.146 <sup>a</sup>	5	0.003
Uso de internet - Centro Educativo	.042 <sup>a</sup>	1	0.837
Lugar de internet	17.726 <sup>a</sup>	4	0.001

La tabla 6.16 muestra que casi todos los estudiantes acceden a internet desde su hogar y los que acceden desde un centro de internet o desde la casa de un vecino o familiar asisten a centros educativos públicos. Aunque en menor medida, los jóvenes del sector público que acceden a internet desde sus hogares se considerada elevado teniendo en cuenta el factor socioeconómico.

**Tabla 6.16.** Tabla Cruzada como porcentaje según el lugar de acceso a internet por Centro Educativo.

Centro Educativo	Lugares de acceso a internet (N= 364)				
	Vecino (n=34)	Centro de internet (n= 13 )	Colegio (n= 4 )	Casa (n= 312)	
Público	13	5	2	81	(n=262)
Privado	1	1		98	(n=102)
Total	9	5	1	86	

Casi todos los estudiantes, el 99% ( $n = 361$ ) dicen utilizar internet. El 86% ( $n= 312$ ) accede desde su casa. La herramienta más utilizada es el móvil, siendo en el sector público el 61% y en el privado el 45%; en este último existe un porcentaje nada despreciable 18%, de jóvenes, que utilizan *Tablet* (véase tabla 6.18). Proporcionalmente los estudiantes que asisten a centros educativos públicos leen más a través de un medio digital.

**Tabla 6.17.** Tabla Cruzada de porcentaje del uso del medio digital por Centro Educativo

Medio digital	
---------------	--

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Centro Educativo	No contestó		No		Sí		Total
	F	%	F	%	F	%	
Público	5	1	86	33	171	65	262
Privado	0	0	19	19	83	81	102
Total	5	-	105	-	254	-	364

**Tabla 6.18.** Tabla Cruzada de frecuencia instrumentos digitales por Centro Educativo

Centro Educativo	Instrumento Digital						Total
	No contestó	Computadora fija	Laptop	Celular	Tablet	Dispositivo para leer	
Público	25	31	22	160	21	3	262
Privado	19	6	12	46	18	1	102
Total	44	37	34	206	39	4	364

En general, los estudiantes leen poco, incluso para fines académicos ya sea impreso o digital ( $M = 2.38$ ;  $M = 2.45$ ); utilizan más la lectura digital que la impresa para fines académicos. Estos resultados pueden deberse a que el diccionario se consulta más en digital ( $Md = 4$ ;  $Q3 = 5$ ) que en físico ( $Md = 3$ ;  $Q3 = 4$ ), así como la búsqueda en páginas WEB ( $Md = 5$ ;  $Q3 = 5$ ) más que el libro de texto ( $Md = 3$ ;  $Q3 = 4$ ). Solo la mitad de los estudiantes, un 53% ( $n = 194$ ) lee los textos de literatura que prescriben en los centros educativos y menos de la mitad, 47% ( $n = 172$ ) consulta sus libros de texto con frecuencia (véase tabla 6.19)

**Tabla 6.19.** Estadísticos de las variables de Práctica de Lectura

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

Variables	Estadísticos (N= 364)									
	Tendencia central			Dispersión		Distribución				
	M	Md	Mo	DE	$\sigma^2$	g1	g2	Percentiles		
								25	50	75
<b>Académico Impreso</b>										
AI5a. Textos Escolares	3	3	3	1.08	1.17	-0.67	1.03	3	3	4
AI5b. Literatura	4	4	3	1.12	1.25	-0.5	-0.11	3	4	4
AI5c. Noticias	3	3	3	1.13	1.27	0.11	-0.42	2	3	4
AI5g. Diccionarios	3	3	3	1.17	1.37	0.03	-0.72	2	3	4
<b>Académico Digital</b>										
AD6e. Diccionarios	4	4	5	0.99	0.98	-0.82	0.4	3	4	5
AD6f. WEB	4	5	5	0.9	0.81	-1.75	4.1	4	5	5
AD6g. Revistas	3	3	3	1.2	1.43	-0.38	-0.48	3	3	4
AD6i. YouTube	4	4	3	1.2	1.44	-0.49	-0.44	3	4	4
<b>Recreativo Impreso</b>										
RI5d. Deporte	3	2	1	1.41	1.97	0.34	-1.15	1	2	4
RI5e. Sociales	3	3	3	1.29	1.68	0.18	-0.89	2	3	4
RI5f. Literatura	3	3	2	1.27	1.62	0.28	-0.9	2	3	4
RI5h. Form. Hum.	3	3	3	1.2	1.44	-0.31	-0.58	3	3	4
RI5i. Historia	3	3	3	1.21	1.46	-0.39	-0.51	3	3	4
RI5j. Deportes	3	2	2	1.37	1.89	0.36	-1.05	1	2	4
RI5k. Ciencias	3	3	3	1.19	1.41	0.12	-0.6	2	3	3
<b>Recreativo Digital</b>										
RD6h. Blogs	3	3	3	1.24	1.54	-0.33	-0.74	3	3	4
RD6l. Fanfiction	2	1	1	1.3	1.68	1.27	0.33	1	1	3
RD6m. Revistas	3	3	3	1.22	1.48	-0.09	-0.75	2	3	4
RD6n. YouTube	4	5	5	0.99	0.98	-1.17	0.94	4	5	5
<b>Instrumental</b>										
ID6a. Email	3	3	3	1.33	1.78	0.08	-1.05	2	3	4
ID6c. Cartelera	3	3	3	1.25	1.55	0.07	-0.79	2	3	3
ID6d. Archivos	4	4	5	1.07	1.14	-1.37	1.89	4	4	5
ID6j. Plataforma Apre	2	2	1	1.29	1.66	0.52	-1	1	2	3
ID6k. Tiendas	2	2	1	1.37	1.89	0.84	-0.57	1	2	3
RS6b. Redes Sociales	4	5	5	0.88	0.781	-1.82	3.72	4	5	5

La tabla 6.20 muestra que la lectura que se realiza con más frecuencia es la académica, lo cual no es un dato que sorprenda tanto, como la baja frecuencia de lectura recreativa, solo un 9% ( $n = 33$ ) manifiesta que lee con frecuencia para entretenerse. Es significativo señalar, que un 16% ( $n = 58$ ) solo lee con fines académico, ocasionalmente.

**Tabla 6.20.** Frecuencia de lectura de la muestra según tipo

Categoría	Tipo de lectura					
	Académica		Recreativa		Instrumental	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
No contestó	1	0.3	1	0.3	1	0.3
Nunca	0	0	6	1.6	17	4.7
Casi nunca	5	1.4	34	9.3	124	34.1
A veces	58	15.9	154	42.3	135	37.1
Con frecuencia	192	52.7	136	37.4	67	18.4
Siempre	108	29.7	33	9.1	20	5.5
Total	364	100	364	100	364	100

No existe una diferencia por sector educativo en la práctica de lectura académica (véase tabla 6.21). Casi la mitad de los estudiantes observa con frecuencia videos en YouTube para complementar una clase y busca información en la WEB, así como el uso de diccionario en línea a desplazado prácticamente a la consulta impresa. Un 52% ( $n=191$ ) de la población consulta videos para complementar o comprender una clase. Los estudiantes del sector público lo utilizan con mayor frecuencia, aunque el porcentaje que lo utiliza en centro privado, no es bajo (55% vs. 46%). Existe una tendencia en los dos sectores, a buscar informaciones en la WEB 86% ( $n= 313$ ) y a casi no utilizar el diccionario en formato impreso, solo un 34% ( $n=123$ ) continua con esta práctica.

La consulta en páginas WEB es el uso más frecuente de los estudiantes en internet para fines académicos (86%), incluso por encima de la consulta de libros de textos en formato impreso (69%). Se descarta el factor de poder adquisitivo, ya que el Ministerio de Educación ofrece los libros gratuitos. Cabe resaltar, el uso extendido de YouTube para complementar las explicaciones del docente (56%).

A pesar, del elevado uso de internet para fines académicos, más de la mitad, 52%, sigue prefiriendo el libro de texto en formato impreso, dato muy significativo y poco esperado dado las características que se le atribuye a los jóvenes.

No existe una diferencia significativa entre el sector público y privado con relación a la frecuencia de la práctica lectora académica ni con el uso de redes sociales, pero sí en la práctica recreativa e instrumental. En el sector privado, un 36% tiene una lectura recreativa

alta mientras que en el público solo un 15%; un 50% utiliza internet para fines instrumentales mientras en el sector público solo un 14%. La diferencia más significativa del uso de internet para fines instrumentales, existe una diferencia muy significativa en el uso del internet para comprar según el tipo de centro educativo.

Los textos de historias son los más leídos para fines recreativos en formato impreso, 48.8% ( $n= 174$ ) y los de Ciencia son los menos leídos 24.2% ( $n= 90$ ). No existe una diferencia por sector educativo.

La práctica de lectura digital con fines recreativos tiende más hacia lo audiovisual que al formato de lectura tradicional: existe una diferencia significativa entre descargar archivos como películas y músicas (77%) y el uso de YouTube (77%), que la lectura considerada más tradicional como Blogs o revistas (33%), Fanfiction (15%) o libros (48%).

No existe una diferencia significativa entre el sector público y el privado en la descarga de archivos para fines recreativos, sin embargo, en la lectura de Blogs o revistas, difieren significativamente entre sí en el nivel .05, con mayor frecuencia en el sector privado (véase tablas 6.21).

La diferencia en el uso instrumental de internet entre sectores (tabla 6.20) puede estar influenciada por el poder adquisitivo de los usuarios y el parámetro ( $\lambda$ ) de los ítems de la subescala. Por ejemplo, consultar la cartelera ( $\lambda= .77$ ) y comprar en tiendas virtuales ( $\lambda= .84$ ), son los dos ítems con mayor peso en la subescala (véase [figura 5.6](#)) que presuponen una determinada capacidad adquisitiva. Por otro lado, el uso de la plataforma virtual de aprendizaje ( $\lambda = .66$ ) no depende directamente del usuario sino del contexto educativo que en el caso del sector público no está disponible, mientras que en los centros privados sí. Por último, en el uso del correo electrónico ( $\lambda= .67$ ) no se observa una diferencia significativa entre sectores lo cual normalmente depende del usuario y del acceso a internet.

**Tabla 6.21.** Distribución porcentual de la frecuencia de lectura según tipos de materiales y centros educativos

Materiales de lectura	Centros educativos					
	Público (n= 262)			Privado (n= 102)		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
<b>Académico Impreso</b>						
Libro de texto	12 <sup>a</sup>	40 <sup>a</sup>	46 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	51 <sup>a</sup>
Literatura	13 <sup>a</sup>	30 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	44 <sup>a</sup>
Enciclopedias y Diccionarios	27 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>	48 <sup>b</sup>	30 <sup>a</sup>	22 <sup>b</sup>
<b>Académico digital</b>						
Diccionarios	7 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	71 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>	69 <sup>a</sup>
Web	4 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	83 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	5 <sup>b</sup>	94 <sup>a</sup>
Blogs	24 <sup>a</sup>	29 <sup>a</sup>	46 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	33 <sup>a</sup>	44 <sup>a</sup>
Videos	17 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	55 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	46 <sup>b</sup>
<b>Recreativo Impreso</b>						
Literatura	48 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>	26 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>	33 <sup>b</sup>
Historia	21 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	51 <sup>a</sup>	26 <sup>a</sup>	33 <sup>b</sup>	39 <sup>b</sup>
Deportes	50 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>
Ciencias	39 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>	49 <sup>a</sup>	26 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>
<b>Recreativa digital</b>						
Descargas	6 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup>	<b>74<sup>a</sup></b>	6 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	<b>82<sup>a</sup></b>
Libros	28 <sup>a</sup>	28 <sup>a</sup>	44 <sup>a</sup>	11 <sup>b</sup>	27 <sup>a</sup>	61 <sup>b</sup>
Fanfiction	79 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	59 <sup>b</sup>	16 <sup>b</sup>	24 <sup>b</sup>
Revistas o Blogs	36 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	31 <sup>a</sup>	29 <sup>a</sup>	28 <sup>a</sup>	42 <sup>b</sup>
Video. YouTube	6 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	<b>73<sup>a</sup></b>	5 <sup>a</sup>	8 <sup>b</sup>	<b>87<sup>b</sup></b>
<b>Instrumental</b>						
Correo elect.	46 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	31 <sup>a</sup>	25 <sup>b</sup>	35 <sup>b</sup>	39 <sup>a</sup>
Consultar	45 <sup>a</sup>	33 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup>	28 <sup>b</sup>	35 <sup>a</sup>	36 <sup>b</sup>
Plataforma vir	65 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	37 <sup>b</sup>
Tiendas Virtual	76 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	43 <sup>b</sup>
Redes Sociales	3 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	<b>84<sup>a</sup></b>	3 <sup>a</sup>	6 <sup>b</sup>	<b>90<sup>b</sup></b>

Nota: Cada letra de subíndice indica un subconjunto de CE categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel .05.

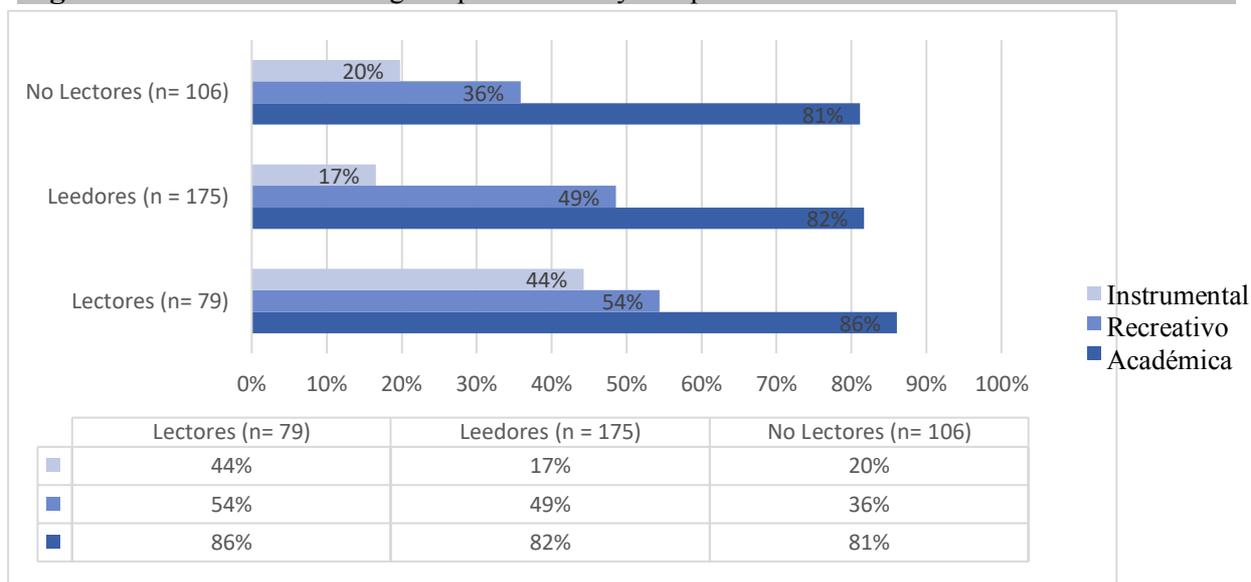
La tabla 6.22 presenta las Pruebas de ANOVA de un factor de las variables principales del comportamiento lector relacionada con el sexo de los estudiantes. La práctica de lectura recreativa impresa es la única variable donde existe una diferencia entre mujeres y hombres. Las chicas leen con más frecuencia que los varones por motivos propios y en formato impreso.

**Tabla 6.22** Pruebas de Anova de un Factor de las variables de comportamiento lector con relación al Sexo

Pruebas de Chi-Cuadrado (N= 364)	Suma de cuadrados	Df	F	Sig
Académica impresa	.124	1	.106	.745
Académica digital	.514	1	.423	.516
Recreativa impresa	16.99	1	13.305	.000
Recreativa digital	7.409	1	6.246	.013
Redes sociales	.351	1	1.782	.183
Instrumental	1.718	1	2.539	.112

La figura 6.6. y la tabla 6.23 muestran que los lectores tienen una frecuencia más alta en la práctica de lectura con fines instrumentales y recreativos que los no lectores, sin embargo, ambos manifiestan la misma frecuencia alta en la lectura de textos académicos. La práctica lectora académica es la de más alta frecuencia, solo un 17% ( $n = 64$ ) manifiesta leer poco para estos fines.

**Figura 6.6.** Frecuencia alta según tipo de lectura y de tipo de lector.



**Tabla 6.23.** Relación entre el tipo de lector y la práctica de lectura

Práctica de lectura	Estadísticos		
	Chi-cuadrado de Pearson	Df.	Significación asintótica (bilateral)
Académica			
Impresa	10.422	9	0.317
Digital	11.66	9	0.233
Recreativa			
Impresa	19.434	9	0.022
Digital	23.104	9	0.006
Redes Sociales	5.732	6	0.454
Instrumental	15.633	9	0.075

Para mostrar la relación entre dos variables se utilizó el coeficiente Pearson. La tabla 6.24 muestra las relaciones entre la práctica de lectura según sus fines y la competencia lectora, así como el sexo y el sector del centro educativo. Las relaciones encontradas se consideran débil, ya que todas se ubican por debajo de .5 y positiva, es decir que al aumentar una, también lo hace la otra. La práctica lectora con fines académico, aunque tiene una frecuencia alta en ambos sectores educativos, no se relaciona con el nivel de competencia lectora. La que tiene más relación positiva con la competencia lectora, aunque débil, es la que se realiza con fines “instrumental”, la cual tiene una influencia con el sector educativo. La lectura recreativa tiene una asociación con la lectura académica, débil positiva. Es decir, que al aumentar una, aumentará la otra.

El tipo de centro educativo tiene una relación positiva ( $R_p = .400$ ,  $p=.000$ ) con la lectura instrumental, se observa una mayor tendencia en los centros educativos privados. Esta tendencia puede deberse al poder adquisitivo de la población. Asimismo, el sexo tiene una relación débil positiva ( $R_p = .342$ ,  $p=.000$ ) con la preferencia de elegir el libro como actividad en el tiempo libre, las chicas lo eligen, más que los chicos (véase figura 6.7).

Se podría concluir que los estudiantes dominicanos presentan muy bajo nivel de competencia lectora, ya que el 75% se sitúa por debajo del nivel 3, sin embargo, utilizan la lectura como medio de aprendizaje, sin distinción entre el sector público y privado. Aunque el sector privado presenta mejor desempeño en competencia lectora. Las chicas prefieren más la lectura recreativa en formato impreso que los chicos. La mayor práctica de lectura se asocia con el uso de las redes sociales, sin distinción de sector o de sexo.

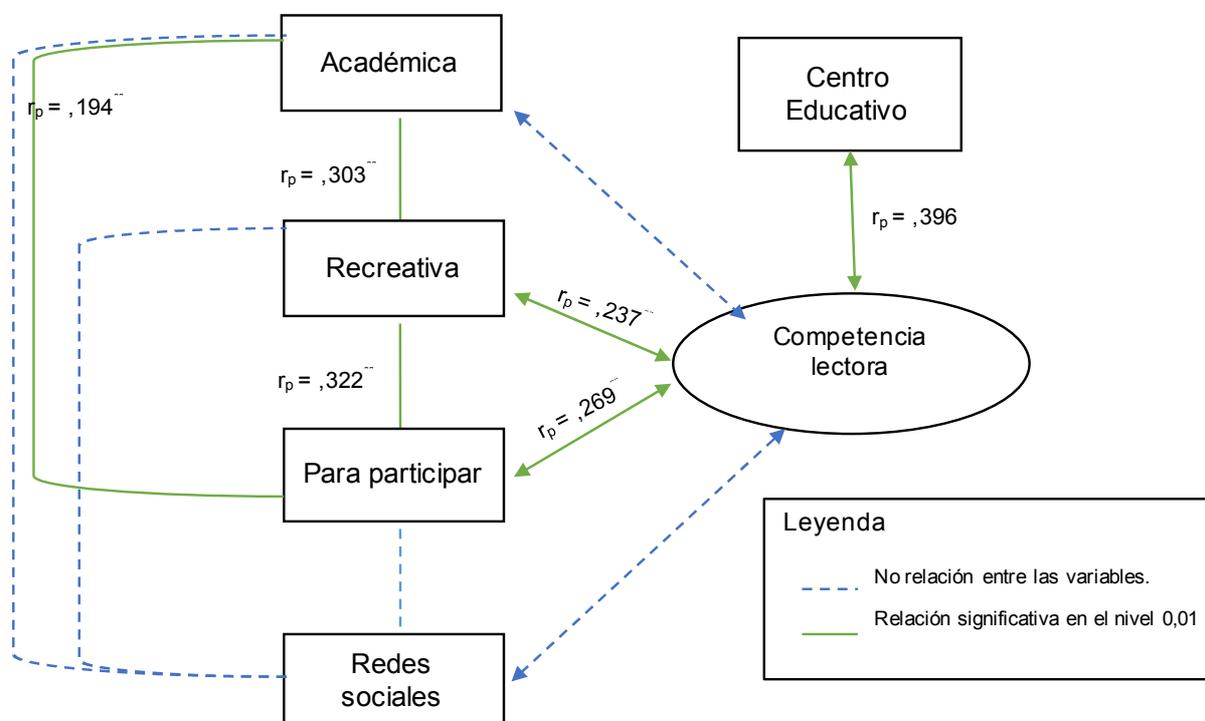
**Tabla 6.24.** Correlaciones de Pearson de las principales variables con los tipos de práctica lectora

Variables	Estadísticos	Correlaciones (N= 364)					
		Comp. lectora	Sexo	CE	Fines de la lectura		
					Acad.	Recr.	Inst
Sexo	Rp = Sig. (bilateral)	0.002 0.963					
CE	Rp = Sig. (bilateral)	.396** 0	-.127* 0.015				
Académica	Rp = Sig. (bilateral)	0.055 0.295	0.036 0.495	0.066 0.212			
Recreativa	Rp = Sig. (bilateral)	.159** 0.002	.108* 0.04	0.072 0.171	.366** 0		
Instrumental	Rp = Sig. (bilateral)	.292** 0	-0.07 0.183	.400** 0	.294** 0	.273** 0	
Elección libro	Rp = Sig. (bilateral)	0.021 0.683	.342** 0	-0.062 0.239	.111* 0.035	.303** 0	-0.015 0.773

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,01(bilateral).

**Figura 6.7.** Relación entre las variables



Por último, con relación a las actividades que los estudiantes prefieren en su tiempo libre. Se valoró con una pregunta donde los estudiantes tenían que ordenar las actividades según su preferencia. La actividad más elegida en primer lugar fue el uso de las redes sociales 60% ( $n=218$ ), seguidas de *navegar por internet* dato que coincide con alta frecuencia como práctica de lectura (véase tabla 6.21). Solo un 14% ( $n=120$ ) escoge la lectura del libro como una primera opción y un 19% como segunda (véase tabla 6.25).

**Tabla 6.25.** Frecuencia de preferencia de actividades en el tiempo libre

Opciones	Opciones de actividades en el tiempo libre									
	Televisión		Libro		Video juego		Navegar internet		Redes sociales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
No contestó	6	2	5	1	5	1	5	1	5	1
Última opción	61	17	68	19	173	48	20	6	34	9
Cuarta opción	76	21	82	23	59	16	87	24	55	15
Tercera opción	84	23	89	25	41	11	90	25	52	14
Segunda opción	87	24	69	19	42	12	87	24	75	21
Primera opción	50	14	51	14	44	12	75	21	143	39
Total	364	100	364	100	364	100	364	100	364	100

#### 6.04 Variable 4: Motivación

Se valoran tres tipos de motivación de forma independiente: intrínseca, extrínseca y “dificultad”. El rango mínimo es 1 y el máximo de 4. No existe una diferencia significativa entre las tres con relación a la media ni a la distribución de los cuartiles, 1, 2 y 3. La distribución de los datos es simétrica ( $g1$ ) y las tres tienen curtosis ( $g2$ ) platycúrtica, sin diferencias significativas entre ellas. Asimismo, no existe una diferencia en la distribución por percentil de los estudiantes (véase tabla 6.3).

La tabla 6.26 presenta que el 43% ( $n=155$ ) de los estudiantes tienen una motivación lectora intrínseca media-alta, alta, mientras que el 47% ( $n=170$ ) presenta una motivación extrínseca alta. Es significativo que el 42% ( $n=152$ ) manifiesta dificultades con diversas situaciones de lectura, Por ejemplo, al 38.5% ( $n=140$ ) de los estudiantes, le cuesta terminar los libros. Pueden existir estudiantes que estadísticamente puntué alto o bajo en ambos tipos de motivaciones, es decir que lean por motivación propia, pero que también les motiva obtener buenas calificaciones o “quedar bien con sus padres”.

**Tabla 6.26.** Distribución porcentual de la muestra según el tipo de motivación

Categorías	Motivación					
	Intrínseca (N= 364)		Extrínseca (N= 364)		Dificultad (N= 364)	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Muy baja	95	26.1	100	27.5	130	35.7
Media-baja	114	31.3	94	25.8	82	22.5
Media-alta	66	18.1	108	29.7	102	28
Alta	89	24.5	62	17	50	13.7

La tabla 6.27 presenta los principales estadísticos por cada uno de los ítems que componen el cuestionario de *Motivación hacia la lectura*. Los ítems 4c, 4f, 4n valoran la importancia de la lectura: pocos estudiantes 3.3% ( $n = 12$ ) está de acuerdo o totalmente de acuerdo que leer es una pérdida de tiempo, la mayoría 79.4% ( $n = 289$ ) tienen una valoración alta de la lectura, aunque no todos presentan una motivación intrínseca alta, 24.5% ( $n = 89$ ).

Los estudiantes del sector público le dan mayor importancia a la lectura que los estudiantes del sector privado. Por ejemplo, el ítem 4n, *Importancia de ser buen lector*, de los que contestaron totalmente de acuerdo, el 83.2% ( $n = 114$ ) pertenecen al sector público, asimismo hay una mayor proporción de padres de este sector que han influido para que sus hijos consideren la lectura importante 88.7% ( $n = 63$ ) vs. 11.3% ( $n = 8$ ).

**Tabla 6.27.** Estadísticos de todas las variables de motivación

Variables	Estadísticos (N= 364)									
	Tendencia Central			Dispersión			Distribución			
	M	Md	Mo	DE	$\sigma^2$	g1	g2	Percentiles		
								25	50	75
<b>Intrínseca</b>										
4b. Disfrutar leer	2.86	3	3	0.99	0.99	-0.75	0.14	2	3	4
4e. Me encantan libros	2.65	3	3	1.12	1.26	-0.41	-0.89	2	3	4
4i. Dar opinión libros	3.14	3	3	0.89	0.80	-0.95	0.48	3	3	4
4l. Disfrutar librería	2.37	2	3	1.05	1.10	0.02	-1.08	1	2	3
4q. Hablar sobre libros	2.88	3	3	0.99	0.98	-0.53	-0.67	2	3	4
4K. Intercambiar libros	2.48	3	3	1.07	1.14	-0.17	-1.00	2	3	3
<b>Extrínseca</b>										
4a. Leer por obligación	2.15	2	2	1.02	1.04	0.38	-0.91	1	2	3
4c. Leer por mis padres	2.36	2	1	1.11	1.22	0.11	-1.25	1	2	3
4g. Comunica RS	2.54	3	3	1.15	1.32	-0.15	-1.26	1	3	4
4h. Obtener información	2.32	2	2	1.09	1.20	0.18	-1.14	1	2	3
4j. Obtener buenas notas	2.74	3	3	1.06	1.12	-0.46	-0.73	2	3	4
4m. Padres orgullosos	2.2	2	1	1.07	1.15	0.18	-1.01	1	2	3
4n. Importante buen lector	3.09	3	3	0.92	0.85	-0.96	0.49	3	3	4
4p. Aprendo muchas cosas	3.48	4	4	0.76	0.58	-1.89	4.72	3	4	4
4r. Leer por amigos	2.82	3	3	0.98	0.95	-0.58	-0.45	2	3	4
<b>Dificultades</b>										
4d. Me cuesta terminar	2.23	2	2	1.06	1.12	0.27	-1.03	1	2	3
4f. Pérdida de tiempo	1.28	1	1	0.59	0.35	1.76	4.58	1	1	2
4o. No sentarme tranquilo	1.84	2	1	0.97	0.94	0.72	-0.33	1	2	2

Solo un 29% ( $n= 104$ ) de los estudiantes están totalmente de acuerdo que lee en su tiempo libre, a casi el mismo porcentaje, 27% ( $n= 100$ ) le gusta que le regalen libros, hablar sobre libros, 32% ( $n= 115$ ) y leer libros recomendados por amigos, 26% ( $n= 96$ ). El porcentaje baja significativamente en relación a visitar librerías, 16% ( $n= 58$ ) puede estar influido por las escasas librerías existentes en el país y sobre todo en zonas urbanas marginales.

Existe una diferencia significativa en la motivación lectora intrínseca con relación al sexo,  $\chi^2 = (3, N= 364) = 30.89, p < .00$ , las mujeres manifiestan una motivación intrínseca más elevada que los varones, 10% ( $n=15$ ) vs. 34% ( $n=74$ ); asimismo existe una diferencia significativa entre la motivación extrínseca y el tipo de centro educativo,  $\chi^2 = (3, N= 364) = 24.771, p < .000$ . Los estudiantes de los centros públicos manifiestan una motivación extrínseca más alta que en los privados (21% vs. 7%) (véase tablas 6.28 - 6.30).

**Tabla 6.28.** Tabla cruzada motivación intrínseca según sexo de los estudiantes

	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Muy baja	51	34	44	20	95	26
Media-baja	56	38	58	27	114	31
Media-alta	27	18	39	18	66	18
Alta	15	10	74	34	89	24
Total	149	100	215	100	364	100

**Tabla 6.29.** Tabla Cruzada motivación extrínseca según sector educativo

	Centro Educativo					
	Público		Privado		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Muy baja	56	21	44	43	100	27
Media-baja	65	25	29	28	94	26
Media-alta	86	33	22	22	108	30
Alta	55	21	7	7	62	17
Total	262	-	102	-	364	100

**Tabla 6.30.** Distribución de frecuencia de los ítems del cuestionario de Motivación lectora

Preguntas	N/r	Categorías							
		Total des.		Des		acuerdo		Total acuer	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
4a. Solo leo si tengo.	2	115	32	120	33	82	23	45	12
4b. Disfruto leer.	8	29	8	73	20	150	41	104	29
4c. Padres importante.	2	103	28	93	26	95	26	71	20
4d. Me cuesta terminar.	3	106	29	115	32	84	23	56	15
4e. Regalo libros.	8	64	18	75	21	117	32	100	27
4f. Pérdida de tiempo.	7	265	73	80	22	8	2	4	1
4g. Redes sociales.	4	87	24	79	22	98	27	96	26
4h. Obtener inf.	3	98	27	111	30	82	23	70	19
4i. Dar mi opinión.	2	21	6	48	13	147	40	146	40
4j. Sacar buenas notas.	5	51	14	80	22	125	34	103	28
4k. intercambiar libros.	5	78	21	89	24	123	34	69	19
4l. Librerías y bibl.	3	91	25	98	27	114	31	58	16
4m. padres orgullosos.	7	108	30	104	29	94	26	51	14
4n. Ser buen lector.	3	25	7	47	13	152	42	137	38
4o. No Sentarme tranq.	6	160	44	113	31	58	16	27	7
4p. Leo para aprender	4	6	2	17	5	122	34	215	59
4q. Hablar sobre libros	1	41	11	73	20	134	37	115	32
4r. Recomendaciones	2	44	12	66	18	156	43	96	26

La tabla 6.31 muestra la relación entre la motivación intrínseca y el tipo de lector mediante una Tabla Cruzada, donde se obtuvo a través de la Prueba Chi Cuadrado,  $\chi^2 = (9, N= 364) = 6.744, p < .664$ , que no existe una diferencia significativa según el tipo de lector. Tampoco existe una diferencia significativa entre el tipo de lector y la motivación extrínseca  $\chi^2 = (9, N= 364) = 16.169, p < .063$ .

**Tabla 6.31** Tabla cruzada motivación intrínseca según tipo de lector

Tipo de lector	Motivación Intrínseca							
	Muy baja		Media-baja		Media-alta		Alta	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Lector	24	25	19	17	17	26	19	21
Leedores	43	45	54	47	32	48	46	52
Ni-Ni	27	28	39	34	17	25	24	27

La tabla 6.32 muestra los resultados de competencia lectora por centro. La última columna, los clasifica de los que tienen estudiantes con mejores desempeños a los que tienen peores desempeños. Los cuatro primeros, según la [tabla 5.3](#) pertenecen al sector privado y los tres últimos, al público. Ninguno de los tres primeros centros tienen estudiantes por debajo del mínimo, Aunque sí, una proporción importante en el nivel mínimo. Del último centro, destaca que todos sus estudiantes se ubican por debajo de la media y que es donde se concentran los mayores estudiantes con nivel de competencia lectora por debajo de 1.

Es necesario resaltar que “los mejores centros educativos” del sector público, denominados centros de excelencias (6 y 10), aunque se ubica en los “primeros lugares” del sector público, más del 60% de sus estudiantes no desarrollan las competencias mínimas requeridas, aunque en ellos se ubican la mayor concentración de estudiantes con mejores desempeños del sector público. Del centro educativo 6, resaltan tres estudiantes que se ubican en un nivel lector por arriba de la media.

**Tabla 6.32.** Distribución porcentaje por centro educativo según el nivel de competencia lectora

No.	Niveles de competencia lectora					Clasificació n
	Debajo (N.0)	Mínimo (N.1 y 2)	Media Debajo	Media (N.3)	Arriba (N. 4y 5)	
11.	0	27	27	41	32	1
13.	0	37	37	21	42	2
3.	0	38	38	25	37	3
12.	5	58	63	16	21	4
6.	3	62	65	32	3	5
4.	6	70	76	24	0	6
10.	8.3	69.4	78	8.3	14	7
9.	11	69	80	20	0	8
5.	9	74	83	14	3	9
7.	0	91	91	9	0	10
8.	22	71	93	7	0	11
2.	7	90	97	0	3	12
1.	25	75	100	0	0	13

### 6.05 Relación entre las principales variables de estudio

El grado de relación entre las principales variables se estableció a través del coeficiente de Pearson, cuyos índices oscilan entre 0 y  $\pm 1$  y permite establecer la forma –lineal o curvilíneas–; el sentido –positivo o negativo– y la intensidad.

Delgado Álvarez (2014) recomienda para interpretar los resultados tener en cuenta la naturaleza de las variables y la variabilidad de la muestra, por otro lado, establece que si se obtiene un valor  $>.80$  la correlación es muy alta; entre  $.60$  y  $.79$ , alta; entre  $.40$  y  $.60$ , moderada; entre  $.20$  y  $.39$ , baja y  $\leq .20$ , muy baja.

La tabla 6.33 muestra el nivel de relación de las cuatro variables principales del estudio, así como de las variables demográficas: sexo, centro educativo y edad de los sujetos, además de acceso a internet.

Las variables con una relación lineal positiva estadística significativa en el nivel  $.001$  con la competencia lectora son:

- La fluidez lectora ( $r_p = .472, p < .000$ )
- El centro educativo ( $r_p = .396, p < .000$ )
- Práctica instrumenta ( $r_p = .292, p < .000$ )
- Práctica recreativa ( $r_p = .159, p < .002$ )
- Acceso a internet ( $r_p = .141, p < .007$ )

Las variables con una relación negativa significativa en el nivel 0.01 con la competencia lectora son:

- La motivación extrínseca ( $r_p = -.332, p < .000$ )
- La dificultad lectora ( $r_p = -.150, p < .004$ )

No se encontró una relación lineal significativa entre la práctica lectora académica y el nivel de competencia lectora de los estudiantes ( $r_p = .055, p < .295$ ).

Asimismo, existe una asociación lineal estadísticamente leve y positiva entre preferir un libro en el tiempo libre y el sexo ( $r_p = .342, p < .000$ ); entre motivación Intrínseca y Sexo ( $r_p = .275, p < .000$ ); entre fluidez lectora y Centro educativo ( $r_p = .294, p < .000$ ); entre Fluidez lectora y práctica instrumental ( $r_p = .400, p < .001$ ), entre motivación intrínseca con práctica de lectura recreativa ( $r_p = .439, p < .000$ ); entre motivación intrínseca con lectura de libro actividad preferida ( $r_p = .500, p < .000$ ); entre práctica lectora recreativa con práctica lectora académica ( $r_p = .366, p < .000$ ).

La relación débil positiva entre lo recreativo y lo instrumental ( $r_p = .273^{**}, p < .000$ ) puede deberse, más bien, a las diferencias significativas de estas prácticas y del nivel de competencia lectora por sectores públicos o privados (véase tabla 6.21).



**Tabla 6.33.** Tabla de coeficiente de Pearson de las principales variables

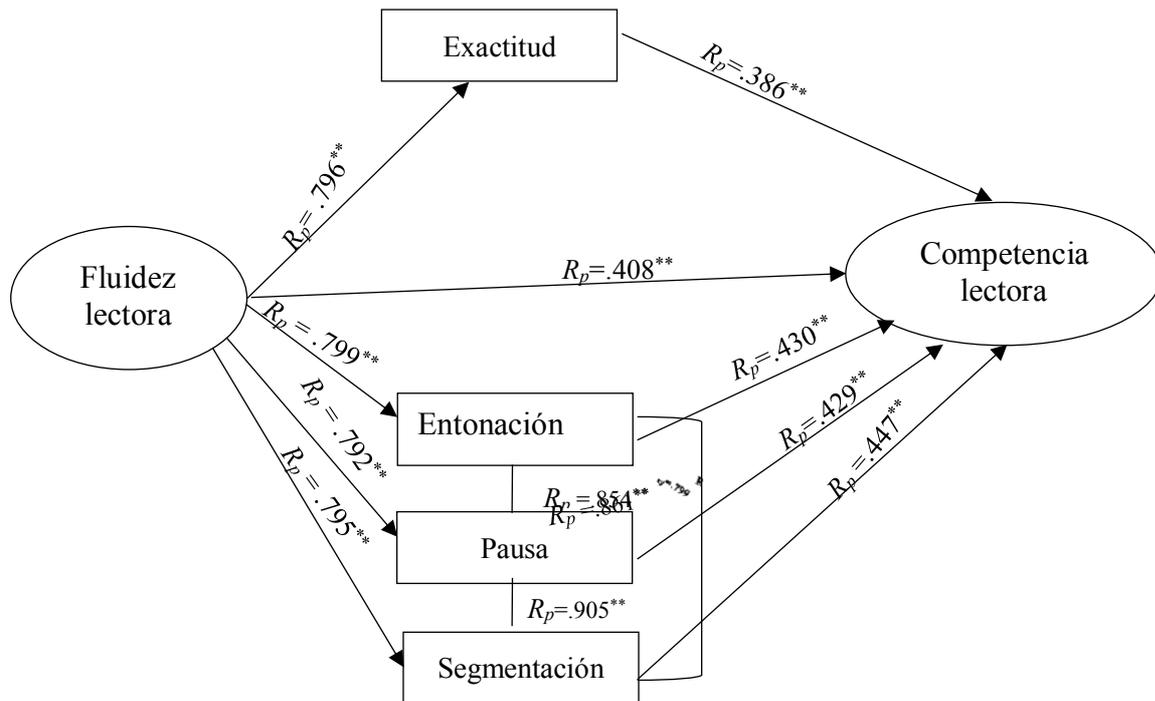
Variables	Est	Sexo	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2. CE	<i>r<sub>p</sub></i>	-.127*										
	Sig.	0.015										
3. Acceso internet	<i>r<sub>p</sub></i>	-0.014	-0.011									
	Sig.	0.789	0.838									
4. Competencia lectora	<i>r<sub>p</sub></i>	0.002	.396**	.141**								
	Sig.	0.963	0	0.007								
5. Fluidez Lectora	<i>r<sub>p</sub></i>	.160**	.294**	.120*	.472**							
	Sig.	0.002	0	0.022	0							
6. Motivación Intrínseca	<i>r<sub>p</sub></i>	.275**	-0.004	-0.048	0.101	.122*						
	Sig.	0	0.938	0.36	0.054	0.02						
7. Motivación Extrínseca	<i>r<sub>p</sub></i>	-0.058	-.260**	-.112*	-.332**	-.235**	0.049					
	Sig.	0.271	0	0.032	0	0	0.355					
8. Dificultades	<i>r<sub>p</sub></i>	-.112*	0.062	0.017	-.150**	-0.074	-.407**	.118*				
	Sig.	0.032	0.239	0.749	0.004	0.157	0	0.024				
9. Académica	<i>r<sub>p</sub></i>	0.036	0.066	0.095	0.055	0.061	.224**	0.102	-0.066			
	Sig.	0.495	0.212	0.072	0.295	0.247	0	0.053	0.206			
10. Recreativa	<i>r<sub>p</sub></i>	.108*	0.072	0.009	.159**	.167**	.439**	-0.047	-.286**	.366**		
	Sig.	0.04	0.171	0.861	0.002	0.001	0	0.376	0	0		
11. Instrumental	<i>r<sub>p</sub></i>	-0.07	.400**	.112*	.292**	.171**	0.069	-.192**	0.018	.294**	.273**	
	Sig.	0.183	0	0.033	0	0.001	0.19	0	0.736	0	0	
12. Libro	<i>r<sub>p</sub></i>	.342**	-0.062	-.147**	0.021	0.053	.500**	-0.041	-.353**	.111*	.303**	-0.015
	Sig.	0	0.239	0.005	0.683	0.313	0	0.431	0	0.035	0	0.773

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La figura 6.8 muestra la relación entre la competencia lectora, la fluidez y sus componentes. La fluidez lectora tiene una relación significativa positiva, aunque débil, con la competencia lectora. El factor que menos influye es la exactitud lectora, y el que más, la segmentación.

**Figura 6.8.** Correlación de Pearson entre la fluidez lectora sus componentes Motivación Intrínseca la competencia lectora



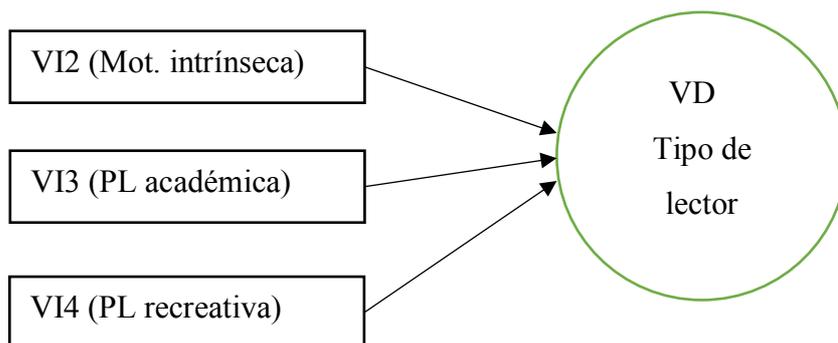
### 6.06 Análisis de Regresión lineal múltiple

El análisis de *Regresión Lineal Múltiple por pasos* permite predecir o explicar una variable dependiente métrica, en este caso, la competencia lectora a partir de un conjunto de variables independientes métricas: motivación intrínseca, práctica lectora (PL) académica y PL recreativa.

Las variables seleccionadas cumplen los criterios para realizar un análisis de regresión lineal múltiple, ya que todas utilizan una escala tipo Likert, “por tanto se pueden tratar como puntuaciones métricas, aunque estrictamente serían ordinales” (Delgado Álvarez, 2014, p.183).

La variable dependiente que se seleccionó fue *tipo de lector* que incluye tanto el nivel de competencia lectora como el de fluidez. La figura 6.8 ilustra la pregunta: *¿Se puede predecir el nivel de competencia lectora a partir de la fluidez lectora, de la motivación intrínseca, de la práctica de lectura académica y de la práctica de lectura recreativa?*

**Figura 6.9.** Representación gráfica del análisis de regresión múltiple



El modelo se realizó en un solo paso y seleccionó solo la variable *Práctica lectora recreativa*, por tanto, quedaron eliminadas dos, motivación intrínseca y práctica académica. La práctica de lectura recrea (PDR solo explica el .22 de la varianza ( $R^2$  ajustada), véase tabla 6.34). Es decir, que, aunque la práctica de lectura recreativa es la variable dependiente más explicativa, solo lo hace en un 22%.

**Tabla 6.34.** Resumen del modelo de Regresión lineal por pasos

Variables	Estadísticos			Estadísticos de cambio				
	R	$R^2$	$R^2$ ajustado	$R^2_c$	F	gl1	gl2	Sig. F
PDR	.162 <sup>a</sup>	.026	.224	.026	9.804	1	362	.002

a. Predictores: (Constante), Recreativa.

b. Variable dependiente: Tipo de lector

### Modelo de Ecuaciones estructurales: Círculo virtuoso

Para responder al segundo objetivo, la relación de las principales variables de estudio se utilizó el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM, por su sigla en inglés). Guthrie y su equipo han desarrollado una línea de investigación identificando un modelo de ecuaciones estructurales que relaciona la cantidad de lectura, la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en diferentes niveles educativos y países a través de diferentes medición de las variables implicadas.

Esos modelos sirvieron de base para la construcción del diagrama de vías (*path analysis*) (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013; Guthrie et al., 2000; Guthrie & Wigfield, 1997; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Basado en el modelo se elaboró, como inicio la pregunta: *¿Se puede predecir el nivel de competencia lectora a partir de la fluidez lectora, de la motivación intrínseca, de la práctica de lectura académica y de la práctica de lectura recreativa?*

El modelo de ecuaciones estructurales se subdivide en dos: submodelo de medida y submodelo de relaciones (Matas Terrón, 2016). El primero se presenta en el acápite de [instrumento](#) (véase las figuras 5.5 y 5.7) ya que incluye el análisis factorial confirmatorio y el peso factorial de cada uno de los ítems de las variables latentes o constructos. En este acápite se presenta el submodelo de relaciones, es decir, “aquellos que están formado por las variables latentes y los errores de predicción correspondientes” (p.2).

Se utilizó este método a través del Programa AMOS v. 24 pues presenta varios índices de ajustes que compara el modelo propuesto con dos modelos, el saturado (Modelo más general que establece que cualquier dato se puede ajustar a él) y el independiente (En este modelo se asume que las variables no están correlacionadas en absoluto). El modelo propuesto –*Default Model*– es el resultado de imponer algunas condiciones al modelo saturado, así como que permite observar al mismo tiempo todas las ecuaciones de regresión.

Se realizaron múltiples intentos –aunque los resultados anteriores determinaron que algunas variables no tenían un nivel significativo de relación se decidió de todas manera, introducir esas variables en el modelo para obtener los índices a través del programa Amos,–, Solo se reportan los dos modelos más significativos.

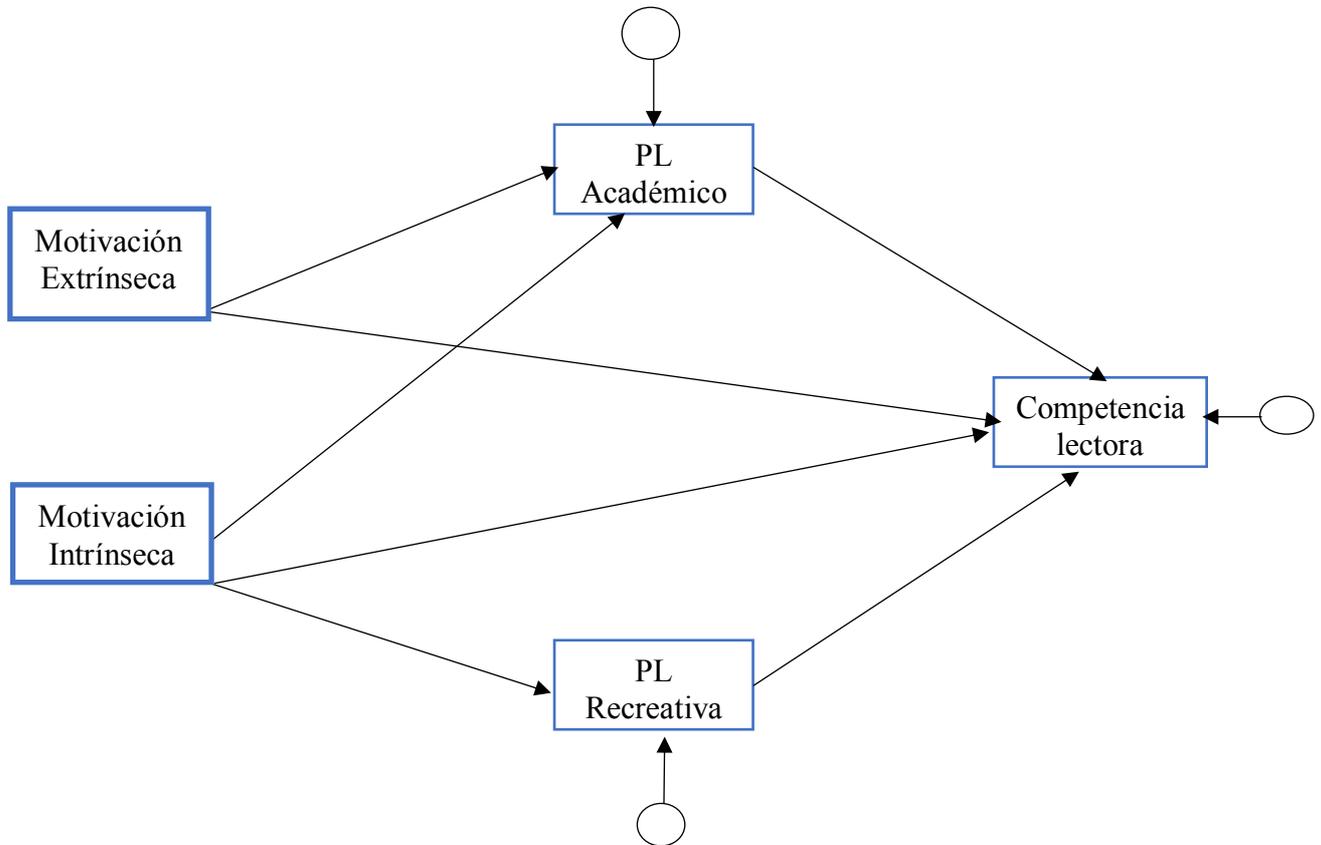
La figura 6.9 muestra el primer modelo SEM construido. Inicialmente el programa considera que las variables latentes no están afectadas por los errores de medidas (Matas Terron, 2016). En el modelo propuestos las variables exógenas son: motivación intrínseca y extrínseca pues no reciben efectos de otras variables y las variables endógenas son: práctica de lectura académica, práctica de lectura recreativa y competencia lectora.

Las variables latentes son:

- $\xi_1$  Motivación extrínseca
- $\xi_2$  Motivación intrínseca
- $\xi_3$  Práctica de lectura académica
- $\xi_4$  Práctica de lectura recreativa
- $\xi_5$  Competencia Lectora

Para especificar el modelo se utilizó el método de Mínimos cuadrado generalizados.

**Figura 6.10.** Primer Modelo SEM



### 6.06.1 Especificación del modelo

El modelo parte que la motivación es el impulso para generar que los jóvenes lean y que esta práctica genera un nivel adecuado en competencia lectora, que a la vez impulsa a leer más. lo que establecería un círculo virtuoso (Becker et al., 2010). Por otro lado, McKenna et al. (2012) establecieron que la motivación varía según los fines de la lectura, académica o recreativa. Por lo que, con este modelo se establecen cuatro ecuaciones lineales:

1. Mot extrínseca – académica – CL
2. Mot Extrínseca – Recreativa – CL
3. Mot Intrínseca – Académica – CL
4. Mot intrínseca – Académica – CL

En este primer modelo se cumple lo expuesto por Lara Hormigo (2014) que los índices de ajustes globales pueden especificar un nivel muy alto de ajustes: (NFI = .996; TLI = 1.008; RMSEA = .000; GFI = .999; AGFI = .986) sin embargo, el modelo puede esconder graves deficiencias que solo es posible detectar en el análisis de los parámetros.

La tabla 6.35 permite interpretar que todas las relaciones con la motivación extrínseca no son significativas; la Tabla 6.36 muestra el peso de la regresión estandarizado ( $\beta$ ), miden la importancia relativa de las variables independientes:

1. Académica- ME (confirmado por Pearson)
2. Recreativa – ME (confirmado por Pearson)
3. COLEP – Recreativo (muy interesante, porque le falta poco para 1.96 y en la correlación de Pearson se obtiene niveles muy bajitos, .159\*\*\*)
4. COLEP – ME, aunque el coeficiente de Pearson establece una relación positiva débil (.332) presenta un nivel muy bajo, incluso negativo
5. COLEP – Académica (confirmado por Pearson)

Previamente se había determinado que no existe una relación entre las variables de motivación extrínseca y práctica académica ( $R_p = .102, p = .053$ ) ni entre la práctica académica y la competencia lectora, aunque sí entre motivación extrínseca y competencia lectora ( $R_p = .332, p = .000$ ). Por lo que era de esperar que la relación entre estas variables no aportaran significativamente al modelo.

**Tabla 6.35.** Peso de regresión de las principales variables. Primer modelo

Relación de las variables	Estimación	S.E.	C.R.	P	Etiqueta
Académica <--- Extrínseca	.063	.036	1.788	.074	par_7
Académica <--- Intrínseca	.145	.034	4.303	***	par_8
Recreativo <--- Intrínseca	.292	.035	8.284	***	par_2
Recreativo <--- Extrínseca	-.077	.036	-2.111	.035	par_3
Recreativo <--- Académica	.340	.054	6.331	***	par_9
CoLeP <--- Recreativo	.127	.072	1.762	.078	par_1
CoLeP <--- Extrínseca	-.341	.050	-6.772	***	par_4
CoLeP <--- Intrínseca	.062	.053	1.184	.237	par_5
CoLeP <--- Académica	.055	.078	.707	.480	par_6

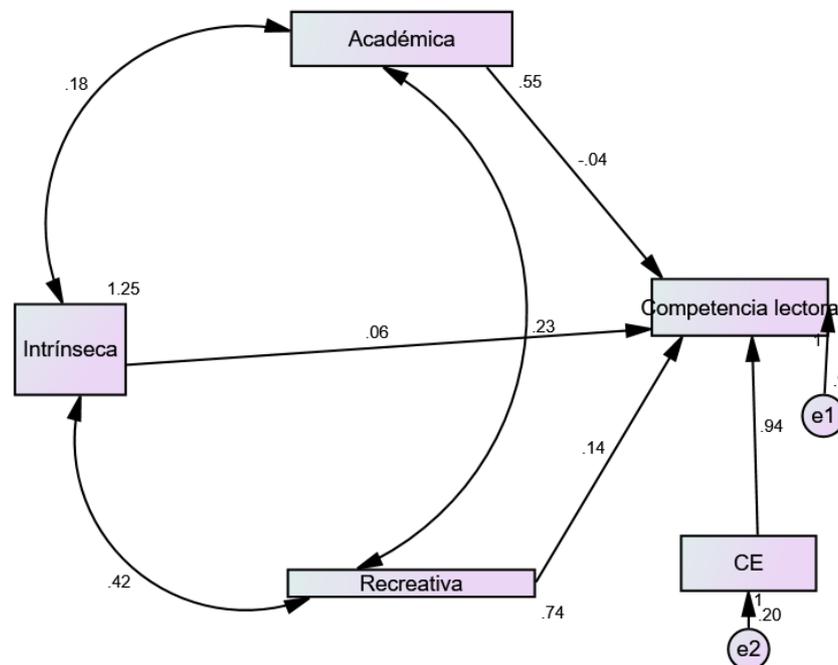
\*\*\* indicate significance smaller than .001.

**Tabla 6.36.** Peso de regresión estandarizado de las variables. Primer modelo

Peso de regresión estandarizada	Estimación
Académica <--- Extrínseca	.091
Académica <--- Intrínseca	.219
Recreativo <--- Intrínseca	.378
Recreativo <--- Extrínseca	-.094
Recreativo <--- Académica	.290
CoLeP <--- Recreativo	.101
CoLeP <--- Extrínseca	-.333
CoLeP <--- Intrínseca	.064
CoLeP <--- Académica	.037

Se diseñó otro modelo donde se eliminó la variable motivación extrínseca y se incluyeron dos nuevas variables, centro educativo y fluidez lectora. Este modelo fue ajustado en varias ocasiones, pues determinadas relaciones ( $\beta$ ) presentaban efectos negativos. La figura 6.11 muestra el segundo modelo que tiene un ajuste alto (véase tablas 6.42- 6.46). El modelo es recursivo consta de 5 variables observables: 4 exógenas –independientes–: práctica lectora académica y recreativa; motivación intrínseca y tipo de centro educativo y una independiente, competencia lectora. Se le denominó *Modelo del círculo virtuoso (MCV)*.

**Figura 6.11.** Segundo modelo SEM. Motivación-práctica-competencia lectora



La tabla 6.37 contiene las estimaciones de los parámetros del modelo, el error estándar aproximado (S.E.), el índice crítico Critical ratio (C.R.) y el nivel de significación. Dos parámetros se encuentran por debajo del nivel significativo .05, Cuando el CR es mayor > que 1.96 es significativo al nivel de .05. No existe una relación entre la competencia lectora y la motivación intrínseca cuando no está mediada por la práctica de lectura, de las cuales, la recreativa tiene un mayor peso.

Tabla 6.37. Estimación de los parámetros del modelo 2						
Variables y relación	Estimación	S.E.	C.R.	P	Etiqueta	
CoLeP <--- CentroEducativo	.937	.115	8.180	***	par_1	
CoLeP <--- Intrínseca	.056	.051	1.093	.274	par_4	
CoLeP <--- Recreativo	.144	.070	2.059	.039	par_5	
CoLeP <--- Académica	-.037	.075	-.497	.619	par_6	

El factor que más influye es el sector del centro educativo, público o privado; factor que no se puede considerar casual ya que contiene muchos factores, entre los que se encuentra, el nivel socio cultural de las familias, mayor contacto y valoración de la cultura escrita...

La práctica académica por sí sola, al igual que la motivación intrínseca no repercute en la competencia lectora –ver resultados de la variable práctica académica–. La tabla 6.38 muestra los pesos de regresión estandarizados.

**Tabla 6.38.** Pesos de regresión estandarizados

Variables y relaciones	Estimación
CoLeP <--- Centro Educativo	.390
CoLeP <--- Intrínseca	.058
CoLeP <--- Recreativo	.115
CoLeP <--- Académica	-.026

Todas las covarianzas son significativas ( $CR > 1.96$ ), es decir, que se puede establecer un círculo virtuoso entre la motivación intrínseca, la práctica académica y la práctica recreativa. La relación más fuerte se encuentra entre la motivación intrínseca y la práctica recreativa (véase tablas 6.39-6.41).

**Tabla 6.39.** Covarianza de las principales variables

Relación de variables	Estimación	S.E.	C.R.	P	etiqueta
Académica <--> Intrínseca	.185	.044	4.158	***	par_2
Intrínseca <--> Recreativo	.424	.055	7.664	***	par_3
Académica <--> Recreativo	.233	.036	6.551	***	par_7

**Tabla 6.40.** Varianza de las principales variables del modelo

	Estimación	S.E.	C.R.	P	Etiqueta
Académica	.545	.040	13.472	***	par_8
Intrínseca	1.253	.093	13.472	***	par_9
Recreativo	.744	.055	13.472	***	par_10
CE	.202	.015	13.472	***	par_11
CL	.961	.071	13.472	***	par_12

**Tabla 6.41.** Correlación de las principales variables del modelo

Relación variables	Estimación
Académica <--> Intrínseca	.224
Intrínseca <--> Recreativo	.439
Académica <--> Recreativo	.366

### ***Bondad de ajustes***

La bondad de ajuste del modelo  $\chi^2(3) = .3.204, p = .361$  implicaría que el modelo no se ajusta bien a los datos, sin embargo, este estadístico es muy sensible al tamaño de la muestra sobre todo a partir de los 200 sujetos, por lo que se recomienda analizarlo con los otros índices en conjunto (Escobero et al., 2016; Torres Hormigo, 2014; Torres Matas, 2016) El  $\chi^2/DF$  es un método más apropiado que en este caso, al ser menor que 2 implica un ajuste alto (véase tabla 6.42).

**Tabla 6.42.** Bondad de ajuste del Modelo

Modelo	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Modelo círculo virtuoso	12	3.204	3	.361	1.068
Modelo saturado	15	.000	0		
Modelo independiente	5	206.042	10	.000	20.604

### ***Medidas incrementales***

Estas medidas comparan el modelo con otros modelos el saturado y el independiente. Se obtienen 5 índices. Estos índices se suelen colocar entre 0 y 1, siendo mejor el ajuste mientras más próximo se encuentre del 1. La tabla 6.43 muestra que el índice de Tucker Lewis (TLI) y el índice de ajuste comparativo –*Comparative Fit Index*, de Betler, 1990– (CFI) que se suelen considerar las medidas incrementales más robustas establecen un ajuste alto del modelo.

**Tabla 6.43.** Principales índices de medidas incrementales

Modelo	Principales índices				
	NFI (Delta1)	RFI (rho1)	IFI (Delta2)	TLI (rho2)	CFI
Modelo círculo virtuoso	.984	.948	.999	.997	.999
Modelo saturado	1.000		1.000		1.000
Modelo Independiente	.000	.000	.000	.000	.000

### ***Índice de parsimonia***

La tabla 6.44 muestran los principales índices de parsimonia, los cuales suelen ser los más difíciles de interpretar. El AIC –por su sigla en inglés, Akaike Information Criterion, Akaike 1987– y el CAIC –por su sigla en inglés, *Consistent AIC*; Bozdgan 1987– suelen interpretación con valores pequeños. Los resultados obtenidos muestran que son menores que los del modelo saturado e independiente, por lo que se consideran aceptables.

**Tabla 6.44.** Principales índices de parsimonia

Modelo	Principales índices			
	AIC	BCC	BIC	CAIC
Modelo círculo virtuoso	27.204	27.607	73.970	85.970
Modelo saturado	30.000	30.504	88.457	103.457
Modelo Independiente	216.042	216.210	235.527	240.527

**Índices basados en la covarianza del modelo**

Estos índices permiten controlar los parámetros que se añaden al modelo. El RMSEA (Por su sigla en inglés, *Root Mean Square Error of Aproximation*. Browne y Cudeck (citados en McKenna, et al. p. 293) establecen que se consideran buen ajuste cuando el valor se encuentra entre .05 y .08. Los resultados obtenidos indican un ajuste alto al modelo, aunque en el intervalo de confianza el nivel alto (HI 90) está por encima de .08. El SRMR – Standarized Root Mean Square Residual– y los demás índices se interpreta como un ajuste alto del Modelo.

**Tabla 6.45. Índices basados en la covarianza del modelo**

Modelo	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Modelo círculo virtuoso	.014	.000	.091	.683
Modelo Independiente	.232	.205	.261	.000

La tabla 6.46 muestran otros índices que se obtienen a través del Programa AMOS, que aunque no se consideran los principales, establecen, en sentido general, parámetros adecuados o muy adecuados al *modelo Círculo virtuoso*.

**Tabla 6.46. Otros índices obtenidos del Modelo Círculo virtuoso**

Índices	Modelo		
	Círculo virtuoso	Saturado	Independiente
PRATIO	0.3	0	1
PNFI	0.295	0	0
PCFI	0.3	0	0
NCP	0.204	0	196.042
LO 90	0	0	153.055
HI 90	8.948	0	246.461
FMIN	0.009	0	0.568
F0	0.001	0	0.54
LO 90	0	0	0.422
HI 90	0.025	0	0.679
ECVI	0.075	0.083	0.595
LO 90	0.074	0.083	0.477
HI 90	0.099	0.083	0.734
MECVI	0.076	0.084	0.596
HOELTER (.05)	886		33
HOELTER (.01)	1286		41

### 6.07 Perfil lector: Estadístico Cluster K-Media

Para establecer de forma estadística si es posible la agrupación de variables que permitan establecer diferentes perfiles se utilizó la técnica de clasificación de *Cluster K-Media*. Esta técnica se seleccionó ya que se disponía de criterios teóricos suficientes para tomar decisiones sobre los agrupamientos y la cantidad. Se determinó establecer el perfil en tres grupos, para ellos se seleccionaron las siguientes variables:

1. Tipo de lector: incluye las variables competencia lectora y fluidez lectora.
2. Motivación intrínseca, por las razones anteriormente expuesta en el SEM.
3. Práctica lectora académica. Esta variable combina tanto práctica digital como impresa.
4. Literatura recreativa impresa (5f)
5. Leer libros de mi interés (6h)

Se optó por convertir las puntuaciones a típica ( $Z$ ), ya que las variables tienen diferentes categorías. Una vez ejecutado el análisis, el punto de convergencia se consiguió luego de 8 iteraciones. La distancia mínima entre los centros iniciales es 4.878. Las tablas 6.47 y 6.48 presentan los resultados de los clústeres iniciales y finales, los cuales permiten describir los grupos según las variables seleccionadas.

**Tabla 6.47.** Centros Clústeres iniciales del análisis Cluster K-Media

	Clúster		
	1	2	3
Puntuación Z: RI5f	-0.592	-2.167	1.769
Puntuación Z: RD6h	1.285	-2.748	1.285
Puntuación Z: Tipo de Lector	2.602	1.237	-1.492
Puntuación Z: MI	-0.365	1.419	1.419
Puntuación Z: PA	-1.280	-1.280	1.494

**Tabla 6.48.** Centros de clústeres finales del análisis K-Media

	Clúster		
	1	2	3
Puntuación Z: RI5f	-0.413	-0.640	0.887
Puntuación Z: RD6h	0.240	-1.118	0.594
Puntuación Z: Tipo de Lector	0.389	0.120	-0.476
Puntuación Z: MI	-0.520	-0.518	0.903
Puntuación Z: PA	0.212	-0.692	0.305

Para análisis los resultados se requiere conocer las puntuaciones Z media de cada una de las variables implicadas, así como la distancia entre los centros de clústeres finales que se muestran en la tabla 6.49. La interpretación de la tabla 6.49 necesita conocer las puntuaciones típicas (Z) de las variables principales (véase la tabla 6.50).

**Tabla 6.49.** Distancia entre centros de clústeres finales

Clúster	Clúster		
	1	2	3
1		1.669	2.145
2	1.669		2.939
3	2.145	2.939	

**Tabla 6.50.** Puntuación Z de las principales variables

Variables	Puntuación Z (N=364)	
	Mínimo	Máximo
Tipo de Lector	-1.49	2.60
Literatura recreativa	-2.16	1.76
Recreativa Digital	-2.74	1.28
Práctica Académica	-1.28	1.49
Mot. Intrínseca	-1.25	1.42

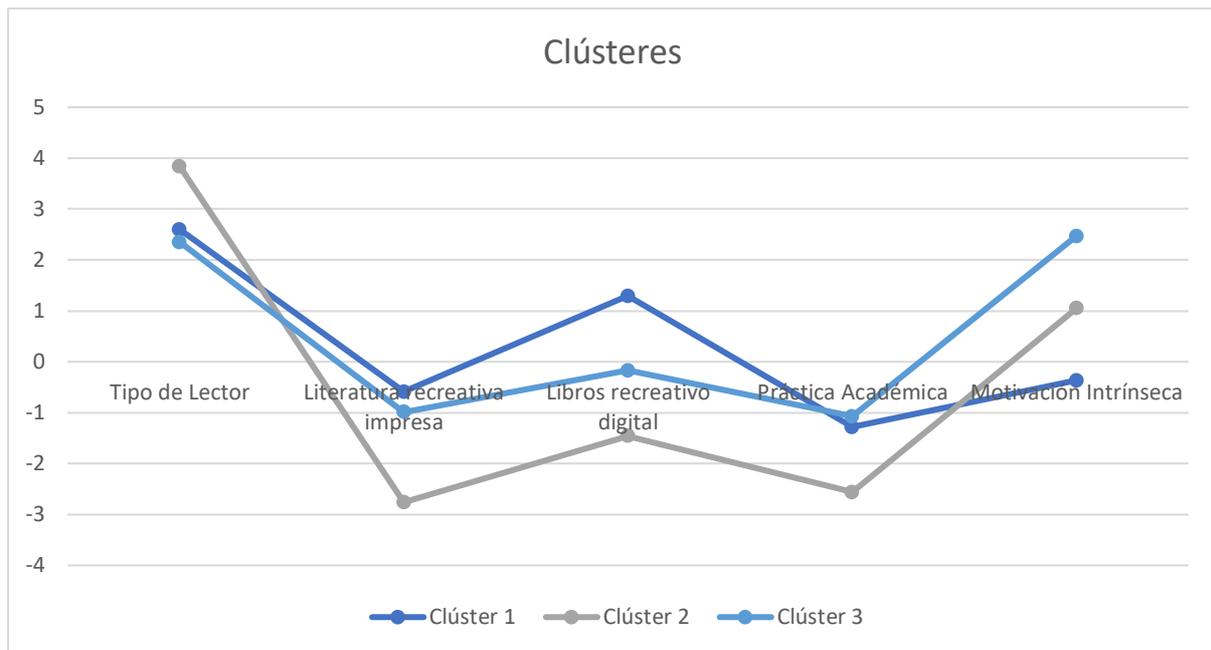
La tabla 6.51 y la figura 6.12 permiten interpretar los resultados de las tres agrupaciones obtenidas. El grupo 1 y 2 pertenecen ambos a grupos de lectores, aunque difieren en el nivel de desempeño. Entre el grupo 1 y el 2, existe una diferencia significativa con relación a la frecuencia de la lectura recreativa impresa y digital.

**Tabla 6.51.** Interpretación de los clústeres para obtener el perfil lector

Variables	Clúster					
	1		2		3	
	Z	Interpretación	Z	Interpretación	Z	Interpretación
Tipo de Lector	2.60	Lectores	1.24	Lectores	-1.49	No lectores
Literatura recreativa impresa	-0.59	Frecuencia media	-2.17	Frecuencia muy baja-baja	1.77	Frecuencia alta
Libros recreativo digital	1.29	Frecuencia alta	-2.75	Frecuencia muy baja-baja	1.29	Frecuencia alta
Práctica Académica	-1.28	Frecuencia baja	-1.28	Frecuencia muy baja-baja	1.49	Frecuencia alta
Motivación Intrínseca	-0.37	Media- Baja	1.42	Muy alta	1.42	Muy alta

**Figura 6.12.** Representación de los clústeres

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana



Ambos grupos prefieren más la lectura digital que la física para fines recreativos. Mantiene la misma distancia en cuanto a la frecuencia, asimismo, sucede en la práctica de lectura académica, que en ambos grupos es menos frecuente que la lectura digital recreativa. Se podría decir que la diferencia entre ambos grupos de lectores es su preferencia por la lectura recreativa ya sea impresa o física. La motivación intrínseca es más alta en el segundo grupo, que en el primero. El tercer grupo agrupa a los no lectores (bajo nivel de competencia lectora y de fluidez) sin embargo, presentan una alta motivación hacia la lectura y, de hecho, la práctica de lectura académica y recreativa es más frecuente que en el grupo 2.

## Resultados de la Fase II: Cualitativa

Los resultados de esta fase se presentan por centro educativo, agrupados según las cuatro dimensiones que se presenta en el [apartado 5.11](#). Se utilizan tres íconos para identificar la fuente de los datos, el subíndice permite identificar al sujeto concreto.

 = Docente

 = Estudiante

 = Diario de campo

Los audios se encuentran disponibles en una memoria externa (USB) que ha sido protegida para los fines de la investigación, cuidando de mantener la confidencialidad de los datos. El Diario de campo también se encuentra almacenado en la memoria USB.

La descripción por centro educativo inicia con los datos generales del centro, que permite al lector situarse en el contexto. Al final, se presenta una tabla con las principales conclusiones de esta fase que permite responder al objetivo 3, *Determinar la gestión curricular de los docentes para el desarrollo de la competencia lectora*. En estos centros educativos se hicieron entrevistas semiestructuradas a los docentes y se sistematizaron las entrevistas-conversaciones con los estudiantes –como se especificó en el [capítulo 5](#), Método.

No se transcribieron todas las entrevistas, solo las fundamentales, ya que eran muchas y no todas aportaban datos relevantes para los fines –recordar que se realizó con el fin de minimizar el sesgo de la deseabilidad social. Se agrega en subíndice el tiempo de la grabación donde se puede localizar la cita textual. Las intervenciones de la investigadora o las aclaraciones se colocan entre corchetes –[...]– .

## Centro Educativo A

### 6.08 Datos generales

Los datos de este centro se extrajeron de 29 entrevista conversacional grabadas a los estudiantes (2 no aceptaron la grabación), dos entrevistas semiestructuradas, una a la docente de Lengua Española del grupo que se evaluó y otra al profesor de Ciencias Sociales que se destacó por sus estrategias innovadoras para el desarrollo de competencia lectora, una entrevista grupal con las profesoras del área de Lengua Española y la coordinadora del área (3), así como el diario de campo.

Aunque es el centro educativo donde existen la menor cantidad de estudiantes con un desempeño por debajo del nivel mínimo, solo un tercio de los estudiantes, se ubican en el nivel medio o por arriba. El 93% ( $n= 29$ ) (véase tabla 6.32) manifiesta tener acceso a internet desde su hogar, un 3% ( $n= 1$ ) desde el centro educativo y el restante en casa de un vecino. Todos los estudiantes presentan una adecuada fluidez lectora, es decir que el 66% son lectores (se ubican en el Cuadrante B, tabla 6.12).

El centro educativo es público, aunque se encuentra bajo la administración de la congregación Salesiana. Imparte modalidad general en jornada extendida<sup>21</sup>. La matrícula aproximada es de 755 estudiantes. Tiene en la mañana aproximadamente 23 secciones. Está ubicado en un gran complejo educativo conformado por edificios independientes que componen los niveles de: Inicial, Primaria, Secundaria y un centro Técnico profesional. Fue construido en el año 2007, en el marco de un proyecto de renovación de los centros de Educación Media. Es considerado un Centro de Excelencia. Al año siguiente de su construcción se integra a la Red de Escuelas Salesianas.

No existen problemas de convivencia escolar entre los estudiantes. Disponen de un proceso “riguroso” de admisión: entrevista a las familias, revisión de las calificaciones escolares, las cuales deben tener un promedio de del nivel primario igual o superior a 80 puntos.

Dispone de excelente estructura física, con 23 aulas que acogen estudiantes en modalidad general de Primero a Cuarto de Media (actualmente 9-12 secundaria), de los cuales 6 aulas corresponden a segundo, asimismo, espacios adecuados para laboratorios de Ciencias, de Lenguas Modernas y de Informática. La ratio por aula es 36 estudiantes.

---

<sup>21</sup> Aunque todavía el comedor está en proceso de construcción. En el año escolar 2015-2016, los estudiantes almorzaban en los pasillos y en el suelo.

Inicia las clases a las 7:30 a.m. hasta las 4:30 p.m. El ambiente se percibe limpio. Según datos del director del Centro, los docentes cumplen su jornada escolar y no siempre atienden los llamados a paros de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)<sup>22</sup>. En ese año escolar, solo perdieron docencia en dos ocasiones, a pesar que, a nivel nacional, hubo mucha pérdida de docencia por huelga de la ADP en demanda de aumento salarial y mejores condiciones laborales en los centros de jornadas extendidas.

Los indicadores de eficiencia que ofrece el MinerD en la aplicación en línea<sup>23</sup> lo ubican como un centro educativo con bajo nivel de reprobados, 4.5%, con una tasa de logro del 96%. A nivel nacional, tiene un reconocimiento social de una institución educativa de calidad.

### 6.08.1 Aspectos organizativos

Se encuentra estructurado y organizado por el *Manual de Centro Educativo de Excelencia* (CEM). El centro educativo se encuentra muy estructurado a nivel académico. Dispone de un coordinador académico general y coordinadores por áreas. Cada área curricular se reúne una vez a la semana con días establecidos. No existen reuniones entre áreas curriculares diferentes. Las clases se imparten en bloques de asignaturas, es decir, que disponen de un tiempo de 90 minutos por asignaturas.

Dos veces al año escolar, los docentes son acompañados dentro del salón de clases por la coordinadora pedagógica, quien luego realiza una retroalimentación. *“Muchas veces invitó al acompañante para que vengan a supervisarme”* (👍). *“Existe acompañamiento entre los docentes”* (👍).

Los docentes disponen de tiempo/espacio para realizar su planificación en horario del centro educativo. Las docentes resaltan que no disponen de tiempo libre, si no de tiempo pedagógico: *“nosotros, modestia aparte, somos un equipo... y somos maestras con vocación... nosotros somos maestras... no somos perfecta... nosotras siempre vivimos intercambiando expresiones... cómo hacer las cosas...”* (👍). Manifiestan que las demás áreas no están implicadas en el desarrollo de la competencia lectora, aunque a veces les piden colaboración para determinados eventos.

No existen problemas de convivencia escolar en el centro entre los estudiantes.

El centro participa en las Olimpiadas de Lectura del MINERD con estudiantes que han logrado llegar al nivel nacional y obtener medallas.

---

<sup>22</sup> La ADP es el sindicato de maestros en la República Dominicana. Su propósito es defender los “derechos del profesorado”. Realizan sus reclamaciones de diversas formas, una de ellas es llamado a “paro de docencia” a nivel nacional en las aulas, es decir que no asisten a clases.

<sup>23</sup> <http://apps.minerd.gob.do/indicadores/Portada.asp>.

### 6.08.2 Biblioteca

La biblioteca ocupa un espacio privilegiado en el centro educativo, con mesas disponibles para el trabajo individual y en grupo. Una segunda planta para hacer trabajos grupales. Asimismo, acceso a internet en dos modalidades: por red inalámbrica y a través de una computadora. Se observa en hora de recreo a los chicos cerca o dentro de la Biblioteca para conectarse (☑). Los estudiantes pueden ir libremente en cualquier momento (👤1).

La biblioteca es poco frecuentada por los estudiantes, aunque algunos toman obras prestadas, Por ejemplo: *Las dos caras del Play Boy*<sup>24</sup> (👤147) y otros dicen haberlo intentado, pero, indican que la política de préstamo es muy restringida, solo prestan los libros por muy pocos días (👤). Una estudiante lectora manifiesta que no toma libros prestado de la biblioteca del centro, aunque sí de otra biblioteca escolar cerca de su casa.

El catálogo, aunque dispone de algunas obras juveniles, es limitado. No existe una coordinación entre las obras asignadas y el catálogo disponible en la biblioteca escolar. Las docentes (👤2👤3) manifiestan que el catálogo debe actualizarse, pues muchos de los títulos no son contemporáneos, aunque la coordinadora (👤c) afirma que la biblioteca es adecuada. Desde la biblioteca no se realizan actividades para la promoción a la lectura. Su función primordial es de préstamo y de “cuidar” el uso adecuado de los recursos y “vigilar” sus instalaciones (☑).

No existe vinculación entre el área de la biblioteca y los procesos de enseñanza de Lengua Española y literatura ni a la promoción de lectura del centro educativo. Como aspecto positivo, la coordinadora resalta el acceso a internet en su recinto y la facilidad que brindan para que los estudiantes pueden “descargar” a su celular algunos libros asignados.

### 6.08.3 Organización del aula

La organización del aula responde a un método de enseñanza directa, no invita al trabajo colaborativo y coloca al docente como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El salón de clases está organizado en filas y columnas de pupitres, al frente el escritorio del docente y la pizarra. Las aulas son semicirculares. No se observan recursos adicionales más que los mencionados anteriormente. Un modelo de aprendizaje constructivo y que desarrolle competencia propicia que se organicen las sillas en forma circular, de forma que todos puedan interactuar y construir el conocimiento conjuntamente.

---

<sup>24</sup> Novela considera Juvenil. Es una colección de la Editorial SM.

Las docentes, en general, valoran al centro educativo como de excelencia, argumentan los siguientes:

- Factor tiempo: Trabajar en bloque de 90 minutos seguidos, lo cual permite realizar un trabajo planificado y organizado.
- Trabajo en equipo por áreas: ... intercambiar las experiencias de los otros...  
*Una vez busqué una actividad y le dije que no lo hagan...porque no me funcionó.... el trabajo en equipo es muy bonito... se comparten actividades y se planifican actividades... (👍👉).*
- Acompañamiento y supervisión de parte de las coordinadoras, así como de sus compañeras que pueden ingresar a sus aulas y observar.

## 6.09 Docentes

### 6.09.1 Docente 1(👍1)

Es una profesora que estudió Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Se graduó entre el año 2004 y 2006 –no logró precisar la fecha–. Realizó sus estudios primarios y secundarios en una zona rural de la provincia de Monte Plata. Eligió su profesión porque su hermana ya la estaba estudiando. Tiene muy buena dicción. Dice que le gusta leer y que no es buena en las matemáticas.

Hace 9 años que imparte docencia, anteriormente en otros centros educativos privados y públicos. Hace dos años, realizó una especialidad de *Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua* en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra –PUCMM–.

La formación docente inicial que recibió no se basó en el enfoque funcional y comunicativo. Manifiesta que fue en la Especialidad donde escuchó por primera vez del enfoque que está vigente en el currículo dominicano desde el año 1995. Siempre que se refería a él, lo hacía desde la perspectiva de “novedoso”, “nuevo” ...

No recuerda a ningún profesor del área de Lengua Española en el bachillerato que le haya dejado alguna huella. Sin embargo, de la Universidad recuerda a la profesora XXX. Uno de los aspectos que más le impactó fue “...que yo nunca entendí ni en primaria ni en bachillerato, porque una palabra es aguda con tilde, pero hay otra que es aguda que no le veo la tilde...ningún maestro ni de primaria ni de bachillerato me pudo decir porque sí, porque no...” por eso, “...cuando yo trabajo con los muchachos busco la manera...” concluye “ser profesor y poner una clase no es lo mismo.” (👍1).

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

☞ Docente joven, alegre. Manifiesta entusiasmo por la enseñanza y deseo de innovar, de entender a los jóvenes y dejar un legado. Sus respuestas se sintieron sinceras. Fue la primera en entrevistarse. Se mostró colaboradora.

### 6.09.2 Entrevista grupal: Docente 2 (G2) Docente (G3) y coordinadora (Gc)

Las docentes tienen entre 18 y 24 años impartiendo docencia. Todas en el área de Lengua Española, aunque (G2) inició en el Nivel Primario (se consideraba excelente alfabetizadora). Manifiestan vocación y compromiso hacia la labor docente. Se percibe un equipo motivado... “si te gusta [enseñar], no trabajas, es un verdadero placer...” (Gc).

Todas manifiestan que le gusta leer. (G2) relata que lee hasta dos obras por mes... a veces, relee obras como *Cien años de soledad*. Ninguna ha participado en la formación docente<sup>25</sup> que ofrece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación para el Magisterio (Inafocam).

Las docentes afirman que se reúnen como equipo cada jueves para planificar el área, sin embargo, aunque se percibe muy buen clima entre ellas, se contradicen con informaciones relevantes sobre la práctica y un desconocimiento por parte de la coordinadora de algunas acciones fundamentales como del tipo de estrategias que utiliza la docente 2 (G2) para evaluar o la forma de elegir las obras por grados... (G2G3Gc).

Las discrepancias entre el deber ser y el ser normalmente están presentes en cualquier profesional, en la entrevista grupal se evidenció el sesgo de la discapacidad social, sobre todo en el rol de la coordinadora. Las discrepancias manifestadas se consideran con relación a la entrevista de la docente 1 y de la participación de los estudiantes.

☞ El grupo fue muy interesante: La coordinadora siempre ofrecía la postura de lo correcto y deseable y sobre todo de que todo marchaba en orden y con calidad. La profesora 2 se muestra una entusiasta y con deseo de innovar, sin embargo, aunque pone ejemplos no los ha aplicado en sus clases en este liceo. La profesora 3 apoyaba las mociones de las demás.

### 6.09.3 Docente 4 (G4)

Labora en educación desde hace 18 años, 11 en el centro actual, del cual es fundador. Estudió Ciencias Sociales en la Universidad Adventista. Pertenece a esta religión, hecho que marca su quehacer profesional, pues manifiesta que es buen docente por lo que aprendió mediante los libros de Elena White<sup>26</sup>. El nivel secundario lo realizó en el Liceo No. 1 de este

<sup>25</sup> El Inafocam ofrece becas para la formación continua en el área en que se desempeñan los docentes.

<sup>26</sup> Fue una autora adventista estadounidense, cuyo liderazgo llevó al establecimiento de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

estudio. Ha diseñado materiales didácticos para la enseñanza de la historia dominicana y ha viajado a Chile a presentarlo con EDUCA<sup>27</sup>.

El docente inicia la entrevista con curiosidad de la razón por la que fue seleccionado y en cierto modo sorprendido que lo hayan dejado participar. Más adelante, se evidenciará los desacuerdos que mantiene con las directrices del centro educativo.

Desde el primer momento de la entrevista establece que es docente por vocación:

- “Yo amo dar clases... yo amo lo que hago... no es fácil estar en aulas con alumnos que no quieren aprender... Este grupo que tengo ahora...nadie tiene la culpa de lo que le enseñaron hacer... es una lucha difícil...”
- Estudió magisterio porque amaba a su maestra de historia del nivel secundario y quería ser como ella. Hace anécdotas, dice que era como su madre. *“Creo que amé la materia porque amaba la maestra... odiaba la Química porque odiaba a la maestra”* Y concluye: *“Aprendí con ella que cuando tus alumnos sienten que amas lo que haces... se genera aprendizaje.”*
- Expresa la diferencia de los docentes que ingresan al sistema actualmente – mejores beneficios económicos– y los de “antes”. *“Gracias a Dios, vine cuando no pagaban”*.

Al inicio del proyecto (de los centros de excelencia) recibió una capacitación que le marcó su quehacer profesional sobre estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico las cuales continúa aplicando en el salón de clases.

*Yo tuve una experiencia... yo viajé a la universidad del sur de la Florida realizando un curso: Democracia y sociedad. Ahí aprendimos técnicas de trabajo para uno poder, lo que se llama, organización de la mente, del pensamiento... para cada tema, yo trato de trabajar... y determinó la variación de la actividad (👤4).*

Domina los principios del aprendizaje colaborativo, forma grupos heterogéneos según las capacidades de los estudiantes. Trabaja vinculando las teorías con la realidad de América Latina. Por ejemplo, las diferentes doctrinas de los Estados Unidos.

Considera con cierta tristeza y desaliento que ya la escuela no ejecuta el proyecto para la que fue creada:

*...el sistema dañó la escuela. Antes, todos los docentes exigíamos lo mismo... Los grupos que tenían peores condiciones que ahora, salían mejor. La gestión tiene mucha responsabilidad... Yo viví una experiencia bochornosa en este liceo... en la supervisión de pruebas nacionales... Al final me sacaron porque no me presté al juego [que*

---

<sup>27</sup> Acción empresarial por la educación.

los chicos se fijaran]. *El padre William tuvo que ir al Distrito a reclamar... pero ese sistema es lo que tenemos... Fue una experiencia muy traumática* (👤4).

El profesor es un *llanero solitario*<sup>28</sup>. Manifiesta cierta incompreensión y desvalorización del equipo docente (“yo no quiero parecer mejor...pero...”) y directivo a su trabajo, así como él al trabajo de los demás y a algunas políticas que está llevando el centro actualmente. Se refiere a la dirección del centro como “ellos”; en su conversación describe unas series de actividades que “ellos” proponen (dar muchas clases, dedicar más tiempo a la tutoría...). Muestra nostalgia por un pasado que fue mejor, con frases como: “*cuando comenzamos*”, “*cuando estaba el Sr. Adalberto*” ...

También se siente incomprendido por los padres de los estudiantes.

*Cada año sufro mucho con los padres, por la forma de enseñar. Están acostumbrados a solo responder, preguntas y respuestas. – ¿Qué quieren los padres, algunos maestros y directores? Lo que quieren es un número. Los padres cuestionan a los maestros de números malos. Tengo problemas con los padres: –¿por qué mi hija tiene buenas notas en todas las asignaturas, menos en la tuya?* (👤4).

Expresa con ejemplos que la visión de los demás profesores de Ciencias Sociales no es igual a la suya, aunque se reúne con sus compañeros del área una vez a la semana, no logran unificar criterios relacionados a aspectos metodológicos y de contenidos.

Según su opinión, los directivos del centro lo respetan porque “*han visto los resultados...*” “*Yo no creo que mis métodos sean fuera de los normal...*”

📖 La entrevista fue más larga de lo previsto. El docente inició extrañado y no muy motivado. El director lo hizo venir a la escuela, a pesar que se le había presentado un inconveniente con su hija enferma. Se perciben diferentes tipos de discrepancias con la dirección del centro educativo, se dejan entrever motivos religiosos y de metodología en la clase. El punto más neurálgico es la evaluación de los estudiantes. Me causó muchas interrogantes. Definitivamente, es un docente con un excelente nivel y formación con claridad en los propósitos, sin embargo, no tiene liderazgo educativo en el centro ☹.

---

28 “es un personaje ficticio creado por el escritor Fran Striker. Es un ranger de Texas enmascarado del viejo oeste de los Estados Unidos, que galopa para enmendar injusticias con la ayuda de su astuto y lacónico secuaz, el nativo potawatomi llamado Tonto (Toro, en Hispanoamérica; esto debido a que el nombre original se consideró peyorativo). Se haría famosa la frase de El Llanero Solitario cuando, montado en su caballo blanco Plata, cabalgaba hacia el Sol poniente gritando: ‘¡Arre, Plata, adelante!’” (Wikipedia).

## 6.10 Literatura recreativa y académica

Tanto los estudiantes como las docentes clasifican los libros de literatura entre “los de ellas o los nuestros” y “los de ellos o los nuestros”. Los jóvenes distinguen entre los libros de literatura prescritos por la profesora, los “libros de ella” y los que leen en su tiempo de ocio, los de nosotros y las docentes viceversa. Casi todos los estudiantes se encuentran los libros asignados como aburridos, pero imprescindibles en su lectura para poder obtener la calificación escolar, promover el curso y estar preparados para las Pruebas Nacionales de cuarto de secundaria<sup>29</sup>.

Muchos estudiantes refieren que les gusta leer, solo si los libros les llaman la atención, según sus palabras, no les aburren (👉 145,147, 148, 149, 151). El aburrimiento está muy ligado a sus intereses particulares y al tipo de texto. “*Las obras de la escuela son aburridas, porque cuando tu comienzas a leer describen mucho..., las obras de ella* [refiriéndose a la docente], *es al final que uno entiende de qué se trata...*” (👉 146); “*uno le gusta que vayan al punto...y las obras describen mucho, Por ejemplo, “El joven Werther”*<sup>30</sup> (👉 149); “*A mí me gusta que las obras tengan acción... que no repitan tanto*” (👉 151). Este joven pone de ejemplo a los cuentos del autor Juan Bosch.

Los estudiantes les expresan a sus profesoras que las obras asignadas son muy aburridas y les solicitan que les pongan a leer obras más divertida. Al preguntarles sobre este punto, responden: “*...pero, uno busca la forma [les dicen] ... vamos a terminar de leerlo para ver cómo se identifican al final de la obra... Una obra que los estudiantes se encuentran aburrida es Pedro Páramo*<sup>31</sup>, *que pertenece al realismo mágico*” (👉 1).

Los libros interesantes son descritos de múltiples maneras... “*novelas de amor y eso...*” es un libro que tenga como... un objetivo... que no sea lo llamado clavo... que te motive..., como, por ejemplo, *El chico de la ventana del baño*<sup>32</sup>(👉 149); “*que están vinculados a tu artista favoritos*” (👉 171).

Las docentes conocen las preferencias de lectura de los chicos, “ellos son *cohelistas* y también *Cuauhtemoc...* , novelas juveniles, sagaz de vampiros, la novela *Orgullo y*

---

<sup>29</sup> Le faltarían dos grados escolares.

<sup>30</sup> “Es una novela epistolar semiautobiográfica de Johann Wolfgang von Goethe, publicada en 1774 (Wikipedia).”

<sup>31</sup> Fue la primera novela del escritor mexicano Juan Rulfo, originalmente publicada en 1955 (Wikipedia).

<sup>32</sup>Obra escrita por jóvenes disponible en la Aplicación *WattPad*.

*Prejuicio*<sup>33</sup> y libros en la plataforma *Wattpad* vinculado al género erótico” (G2), lo cual es aceptada por las demás docentes (G3, Gc), presentes en la entrevista, además de los propios estudiantes: “Yo quería leer las *cinquenta sombras de Grey*, pero nunca las he leído... Usted ha leído libro como *el Ginecólogo*... ese tipo de libro es el que me gusta... Me gusta leer en *Wattpad* porque las obras dan seguidillas” (R148, R150); casi todas las chicas y varios varones iniciaron a leer en *WattPad* por un libro llamado “*El ginecólogo*”.

El equipo docente del área de Lengua Española es consciente de que la única razón por lo que los estudiantes leen los textos de literatura asignados son las calificaciones. Uno de los anhelos de la docente 1 es cambiar la mentalidad de los estudiantes para que su único objetivo no sea obtener buenas calificaciones si no el aprendizaje en sí.

*... se supone que ellos deben leer clásicos, pero a ellos no le gustan los clásicos...ellos siempre se quejan de que son aburridos, prefieren sus elecciones libres... Wattpad, sagaz... yo sé cuáles son sus intereses... a ellos no le gusta las obras que son impuestas... (G1).*

Sin embargo, al parecer sin ser totalmente consciente de sus propias creencias, a través de las estrategias y actividades solo promueve que los estudiantes lean para el examen, es decir para obtener una buena calificación.

Los estudiantes reafirman la idea: “La profesora no le gusta poner guías para el cuaderno porque puede venir otra y copiarla, así que prefiere poner examen” (R149). La profesora argumenta que es la mejor forma que tiene, pues puede hacer preguntas específicas y así saber, quién solo se ha leído la síntesis bajada del internet. Además de los exámenes, “...a veces seleccionados las pruebas escritas, pero cuando son obras teatrales, ellos pueden hacer representaciones en el aula, como dramatizaciones acerca de las obras” (G1).

El equipo de docente considera que en clase de Lengua Española los chicos simplemente tienen que leer, no es una opción, sobre todo consideran imprescindible la lectura de textos literarios, aunque puede no estar presente en otras asignaturas ... “*hay que pensar en cultura general, no todo es contenido... te va a servir para algo*” (G1). Todas las docentes del área de lengua coinciden en dos argumentos sobre la importancia de la lectura de obras literarias, que son esenciales para el *bagaje cultural* y que son contenidos de las pruebas nacionales.

Tienen la creencia compartida que “*no todo puede ser del agrado [de los estudiantes]... no todo puede ser lo que me gusta*” (G1) Tratan de enamorar a los chicos con la lectura... Por ejemplo, iniciaron con un cuento popular brasileño, *La espina del marfil*... sin embargo, en la

---

<sup>33</sup> La novela *Orgullo y Prejuicio* fue llevada a película. Los chicos se refieren más a ella, más por la película que por la lectura del libro.

entrevista grupal afirman que “no imponen obra...” (G2G3Gc). Describen varias estrategias innovadoras que conllevan al pensamiento crítico, como “en qué te miento; dibujar los sentimientos...”, al parecer la aplican más en el curso anterior al seleccionado.

Con relación al criterio para seleccionar los libros que los chicos tendrán que leer en el año, existe una contradicción entre la profesora y la coordinadora del área. La docente 1 manifestó que selecciona los libros de acuerdo a un listado de obras que el MinerD envía a los centros educativos (aunque se pueden salir de ese listado). Las obras que selecciona no necesariamente están vinculadas al movimiento literario que están trabajando, mientras que la coordinadora manifestó que siempre las obras están vinculadas a los movimientos literarios que están estudiando. Coinciden en determinar que el equipo de profesores se reúne para elegir las obras que se van a leer en el año escolar:

*Se supone que mensualmente ellos deben de leer una obra. El Ministerio nos envía un listado de las obras<sup>34</sup> que podemos leer por grado, nosotras como área seleccionamos las que están más adecuadas a la edad de ellos y mensualmente debemos ...ellos deben de leer una obra... hay algunos que son un poco rezagados...nada...se quedan... buscan el argumento. En la parte oral donde estamos socializando o si la evaluación es a través de una prueba escrita, entonces, le va un poquito mal, pues uno tiende a hacer preguntas específicas y ellos no pueden responderla porque no pueden leer en sí la obra, si no el argumento que encontraron en internet... (G1).*

Los chicos emplean múltiples estrategias para no leer los libros y poder cumplir con la asignación, que son conocidas por las docentes, pero no intervenidas, entre las que se encuentra:

- Buscar un resumen en internet y descargarlo, aunque reconocen que “...a veces buscó un resumen... mucha gente hace eso... pero no es bueno, porque a veces se escapa algo que sale en el examen...” (R146).
- Localizar un video en YouTube con o sobre el texto.
- Escuchar audios en vez de leer los libros.

Otros chicos, sencillamente ni intentan leer las obras literarias asignadas.

La coordinadora del área de lengua que siempre mostró una posición “políticamente correcta” describe situaciones y soluciones idílicas como

*...son minoría los que no leen... porque en la escuela, la lectura es impositiva...los estudiantes por ganarse su nota lo leen, nosotras hacemos reuniones con los muchachos que no leen, lo mandamos a*

---

<sup>34</sup> Este listado de obra son las que deben leer los estudiantes para participar en las olimpiadas de lectura que organiza el MinerD.

*Psicología y salen con una actitud más positiva... dicen: 'Maestra, gracias por la ayuda' y comienzan a leer (👍c).*

El contexto de los chicos no favorece el acceso a la compra o préstamo de libros de literatura juvenil o en general. Solo existe una librería en la comunidad cercano al centro educativo, que suele vender, si los estudiantes lo solicitan los textos asignados por los docentes. En general, los estudiantes que compran libros para fines recreativos lo hacen en la sección de librerías de los grandes almacenes.

La docente 1(👍1) es plenamente consciente que no todos los estudiantes conseguirán el libro asignado. La forma de conseguirlo, si no son dominicanos es buscarlo en PDF y descárgalo en su celular, lo cual pueden hacer desde la biblioteca escolar.

Casi todas las docentes –menos una 👍2– no asignan obras literarias que ellas no hayan leído previamente. La docente 2 (👍2) pone a elegir a los chicos las obras que ella lleva al salón de clases y luego la “lee por arriba”, también integra recursos populares como el *Rap* o dibujar cómics. Les dice a sus estudiantes: “lean todo lo que quieran, pero sean conscientes de lo que están leyendo [refiriéndose a las obras que leen en *Wattpad*] (👍2).

Algunos estudiantes argumentan que no leen más porque no tiene libros a su alcance, expresan diferentes situaciones como que en su casa solo hay libros religiosos ya que su madre asiste a una iglesia (👍145); que “por donde vivo no hay bibliotecas, por aquí, pero me gustaría poder leer algunos libros en físico...” no encontrar libros que le motiven en la biblioteca del centro, aunque solo la visitó en el primer trimestre (👍168).

Muchos estudiantes están leyendo en la aplicación *Wattpad*, normalmente descargada en sus celulares. Casi todos la han bajado por recomendación de un amigo o un familiar de su misma edad. Todos los estudiantes que leen en *Wattpad* han incrementado su lectura e incluso muchos han iniciado a leer por la aplicación. La mayoría de los títulos mencionados pertenecen al género erótico... aunque hay estudiantes que leen otros tipos de género como ficción, romántica... (👍150).

No todos los que leen, han desarrollado el hábito lector. Algunos comenzaron a leer por un libro determinado, por ejemplo, *El ginecólogo*, porque un amigo le dijo, pero luego no continúan leyendo más, ni en la plataforma, ni en físico “yo...yo no he leído más...” (👍167).

Los libros identificados por los estudiantes que han leído en *Wattpad*:

- a. El ginecólogo
- b. Sexo oral
- c. Dr. Engel
- d. Muy Profundo (Publicado en papel)
- e. Culpa tuya
- f. Culpa Mía

- g. Keeper
- h. El chico de la ventana del baño
- i. Kendall y Kendall

Hay pocos chicos, con otros intereses de lectura como ciencia e historia que reconocen cuando un libro no es bueno y solo lo leen por otros intereses

*...el último libro [de literatura, porque le gusta leer sobre ciencia e historia] que leí por mismo... fue en Wattpad, se llama, “El ginecólogo”... como que las muchachas del curso lo estaban leyendo... [le pregunté: –y ¿te gustó “el Ginecólogo”?] en realidad no [pausa] exacto [pausa] total no. (P173).*

Los estudiantes que tienen buena experiencia lectora pueden expresar lo que le gusta de los libros eróticos y la función que realizan determinadas escenas en la motivación lectora... “...porque a veces el libro está decaído, entra la escena y wip... y vamos a ser sinceros, somos adolescentes...” (P168).

Las docentes conocen que los jóvenes leen en *Wattpad*, aunque solo la docente P2 ha explorado algunos libros. Piensa que puede ser útil, pues hasta la *mala literatura* sirve para iniciar el hábito lector, además que les provee a algunos estudiantes la experiencia de la escritura. Muchos jóvenes se animaron a escribir un libro, sobre su propia historia, “...Yo iba a subir un libro a *WattPad*, pero no todavía lo tengo en mi casa...Un amigo mío me iba a ayudar...”(P), pero al parecer no conocían bien la forma de compartirlo.

[Al referirse a *Wattpad*] *...para iniciar un escritor y luego cinco o diez años quieran encontrar una persona para borrar todo lo que escribió ahí... porque a todo escritor le pasa eso, que sus primeras publicaciones quisiera recopilarlas todas para desaparecerlas... y yo digo, que para iniciar el hábito lector hasta la mala literatura sirve... lo importante es crearlo... ellos publican ahí, lo que tienen la vocación, al menos tienen la experiencia (P2).*

A pesar que la docente P2 manifestó que *Wattpad* sirve para iniciar un escritor y las demás P3 y P6 estuvieron de acuerdo, lo que los estudiantes leen para recreación o la producción escrita que realizan para subirla a esta plataforma, no es incorporado al proceso de enseñanza.

Además de leer en *Wattpad*, los docentes manifiestan que los jóvenes leen blogs publicados por adolescentes, aunque no se manifestó en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Los docentes realizan algunos intentos de acercarse al mundo de los jóvenes. Por ejemplo, la profesora P3 observó que una estudiante estaba leyendo el libro *Las cincuenta sombras de Grey* y se lo pidió prestado para saber qué leen los jóvenes; aún no ha leído

ninguna obra en *Wattpad*, aunque sabe que hay algunas obras muy fuertes, que los padres no están conscientes de ellas porque son digitales.

*Yo conocí “Las cincuenta sombras de Grey”, gracias a una niña de séptimo... yo me sorprendí de ver a una niña imbuida, inmersa en la lectura de un libro tan gordo y yo capté el nombre, lo descargué y me leí los tres tomos... yo tengo que saber lo que están leyendo... me acerco a la niña y le preguntó si su mamá sabe lo que ella está leyendo, y la niña le respondió: fue ella quien me lo compró (G3).*

Muchos jóvenes prefieren la lectura en forma digital porque le ofrece libros gratuitos y de temas cotidianos y concretos, de contenidos que le gustan...

Las familias tienen un rol importante en la promoción de la lectura y en lo que los estudiantes leen (R148, 150). Algunas estudiantes han accedido a libros de Literatura Juvenil (se les nota la diferencia al dialogar sobre los libros) por la influencia familiar.

Una sociedad lectora influye a otra con poco hábito lector, a través de los ciudadanos que han emigrado. Dos estudiantes han leído *Best seller* juveniles –*Ciudad de papel* y *Crepúsculo*– también mencionaron *El bolso amarillo* por la influencia de familiares que viven en el extranjero y vienen de visita al país (R168).

En muchos jóvenes, se identifica un libro clave /ancla por el cual descubrió que leer es maravillosamente apasionante y por eso han continuado desarrollando el hábito lector.

### 6.11 Enfoque Didáctico

El docente que más destaca por las estrategias de enseñanza que utiliza es el G4, del área de Ciencias Sociales. Tiene la creencia que se aprende jugando y a través de las experiencias y el fomento del pensamiento crítico (G4). Considera que todos los jóvenes pueden aprender, pero hay que buscar la forma. “*El no deja que nadie se aburra... se lo explica de distintas formas...*” (R167); “*Para uno entender su clase, uno tiene que leer mucho [refiriéndose al profesor de Sociales]*” (R146). Esta frase es explicada por el profesor

*...En Sociales cada punto de vista yo debo valorarlo y respetarlo...ahora yo creo que ellos deben aprender a formar su propio criterio a partir del conocimiento que ellos obtienen...ahí es que viene el problema... porque tú no puedes formar un criterio justo con un solo libro de texto, porque nunca será justo, porque el autor del libro por más independiente que quiera ser..., todos tenemos un grado de compromiso en lo que hacemos... no se logra ser imparcial...por ejemplo, La independencia dominicana, deben verla desde el punto de vista dominicano y desde el punto de vista haitiano (G4).*

Además, fomenta la relación y el diálogo con los estudiantes, pone el ejemplo de la importancia de socializar a partir de sus intereses y problemáticas...

*...yo converso con ellos en recreo, comparto el almuerzo, me siento en el suelo con ellos, busco un espacio siempre para compartir. Un día me voy con un grupo y otro día con el otro. Normalmente no hablamos de clases, hablamos de novios, de los padres... (G4).*

Considera que esta forma de ser es la razón por la cual los estudiantes colaboran con él en diferentes actividades extracurriculares. Esto es confirmado por los estudiantes, quienes en síntesis muestran entusiasmo cuando hablan del docente G4, lo describen como alegre, dinámico, siempre pendiente de que todos aprendan y además que ofrece consejos cuando tienen problemas.

El docente G4 considera que los estudiantes ingresan al centro educativo con una lectura muy deficiente:

*...Yo he llegado a la conclusión que los estudiantes no saben interpretar... la historia memorizada no funciona... Les digo, que ellos pueden no estar de acuerdo con mi punto de vista, pero que lo único que tienen es que argumentar, dar evidencias de sus propios puntos de vista. yo trato de ver si su opinión está basada en evidencia y no considero una mejor que otra (G4).*

Para trabajar con estas deficiencias de lectura, pone a leer con mucha frecuencia, pero le enseña diferentes técnicas para la comprensión lectora que abarcan desde el resumen hasta trabajo colaborativo, además incorpora recursos tecnológicos como ofrecer *links* con videos para completar un tema, Por ejemplo, el de los aztecas, lo cual es muy valorado por los estudiantes:

*...nos enseñó a analizar... porque hay algunas personas que le dificultan memorizar... el punto es entender... Él, incluso..., estábamos analizando cuando ustedes llegaron, en grupo de cuatro... Él nos enseñó que para analizar tenemos que entender algunas palabras... buscar palabras cuyo significado no entendemos... tenemos que ir analizando parte por parte... (R150).*

Solo el profesor G4 enseña estrategias específicas para la comprensión lectora. Las docentes del área de Lengua Española, aunque son conscientes que no todos los estudiantes tienen el nivel de competencia lectora, la motivación suficiente, los recursos adecuados..., no implementan estrategias específicas; “las motivaciones” suelen ser exhortaciones hacia la lectura y las calificaciones mensuales.

Las docentes afirman verbalmente que trabajan con el enfoque funcional y comunicativo: “...Estamos conscientes que se debe enseñar a partir de un texto... eso hace la clase más divertida” (G6); sin embargo, los ejemplos que proponen suelen ser fragmentados y pocos “funcionales”, aunque integren actividades lúdicas y activas en el proceso de enseñanza. Es

interesante resaltar la palabra “*divertida*” de la docente, frente a la cantidad de veces que sale “*aburrimiento*” en los estudiantes.

El enfoque funcional-comunicativo- textual no hace una separación entre “textos clásicos” y “populares”, lo integra todos en el mismo nivel como parte de diferentes experiencias comunicativas y necesidades del usuario. Se manifiesta una separación muy marcada entre lo que los chicos leen y hacen con los textos y lo que se enseñan para aprender, lo cual es otro de los principios del enfoque funcional y comunicativo. “*Los libros de WattPad no tienen un tema... no mantienen la coherencia ni cohesión... y no hace un uso de la lengua formal*” (E2). Lo cual es cierto, pero es usado por los estudiantes para su recreación y producción “literaria” y no se integra a la clase para el análisis textual.

Las docentes narraron, al final, una experiencia sumamente enriquecedora sobre la evaluación diagnóstica a los estudiantes de nuevo ingreso al liceo. Inician el relato diciendo que casi se pusieron a llorar, pues los estudiantes no tenían los prerrequisitos mínimos en el área de Lengua Española, así que decidieron proponer un curso de nivelación a la dirección del Centro Educativo que lo acogió con entusiasmo.

El docente E4 fue el único en relatar el esquema que utiliza para impartir un tema: En la primera sesión analiza el tema a través de las cinco grandes preguntas –qué, cuándo, dónde, quién, cómo– y así continúa relatando su secuencia de aprendizaje. Considera que les exige mucho a los estudiantes, porque da mucho. Tiene dificultades con su nivel de exigencia en las calificaciones finales.

Asimismo, emplea estrategias para la evaluación, un tema que le preocupa, sobre todo la promoción pues no todos los estudiantes llegan al nivel requerido y la dirección del centro educativo está muy pendiente. En ese sentido, utiliza el contrato y la negociación con los estudiantes: lo envía a exámenes completivos, pero, “*como quiera hay que ayudarlas, así que negocio con ellos. El contrato consiste en que te ayudo en el examen, pero a cambio tienes que comprometerte conmigo a entregar los cuadernos a tiempo, a participar... yo creo que ayudar a una persona es enfrentarlo con su propia realidad...*” (E4) aporta más informaciones “*Yo te voy ayudar, pero me tienes que dar a cambio en algo... y le exige... hace negocios... contratos. Yo te ayudo, si tú te comprometes conmigo. Yo ayudo una sola vez, y él sabe bien que yo voy a cumplir mis palabras.*” (E4).

## 6.12 Recursos digitales

En el centro educativo, diversos profesores utilizan las TIC en su salón de clases, pero sin estar vinculado a un proyecto del centro. Los estudiantes refieren que el año pasado, la

profesora de Matemática les enseñó a buscar tutoriales en *YouTube* para complementar el tema, la profesora de informática y de Cívica utilizaban la plataforma de aprendizaje *Edmodo*.

En este año escolar, los estudiantes refieren que dos profesores utilizan recursos digitales: el profesor de Ciencias Sociales –buscar informaciones y ver videos– y el de Informática a través de la plataforma de *Edmodo* para subir las clases y las actividades, “*los demás profesores no lo utilizan*” (👍<sub>146</sub>).

Muchos estudiantes valoran como positivo el uso de los recursos digitales como buscar videos para complementar o comprender una clase, así como extraer los contenidos de los libros asignados para la lectura. Los estudiantes aprecian que el profesor le ofrezca enlaces específicos de video (👍<sub>149</sub>).

El que los estudiantes hayan aprendido a acceder a videos, le ofrece oportunidades de adquirir conocimientos por otras vías que encaja con su estilo de aprendizaje:

*...Yo en vez de leerlo, lo estudio... [¿y cómo?] Me pongo a ver videos en YouTube...yo primero lo leo en sí...yo trato de leerlo, lo que no entiendo lo investigo en YouTube, así me lo dicen y yo me lo aprendo* (👍<sub>149</sub>).

Las docentes del área de Lengua Española solo integran las TIC para solicitarles a los estudiantes que consulten el diccionario y para que descarguen las obras literarias en formato PDF, los cuales aunque está en formato digital, no le gusta leerla, la docente 1 argumenta que es por la imposición: “*pero si en es Wattpad no se le hace difícil leer, pero si es que...descárguena [refiriéndose a la obra que tiene que leer, Marianela] que está en PDF, responden –¡ay sí profesora!, pero no me gusta leer digital*” (👍<sub>1</sub>).

El conocimiento o la experiencia no determina el uso de las TIC en el salón de clases. La profesora 2 relató su experiencia pedagógica en un centro educativo privado donde era obligatorio integrar las redes sociales. Comentó una experiencia con el uso de *Facebook* y *WhatsApp*.

*...cuando los adultos entramos a Facebook, los jóvenes emigraron a Twitter, entonces yo trabajaba por Twitter... yo ponía un Tuit y ellos tenían que retuitear... cuando nosotros entramos a Twitter, ellos emigraron a Snapchat... cuando nosotros entramos, ellos emigran... somos el cucú... ahora ellos están en Snapchat y en los videos en vivo en Instagram... Por ejemplo, yo ponía una foto que tenía relación con el libro... (👍<sub>1</sub>).*

Esta experiencia a la profesora le fue fácil realizarla, según su relato. Puso ejemplos específicos como la creación de un grupo por *WhatsApp* para trabajar el cuento de Juan Bosch *Dos pesos de agua*. Sin embargo, está docente, a pesar de saber que casi todos sus

estudiantes tienen acceso a internet en sus casas o por paquitos o visitando la biblioteca, no implementaba dichas actividades en ese contexto. Cuando se le preguntó las razones, argumentó que: *“aquí es más difícil.... eran muchachos con otros recursos económicos. Aquí se va la luz... y no tienen conexión...”* Se le explicó, que, según los datos recolectados, sus estudiantes sí tienen conexión a internet, entonces, el argumento se focalizó en los padres *“es difícil por la mentalidad de los padres que son diferentes, hay más diversidad de los padres... esos niños que tienen acceso a la tecnología es muy fácil... en su mayoría, los padres no se lo permiten... Ellos casi todos tienen contacto con las redes... De manera programada lo utilizan”* (G2), concluye con *“...a veces, los muchachos saben más que tú...”*

El docente G4 integra las TIC en sus procesos de enseñanza porque ...

*...yo creo que las personas aprenden más cuando ven, oyen y tocan. La tecnología me ayuda a que la historia sea más viva. Aunque hay ciertas limitaciones, en las clases no hay internet. Antes tenían wi fi entero, pero ya no. Cuando esto inicio... tú dabas una clase en cualquier lugar sin tener que moverte, había proyectores... tú entrabas de una vez...”* Hubo un problema que no se ha resuelto con el wi fi, para integrar la TIC en el salón de clases, hay que ir [ahora] a un salón que hay que reservarlo dos meses antes (G4).

A algunos estudiantes de este centro, le gustaría más leer en libros físicos que en digital, sin embargo, no le es posible acceder a los libros físico, pero sí a lo digital, razón por la cual leen en este formato:

[–¿Cómo te gusta leer más, en físico o digital?] *Es que...digital, es verdad tú lo tienes en cualquier momento, al menos yo en mi celular, pero, tú tenerlo en físico es como tú tener algo tuyo que te pertenece, es decir eso es mío yo lo leo, tú no lo puedes leer, es mío. [–o sea, que en lo digital, tú no sientes eso?] Sí lo siento, pero o sea...es chulo ver ... yo estar...con un montón de compañeros y qué... todo el mundo este leyendo y no porque yo tengo el libro, [hace una especie de diálogo, los compañeros responden] –pero yo lo tengo en mi celular ahí –y sí, pero yo lo tengo en físico* (P168).

El centro educativo A es organizado a nivel de estructura y presenta una buena organización curricular: las asignaturas se imparten por bloque de 90 minutos, los docentes de cada área tienen un horario para reuniones, existe tiempo dentro del centro para planificar y reuniones con padres. Disponen de recursos, como acceso a internet y una biblioteca con un catálogo que incluye libros de literatura juvenil, sin embargo estos espacios no parecen estar siendo realmente efectivos, por ejemplo, se observa una falta de coordinación en el área de Lengua Española con un aspecto tan básico como la forma de seleccionar los libros de literatura o la forma de evaluación, al igual ocurre con el docente 4 del área de Sociales.

La docente 1 tiene muy buena formación académica y actitud hacia la enseñanza, sin embargo, manifiesta un “techo bajo”, es importante resaltar que escuchó “hablar” del enfoque funcional y comunicativo en la Universidad donde realizó la especialidad, aunque es joven y su formación inicial es relativamente reciente.

Muchos estudiantes relatan entusiasmo frente a la lectura y se contagian el uso de la plataforma digital *Wattpad*, a pesar de ello, manifiesta una falta de interés por la lectura de las obras literarias asignadas en la clase. Tienen una diferencia muy marcada entre lo que “ellos leen” y los que los “profesores mandan”.

Es relevante el impacto del docente 4 en los estudiantes, sin embargo contrasta con la sensación de soledad y desadaptación del docente al centro y con la falta de articulación con los demás compañeros.

## Centro Educativo B

### 6.13 Datos generales

El centro educativo B es público. Ofrece la modalidad académica en forma general. Aún trabaja en dos tandas, matutina (8:00 – 13:00) y vespertina (14:00 a 17:30). Es uno de los más antiguos y emblemáticos de la ciudad de Santo Domingo. Está ubicado en una zona urbana considerado céntrica, frente al Palacio de Gobierno y la Biblioteca Infantil. Perteneció a los centros Reformados de los años 70. Su área física es adecuada –limpia y organizada–, aunque ya luce algo antigua. Dispone de espacios para la biblioteca, pero no dispone de espacios para laboratorios de ciencia.

El centro tiene 14 secciones en su tanda matutina, de las cuales 4 son para el segundo de Media –Cuarto de secundaria–. El nivel de ruido es medio en el Centro Educativo.

Los indicadores de eficiencia del año escolar 2014-2015 consultados en línea lo ubican con un nivel medio de reprobados 10.3%. La tasa más alta se encuentra en cuarto grado de Media, con un 30.8%, los demás grados se mantienen entre 4.4 % y 8.1%. Tiene una baja tasa de deserción escolar. El estado de conservación de estudiantes en riesgo es de 13.3% con mayor incidencia en el grado 1, un 66.7%. En segundo grado tienen una tasa de logro de 87.8%.

Los datos de este centro se extrajeron de 29 entrevista conversacional grabadas a los estudiantes y una entrevista semiestructurada donde participaron dos docentes: La profesora 5 quién impartió la asignatura al grupo y la profesora 6 del área de Lengua Española.

En este centro no destacó ningún docente por su práctica educativa innovadora o por su acercamiento con los estudiantes.

Este centro educativo, aunque se considera el no. 2 de mejores competencias en el sector público, el 76% de los estudiantes no llegan al nivel mínimo requerido. Todos los estudiantes presentan una buena fluidez lectora, es decir que se ubican en el cuadrante B, leedores.

En este centro se nota la diferencia de los estudiantes en cuanto a su nivel social cultural económico... es un poco más elevado que en los centros educativos anteriores (👤). Aunque en la entrevista, las docentes manifiestan que no es así, que los estudiantes provienen de diferentes barrios marginales.

### 6.13.1 Aspectos organizativos

El centro solo tiene una directora académica y un coordinador docente. En su organización no dispone de tiempo pedagógico, es decir que no realizan reuniones por áreas curriculares ni disponen de tiempo para planificar en el centro educativo. El equipo de docentes acoge los paros de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP).

Las clases se imparten en bloques de asignatura, es decir, que disponen de 90 minutos por clases. Reciben el acompañamiento –observación y retroalimentación de la práctica en el aula– de parte de la directora del centro, la coordinadora docente y el distrito educativo.

Los docentes no tienen grandes dificultades con la disciplina, no hay “muchachos rebeldes” *“aquí adentro no tenemos problemas de bandas... la doña lo soluciona rápido... tú sabes que estamos cerca... las oficinas gubernamentales y nos ayudan”* (👤6).

Los estudiantes, al menos en el año escolar 2015-2016, eran distribuidos en las aulas por edad y por nivel de desempeño, así que la sección A es considerada la mejor y la sección F, la peor, es decir, estudiantes con sobreedad, mayores problemas de disciplina. (Esta forma de organizar a los estudiantes no está permitida por el Minerd, pues no atiende a la diversidad.)<sup>35</sup> Tienen proyecto para el año próximo cambiar la forma de organización, pues no favorece a esos grupos.

El centro educativo participa en las Olimpiadas de lectura que promueve el Minerd, – tiene un grupo de estudiantes que participan en círculos lectores, también los docentes, sin embargo, la profesora 👤5 no parece estar bien informada de cómo y dónde funcionan los Clubes de lectura.

*Tenemos estudiantes en Clubes de lectura, es aparte; un estudiante de tercero es el presidente del club de lectura, que vienen por sí solito a compartir... Salen de las asignaturas, piden permiso al maestro. También hay Clubes de lectura para docentes. También tenemos las Olimpiadas de Lectura [ahora se llaman, 'Convivencia de lectura'].*

---

<sup>35</sup> La sección elegida fue la A.

*Tenemos nuestros estudiantes seleccionados y los vamos preparando, sobre todo aquellos que saben leer por sí solo. Nosotros, tenemos un chico que ya pasó la Distrital y la Regional...Tenemos grupos por donde quiera... seleccionamos a un grupo de estudiantes que le gustan leer por sí solos... (G<sub>6</sub>).*

La docente G<sub>5</sub> no está muy informada de cómo funcionan los clubes de lectura (el horario, los libros, la socialización...). Dice que hace mucho que funcionaba. “Había una persona mayor mayor... más mayor que la directora D. Josefina” (G<sub>5</sub>)

 Me queda la duda, si realmente funciona o no los clubes de lectura, recordando que la docente G<sub>6</sub> siempre da las respuestas políticamente correctas y que ningún estudiante manifestó pertenecer a uno. Solo una estudiante narró que el año pasado, hubo un intercambio de libros en el centro educativo, al parecer promovido por el MinerD.

### 6.13.2 Biblioteca

Es un espacio adecuado, con una bibliotecaria asignada. El área asignada a las estanterías (hay un mostrador delante) donde están los libros se puede considerar reducida. En la mayoría de las estanterías solo se observan libros de texto utilizados en el centro educativo y poca variedad en libros de literatura o de información general. No existen libros de literatura contemporánea o juveniles. Se observan 6 computadoras en hileras, después de las mesas, sin acceso a internet . Hay escasez de libros en la Biblioteca (G<sub>5</sub>). Las docentes en la entrevista explicaron que hay un estante cerrado con libros más actualizado de literatura, que los chicos pueden consultar. Varios estudiantes manifestaron que visitan la biblioteca para leer libros.

## 6.14 Docente

### 6.14.1 Docente G<sub>5</sub>

Tiene 17 años impartiendo la asignatura de Lengua Española, de los cuales 10 son en el sector público. Trabaja dos tandas en dos liceos diferentes, más o menos cercanos. Su formación inicial es Filosofía y Letras. Se graduó en la Universidad Dominicana O & M en el año 2006. No ha realizado ningún curso de actualización universitario en toda su carrera profesional.

Se educó en un hogar lector, su nombre se debe a una novelita de Corín Tellado que su mamá leía. La madre fue quien la enseñó a leer y a escribir y a sus hijos también.

 Una profesora de mediana edad. Se nota centrada y tranquila. Cumple con su horario, aunque manifiesta compromiso con la enseñanza y bienestar con ser docente, no se evidencia

una práctica innovadora, ni una gran pasión por enseñar, es como una docente básica/llana. Sus respuestas fueron serenas y muy apegadas al contexto.

#### 6.14.2 Docente 6 (👤6)

Estudió Filosofía y Letras en la UASD. Se graduó en el año 2006. Tiene más de 20 años trabajando en el área de literatura. Tiene dos tandas, una en un centro de secundaria y otro en un centro de Primaria muy lejano del actual. Proviene de una familia de escasos recursos económicos, con poca práctica lectora, aunque ella leía mucho de pequeña. “*Yo leía como una loca...nadie me tuvo que decir que tenía que leer por obligación...*”. Estudio en una escuela Urbana –marginal de la zona de Herrera.

Tuvo buena experiencia con sus docentes de primaria y secundaria. Recuerda a todos sus maestros, desde primaria a secundaria. Perteneció a los grupos de “dramatización de obras”. Sin embargo, ya no lee... porque tiene problemas en la vista, aunque recolecta libros que nunca lee. Relata que Esteban, un profesor que lo considera un asiduo lector, le presta obras – no puede precisar los títulos– que supuestamente la lee de noche, pero luego dice que se hace un tiempo se les perdieron los lentes y que casi no tiene tiempo para leer.

📖 La docente 6 luce dispersa en su proceso de enseñanza, manifiesta que puede comenzar con un tema y lo cambia si los estudiantes están aburridos y dispersos. Asimismo, es poco precisa en su diálogo:

*... porque yo interrumpo una clase, yo... tú me conoces [–le dice a la profesora 5], yo como te puedo tal dándole comenzar por el contenido y cuando estamos trabajo ‘miren, porque una vez... [interrumpí y le dije: –¿y le haces el cuento?–] ¡Qué si le hago el cuento!, le hago mi cuento, le abro mi boca más de la cuenta, porque tengo que también... muchas veces...tú dices... tú lo ves a ellos, mirándote a ti y mentira, tan en otra cosa... ahí es que yo lo activo, comienzo y le hago mi historia[risas,] ... (👤6)*

La profesora utiliza, según manifestó su propia historia de vida como ejemplo de superación personal.

*yo surgí de una pobreza muy grande, que estudié, la agradezco la vida a mis padres que no se jugaron con mi educación. En mi casa, somos cinco y soy la mayor y la única que llegué a nivel universitario fui yo... Incluso yo era la má’ ‘chopa<sup>36</sup>’ de la casa, pues mis padres se iban a trabajar y me dejaban con los hermanitos, yo tenía que hacer todos los oficios y cocinar... a veces, había que esperar que mi papá y mi mamá llegaran a las seis de la tarde para nosotros comer, era así (👤6).*

---

<sup>36</sup> Palabra peyorativa referida a los quehaceres domésticos.

La profesora es un poco pintoresca: extrovertida y espontánea, un poco dispersa y alegre. Tiene una historia de vida de superación personal y profesional por medio de la educación. Sus respuestas eran “políticamente correctas” sin aportar evidencias. Claramente se percibe que responde a la línea de la directora y la profesora 5 no, de hecho, esta última se va del centro educativo el próximo año y explicó que la razón es que tiene más carga horaria que la profesora 6. Imparte sus asignaturas sin criticidad y a nivel superficial... está focalizada en algunas actividades innovadoras.

### 6.15 Literatura recreativa y académica

En este centro educativo, al igual que en el centro educativo A se clasifican los libros de literatura entre “los de ellos” y “los de nosotros”. Una estudiante cuyo último libro leído fue *Crónica de una muerte anunciada* y en su madre es lectora de novelas (tiene un estante lleno de obras de Gabriel García Márquez) hace una distinción curiosa, poco comprensible:

*...la profesora nos pone a leer libros literarios, obras y cuentos, o sea son diferentes de los que leo en mi casa, en mi casa leo obras y novelas... por eso son diferentes... lo que ella pone tienen un significado bueno, para que nosotros aprendamos, como el último libro que nos tocó la otra semana que fue una “Mancha indeleble” de Juan Bosch, ese libro me encantó su enseñanza al final (95).*

La estudiante tiene poca precisión en los géneros que lee, no distingue entre cuentos y novelas, de hecho, al final no logra expresar la diferencia entre las novelas que lee en la casa y en el centro educativo, expresa la diferencia en términos de lo que enseñanza los libros de literatura que la docente asigna.

La profesora explica que según el MinerD los estudiantes deben leer dos libros por mes, pero ellos solo asignan uno. La lectura de las obras tiene un valor del 30% de las calificaciones parciales, distribuidos 15% en exposición de clases y 15% en trabajos en el cuaderno. Generalmente, las obras de literatura se leen en la casa.

Las docentes manifiestan que la mayor dificultad del área de Lengua Española es que los estudiantes no quieren leer, no tienen hábitos de lectura, están apáticos. Esta actitud no la ven como ligada a la edad de sus estudiantes, la colocan en una perspectiva más amplia, el contexto socio cultural del país: “...El dominicano no lee, es un pueblo que no lee, desde ahí viene esa poca aplicación que tienen ellos, ese poco amor a la lectura, la tediosidad, la monotonía de los libros” (6).

Al igual que en el centro anterior, los estudiantes expresan que los libros asignados les aburren mucho y ambas docentes son conscientes de ello. Consideran que, aunque emplean múltiples estrategias les es difícil motivarlos a la lectura, sobre todo las obras consideradas

clásicas. La única motivación es la calificación mensual o la exposición de los beneficios de la lectura de una forma un tanto aérea y general. “*Tenemos que leer, mis hijos... todo en la vida es dificultad... y cuando tú lees, tú sabes los beneficios propios que obtienes...*” (G6).

Desde el área de Lengua Española, la regla está clara: en la clase hay que leer. El argumento es el mismo de la profesora 1 del centro educativo A “porque uno no puede enseñar, solo lo que a ellos le gusta, también tenemos que enseñar lo que no le gusta.”

El criterio de selección de los textos de literatura ni los propósitos de su lectura parecen estar muy claros. Los títulos son extraídos de un listado que envía el Minerd, pero le agregan obras que sean universales o clásicas, además que, en ocasiones lo sustituyen por cuentos cortos para motivarlos y así “hacemos el juego”. Siempre incluyen cuentos de Juan Bosch. Otro criterio para elegir los libros es que “salgan” en las Pruebas Nacionales.

Hay contradicción entre la versión de la docente y la de una estudiante en la forma de asignar los libros por mes. La docente G5 relata que son los estudiantes son los que eligen la obra a partir de un listado que ella escribe en la pizarra; mientras que los estudiantes se refieren a la obra que le tocó “*A mí me tocó Over*” (R92) y luego explica que es la docente quién asigna los libros de literatura por grupo.

Los estudiantes tienen dificultad con conseguir los libros asignados por la profesora. Los lugares de acceso son: la biblioteca del centro, préstamos que realiza la profesora de sus propias obras, compra en la calle Duarte o descargar por el celular. Las docentes saben de antemano que muchos estudiantes no leerán el libro asignado:

*...hay casos que no leen –profe no la conseguí–y esa es la verdad. Yo primero investigo, qué pasó. A los chicos se les hace difícil conseguir las obras. En la Biblioteca hay pocos ejemplares, se les hace difícil para leerlas... Ellos tal vez buscan para comprarse unos tenis, o un celular caro, pero un libro, ¡ay no!* (G6).

Se asignan, desde la clase de lengua, libros de autoayuda: *Un adolescente feliz, el caballero de la armadura oxidada...* como si fuera literatura.

La docente G5 no expresa unas estrategias claras ni responde con precisión a las preguntas sobre metodología para trabajar el área de literatura:

- Dice, por ejemplo, que utiliza estrategias diferenciadas para los estudiantes que no le gustan leer, sin embargo, solo expresa una la cual consiste en buscar cuentos de valores en la biblioteca, no explica cómo es el proceso, en qué momento van a la biblioteca, cómo lo integra en la dinámica del aula...
- Por otro lado, trabaja con dos cuadernos, uno para el área de Lengua y otro para el área de Literatura, *Los libros que leo*. Cuando asigna los libros de literatura a los

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana  
estudiantes, le asigna una guía que normalmente consta entre 10 y 15 preguntas.  
Lo de los cuadernos fue validado por algunos estudiantes (☞95) sin embargo, dice  
que verifica la lectura de la obra a través de exposición oral.

- Los estudiantes leen los libros en su casa, pero “también le ponemos a ver la película...” aunque no se queda en audiovisual, pues te cambia “la vertiente”, es necesario “analizar lo que vimos y lo que leemos.” [No queda claro, si sustituyen la lectura del libro por la película o si algunos libros lo leen y con otros ven la película basada en el mismo].

Ambas tienen un discurso contradictorio sobre la incorporación de los recursos audiovisuales en la clase de lengua: la docente ☞6 expresa que a los estudiantes le encanta la película de la *Iliada y la Odisea...* y que debe incorporar estos canales a la clase, pero luego afirma que, aunque vean la película, tienen que leer el libro...

Las docentes ☞5 y la ☞6 no siguen las mismas estrategias para promover la lectura y verificar lo que sus estudiantes leen. Las actividades de post lectura que suele poner la docente ☞5 es un cuestionario o hacer comentarios del libro. Es la práctica más válida por los estudiantes.

A los chicos, aunque le guste leer, no siempre leen las obras asignadas por la docente, si no se sienten motivados o le parece que no le van a gustar (☞83). Los estudiantes tienen diferentes maneras para no leer, una de las prácticas más extendidas es la búsqueda de resúmenes en internet, en algunas ocasiones, hasta fomentada por la docente del aula: ...

*...como ella sabe que no son muy fanático de lo libro y eso, que si quiere que lo buscamos de internet [-Ah, ok. Ella misma le da la idea, ok, entonces ustedes lo buscan de internet y le dicen la historia] y nos lo aprendemos [responde la alumna] (☞94).*

No siempre los estudiantes hacen lo mismo con el resumen que descargan de internet, en ocasiones, se lo leen y se lo aprenden (☞92) y en otras, lo imprimen completo “Lo busco en internet y lo imprimí entero” (☞82), además que cuando leen en grupo no tienen que leer el libro entero, sino una parte, incluso del mismo resumen.

También por internet, varios chicos buscan videos en *YouTube* con los libros que les asignan para leer. Otra estrategia utilizada es la narración por parte de compañeros que sí han leído el libro a aquellos que no lo han leído.

No existe un propósito claro en la enseñanza ni mucha rigurosidad en el análisis de las obras y en el proceso de evaluación: Cuando “descubren” que los estudiantes han visto la obra y no la han leído les dicen: “-y ¿dónde tú viste eso? No está mal que tú la veas, pero también es necesario que las leas” (☞6).

Las docentes dan razones muy superficiales y vacilantes a la pregunta, *¿por qué es importante leer literatura a nivel escolar?* Responden: “*es la madre de todas las asignaturas*”, “*es necesario las obras clásicas... con ellas inician la literatura, de ellas son el origen...*” “*vamos a transportarnos a todos los lados..., dime esa Iliada y Odisea... ese don Quijote...*” “*Ponemos obras que tienen que ver con Sociales...*” “*Leer es conocer... te transporta a otro mundo... si la obra es de Egipto...yo me traslado a Egipto...*” (👁6).

Los estudiantes utilizan la aplicación de *Wattpad* para leer en formato digital, además que descargan libros en PDF ... aunque, algunos estudiantes manifiestan que le gusta más leer en libros impresos que por internet, ya que se enfoca y aprende más de las enciclopedias físicas.

Muchos estudiantes prefieren leer en formato impreso porque:

- Cuando lee en internet entra a *Facebook*, le aparecen noticias e historia... y va navegando (👁96).
- es “más emocionante, puedo agarrarlo, voltear la página... me gusta más cuando lo estoy agarrando” (👁101).

La lectura más frecuente para recreación es a través de internet por la facilidad de acceso a través de librerías virtuales como *Aldiko* (👁101) y por la posibilidad de descargar aplicaciones específicas como *Wattpad*, muy popular en este centro porque “*todas las chicas lo tienen y yo también lo leo*” (👁), además que están escritos por adolescentes como ellas.

Pero, también por razones más de preferencia y de opciones: “*internet me demuestra, me enseña, más imaginaciones, más imágenes para ir desarrollando la historia*” (👁105).

Títulos de *Wattpad* identificados

- “*Romeo no aceptó a Julieta*”
- “*Elemental*” (No encuentro ese libro).

Se verifica un círculo vicioso: estudiantes con dificultades en la lectura que leen poco y por ello siguen con las mismas dificultades, aunque pueden tener práctica lectora como el estudiante 111 que le gusta leer en la aplicación *Wattpad* (👁105 y 👁111).

La lectura por placer se contagia: una chica expresa que comenzó a leer, al ver a su madre leer, ella reía y lloraba con los libros “*Yo quería sentir lo que ella sentía...*” (👁95), pero también se motiva, en un principio, de forma externa. Por ejemplo, una estudiante expresaba que su padre le daba premios por leer buenos libros (👁83) y luego ella siguió leyendo por sí misma por influencia del centro educativo que le mostraba buenos libros. Otra estudiante, también inició su proceso lector por el contexto, una actividad de un intercambio de libros realizado en el Centro Educativo.

En general, los estudiantes de este centro tuvieron dificultad en entender la diferencia entre leer por sí mismo y leer para la escuela.

### 6.16 Enfoque Didáctico

La profesora 5 desea dar la impresión de innovadora y de utilizar el enfoque funcional y comunicativo en el área de lengua española y el uso de estrategias vinculadas al constructivismo, los ejemplos suelen evidenciar lo contrario.

...El modernismo hispanoamericano y europeo... ¡Ay! Una vez me toco un acompañamiento con Jacqueline, que es de historia, la coordinadora y ahí yo les exploré, cuáles son los países hispanoamericanos y entramos ahí...a todos esos países... y comenzaron ellos a explorar...y dice Jacqueline –ay, pero dibujarle un mapa; y yo le respondí: Dibújasele tú, que eres de Sociales ... A mí...no...” [no concluyó la idea] retoma el tema y dice: sí...todos esos movimientos. [La docente 6 le responde: –pero mira, tú puedes llevarte los mapas de aquí de la Biblioteca, y señala los mapas y todo eso e ilustrárselo.] A lo que ella responde: –sí, sí... ¡eh! ¡sí claro, óyeme porque dibujarlo es difícil! (5).

La profesora 5 cambió el tema e introdujo otros “éxitos” que ha tenido en otro programa que trabajó para la población de adulta.

Las profesoras afirman que utilizan el enfoque funcional y comunicativo, le llaman el idóneo, aunque paradójicamente se preguntan, “¿es el mismo el funcional que el comunicativo? (6)”. La profesora 5 no le responde, baja la cabeza. Al menos, le suenan los nombres... La profesora 5 para salir del paso explica que “aprendieron el constructivismo en la Universidad”.

Las docentes no emplean mucho los libros de textos, si no que trabajan con lo que ellos le traen de las redes (es decir, lo que descargan de internet). “Eso es libre, yo no encajo un contenido, dízque esto es...” (6).

La profesora 5 fomenta la lectura en voz alta en el aula (lo cual tiene evidencia por los resultados de la prueba EFLE y por los comentarios de los estudiantes), sin embargo, algunos estudiantes exteriorizan que otros compañeros se burlan de ellos y la docente no ha hecho nada, por lo que no les gusta leer en público.

Las docentes más que enseñar estrategias, exhortan a su uso. Por ejemplo, un estudiante se le acerca para decirle que en el texto hay muchas palabras desconocidas ella le responde: “búscala en el diccionario...ustedes la buscan y así tienen mejor dominio...conocen más palabras y así pueden mejorar su léxico...y así ellos van...” (5). Otra estrategia que fomenta es la de “analizar”, también dibujar la escena que más les gustó.

Las técnicas sobre el análisis del discurso las aprendió en la Universidad, porque tenía que leer hasta dos obras por semestre (G5).

La profesora relata experiencias positivas en la enseñanza de la lectura, pero de otro liceo y no al grupo concreto. En una ocasión “conectó” el libro *Sí de las niñas* con su realidad, también “le llevo” a que vean la película (G5).

### 6.17 Recursos digitales

No existe un plan de incorporación las TIC al centro educativo. En general, la tecnología en la clase de lengua solo es integrada para descargar las obras literarias que la docente asigna, pero más bien como un recurso personal, aunque motivado por las docentes, es decir, son los estudiantes que le dan el *Link* (enlace) a la docente.

Las docentes promueven el uso de la consulta de los diccionarios en línea, pues los diccionarios físicos están obsoletos.

Otra docente, la profesora de Música la utiliza, solamente para que le envíen las tareas. Sin embargo, muchos estudiantes frecuentan *YouTube* para ver las clases de Matemática (R98), fue una práctica que aprendieron con la profesora de Matemática del Primero de Media [curso anterior] (R91, 107). Las docentes G5 y G6 reconocen el *Youtube* en la clase por parte de los estudiantes, le denominan “un bombardeo” :

“...Están utilizando mucho *Youtube*, lo que hago es que cuestiono. porque es totalmente diferente “no es lo mismo, tú vivenciar la lectura, que tú la leas”. [esta frase la dijo refiriéndose a la parte digital, pero es bien interesante en cuanto a la concepción y contradicciones de esta docente en su área] (G6).

Las docentes se sienten indefensas con el uso de la tecnología, derrotadas, lo aceptan como un hecho donde no pueden incidir, aunque hacen leves intentos como los ponen a trabajar en grupo con ellos, pero, “*fácilmente, lo ponemos a trabajar en grupo... y ya hay uno que está en otra cosa...*” (G5), expresan que los jóvenes han cambiado mucho y se distraen en otras cosas.

Ambas les permiten el uso de celular en el salón de clases (aunque en el Manual de Convivencia de los Centros Educativos está prohibido) y validan la información, recolectada en la fase I, sobre el acceso de los chicos al internet por diferentes vías, la más común es que en la casa haya un plan fijo de servicio o a través de la compra de “paquetitos”.

La docente 6 ofrece respuesta políticamente correcta con relación al uso de internet: dice que casi todos los docentes son tecnológicos y usan la tecnología, menos ellas dos que no la dominan muy bien. Sin embargo, la profesora 5 aclaró que el centro de internet está cerrado.

Expresa, que en su casa tampoco tiene internet y que se les dificulta el acceso. Ninguna de las dos tiene práctica de lectura digital “*Yo sinceramente no he leído obras por celulares... yo leo más físicos...*” (G5).

El centro educativo B, aunque ese el segundo donde se congregan los estudiantes con mejores desempeño del sector público, tiene mucho estudiantes por debajo de la media en el nivel de desempeño de competencia lectora. La gestión pedagógica no luce muy organizada: una docente tiene más grado que otra, no existe tiempo para planificar ni para reuniones entre docentes; las clases se imparten en un tiempo muy limitado. La biblioteca no tiene un catálogo adecuado –aunque existe un armario cerrado con muchos libros para jóvenes–.

Las docentes manifiestan una práctica pedagógica no solo considerada “tradicional” si no un poco “errática”, sin intencionalidad pedagógica y con poco recursos. Es significativo, la narración de la docente 5 sobre su práctica pedagógica, que no le fue posible ni tan siquiera llevar un mapa al aula, a pesar de contar con el recurso en la biblioteca.

Al igual que en el centro anterior, casi todos los estudiantes tienen acceso a internet, aunque sus profesoras lo incorporan poco. Es significativo que ningún estudiante mencionó un docente que le impactó en el centro educativo y también, al igual que en el centro anterior, existe una diferencia muy marcada entre lo que “ellos leen” y los que los “profesores mandan”.

En ningún de los dos centros, se desarrollan actividades de fomento a la lectura o un plan de desarrollo de la competencia lectora.

## Centro Educativo C

### 6.18 Datos generales

El centro educativo es público. Ofrece la modalidad académica general. Está ubicado en una zona urbana, en un barrio considerado conflictivo. Fue construido en el año 2000 como un “anexo” de la escuela primaria que funcionaba desde el año 1973. El centro educativo trabaja tres tandas: matutina, vespertina y nocturna, incluso tiene una directora para cada tanda que no comparten espacios de oficina, es decir, hay dos direcciones (no se indagó con quién comparte la tanda nocturna), a pesar del poco espacio. La tanda evaluada fue la vespertina.

El centro educativo no es muy grande tiene dos pisos. No dispone de un espacio para biblioteca (aunque, hace algunos años habilitaron un espacio que luego convirtieron en aula), ni para laboratorios de Ciencias.

El nivel de ruido suele ser alto. La cancha de deporte está ubicada, justo al frente de todas las aulas. Por otro lado, el centro no luce organizado y físicamente está descuidado –la pintura de la pared está “descascarada”. En muchas paredes se filtra el agua de la azotea cuando llueve”. En el aula donde se entrevistó al docente “pasaba” un alambre que conducía electricidad (del enchufe al abanico) por encima, o al ras de la cabeza, de al menos tres estudiantes. Al indagar sobre la condición del cable y el peligro que podría suponer para los estudiantes respondieron que lo arreglarían después, cuando concluyan las clases, pero que era necesario el abanico por el calor y que eso beneficia a los estudiantes.

Las aulas son espaciosas, aunque los pupitres siempre están desorganizados y amontonados, en ocasiones es difícil transitar entre ellos.

En la actualidad, después que construyeron algunos liceos técnicos por el sector, la población ha bajado considerablemente. Ahora la ratio profesor/estudiante está en 30, lo máximo 42, pero dos años atrás, la ratio era 60.

#### **6.18.1 Aspectos organizativos**

El centro educativo vespertino tiene una directora y una coordinadora académica. No se percibe mucho control de los docentes ni de los procesos de enseñanza. Los estudiantes manifiestan que “les ponen poca clase” (☞54). Muchos docentes no asisten con frecuencia y nadie lo sustituye, por lo que los estudiantes ya están acostumbrados (se ponen a jugar a la carta o salen al pasillo y al patio y utilizan los celulares). Cuando los profesores llegan, simplemente entran y comienzan las clases. No existe tiempo pedagógico ni coordinación por área.

Los estudiantes no participan en ningún tipo de actividad de lectura. La escuela no tiene un plan de lectura establecido.

#### **6.18.2 Biblioteca**

No dispone de un lugar para la biblioteca escolar.

### **6.19 Docentes**

#### **6.19.1 Docente 7 (☞7)**

Tiene más de 30 años en la docencia, solo en esta escuela tiene 26 años –antes trabajaba en Primaria–. Estudió Lengua Española en la Universidad Dominicana O & M.

No ha recibido formación continua en la Universidad. Trabaja con lo que aprendió en la Universidad. La profesora se considera lectura media, aunque lo que a ella le gusta leer es libros de superación personal, ya que analizó esas obras cuando estaba en la Universidad.

✉ Es una docente que luce mayor y con pocas ganas de participar en el estudio, más bien fue casi obligada por la directora. Puso diferentes argumentos, que tenía que corregir... etc. Finalmente accedió a la entrevista que fue realizada en el salón de profesores.

### 6.19.2 Docente 8 (👤8)

Estudio Educación. Se presenta como un maestro de vocación. Explicó que tenía oportunidad de estudiar otra carrera, Derecho y trabajar en otra área, como la bancaria. Estudió en la UASD. Trabaja en el liceo desde el año 2008 en dos tandas, vespertina y nocturna; y en un centro educativo en las mañanas. Anteriormente, había trabajado en otro centro educativo donde fue coordinador del área de Ciencias. Ambos colegios privados tienen buena fama con los aprendizajes de sus estudiantes y en ser centros con muy buena gestión. Uno pertenece a la Universidad APEC –10 años–, el otro pertenece a la Orden religiosa de los Pasionistas.

Este docente trabaja tres tandas seguidas, es decir imparte docencia desde las 7:30 a.m. hasta las 10:00 p.m. Dice que no se ha actualizado, ni ha hecho especialidad, porque lo de él es trabajar para sus hijos.

“El MinerD nunca le va a pagar a uno el tiempo que uno saca para hacer maestría. No es verdad lo que ellos dicen sobre el acceso a las maestrías, se quedan con ella en el Distrito”. Aun así, ha participado en eventos internacionales de formación de Ciencias Naturales en Cuba, pagado por el mismo.

✉ El docente es joven con experiencia en otras áreas de trabajo y en instituciones privada. Viste una camiseta azul de la ADP (en este momento, existe un conflicto entre la ADP y el MinerD). No ubica bien, las intenciones de la investigación. Se muestra muy dispuesto a colaborar y a ofrecer informaciones desde una perspectiva “crítica”.

## 6.20 Literatura recreativa y académica

Al igual que en los centros A y B, los estudiantes distinguen, como si fueran dos categorías totalmente separadas los libros que asignan las docentes para la lectura y se los encuentran aburridos, expresan que:

- “no es de estos libros que se trata de los siglos anteriores, es un libro real.” (El relato de un naufrago, no es un libro aburrido).

La profesora asigna libros de literatura a los estudiantes semestralmente, aunque está consciente que el MinerD pide que sea una obra mensual. La razón que aduce es la cantidad de estudiantes por aula. *“aquí a veces se le dificultad por la cantidad de estudiantes, pero en el colegio donde yo trabajo es más fácil porque no hay tantos estudiantes, pero aquí uno le pone dos por semestres, porque son muchos los estudiantes”* (G7). En cada salón de clases, hay entre 42. El año pasado trabajaron con 55 estudiantes por grado.

La forma de selección de los libros no queda totalmente clara, expresa varias: en un primer momento manifiesta que los libros son seleccionados de los autores que están trabajando en ese momento, luego que el Distrito Educativo hace recomendaciones, otro criterio que manifestó es que deben ser libros de fácil acceso y de disponibilidad en la zona, pero los estudiantes pueden intercambiar las obras por una que tengan en sus casas.

Asimismo, existe contradicción entre lo expresado por los estudiantes con relación a la evaluación de la lectura, a la forma de retroalimentación y en la cantidad de libros que deben leer. Por ejemplo, una estudiante lectora de textos literarios (en su casa fomentan este hábito) expresa que la profesora no asigna libros, si no que motiva su lectura *“nos recomienda que leamos varias obras...eh... nos dan cierto tiempo, pero sí, podríamos decir que ella manda libros a leer afuera [para la casa]”* (R30). Sin embargo, otro estudiante que no le gusta leer obras literarias, pero sí posee buen nivel de competencia lector afirma que nunca le pone a leer libros de literatura como asignación para la casa (R29). Otra estudiante explica, *“la profesora puso a elegir siete obras y los estudiantes eligen...”* (R33), en su caso, eligió “Juventud en éxtasis”. Lo que se está claro es que no todos los estudiantes leen la misma obra y que pueden elegir de cualquier género, incluso tienen el derecho de elegir no leer.

La docente entrega una guía para el análisis de los libros de las obras literarias y luego en el salón de clases hacen una especie de diálogo. Los estudiantes tienen la percepción que se lee básicamente para contestar los cuestionarios que ponen los profesores (R47). La forma de verificar la lectura es a través de la exposición oral (explicar cuáles son los personajes, qué aprendieron sobre el libro, cuál fue la moraleja...) (R30).

Los libros mencionados que la docente asignan mezclan títulos de autoayuda, Por ejemplo, “Juventud en éxtasis” con obras destacadas de la literatura hispanoamericana del siglo XIX, “María” al mismo tiempo. Se percibe pocos títulos de la literatura clásica o dominicana, así como pocos cuentos.

A los estudiantes, en sentido general se les dificulta leer las obras que prescribe la docente, un motivo es la dificultad para conseguir las obras literarias, aunque *“viene un señor que las vende y además a ellos se le pone obras de fácil acceso”* (G7). A la profesora le es

difícil motivar a los estudiantes a leer del sector público, en varias ocasiones hace comparación con el colegio donde trabaja –que también es por la zona– En la escuela pública a los muchachos no le gusta leer, los muchachos de la escuela pública tienen muchas carencias. Ante esta afirmación se le comparte el dato obtenido en la investigación sobre el acceso a la tecnología de los estudiantes del centro educativo, a lo que ella responde que no sabe de tecnología, que es su hijo que sabe de eso.

No existe ninguna estrategia para atender a los estudiantes que no quieren leer,

...ellos tienen que leerlo, porque si no lo leen, no ganan su nota, su nota de práctica, tienen que leerlo por obligación” La nota de práctica es 30 puntos. “Hay muchos que no la leen y sacan el argumento de ahí, pero usted sabe, que solo sacan de ahí el argumento, pero cuando uno le pone unas series de preguntas, el nivel de lengua, las figuras literarias...tienen que leer por obligación, para sacar todo esto... (●7).

La docente entiende que el problema de los estudiantes se origina en el nivel Primario, de ahí “*vienen con esa deficiencia en la lectura*” (●7), asimismo, piensa que es en Primaria donde se debe desarrollar el hábito lector... En secundaria se podría hacer algo, pero es más difícil [esto último, no lo dijo muy convencida].

En este centro educativo, menor cantidad de estudiantes leen literatura para recreación. Algunas leen en *Wattpad*, pero no es algo tan viral como en los centros educativos 4 y 6. Existe una especie de “club de lectoras” que se ha formado por sus propios intereses de leer “novelitas rosas” *Deseo* y *Julia*. La compran en una librería cercana al centro educativo, los padres aportan dinero, para que estén entretenidas, y además se las intercambian .

Existen mayor número de estudiantes que ofrecieron la respuesta socialmente correcta de “leo por placer”, pero al realizar la entrevista no muestran entusiasmo por los libros leídos y al preguntarle sobre el último libro leído expresan libros que son los típicos asignados como tareas escolares “*María*” o “*La Celestina*” (🚩32, 33), además que no pueden conversar sobre el argumento del libro. “*Yo he leído...se me olvidó el nombre...* [y un silencio largo...] –y de qué trataba la obra que leíste... le pregunte, respondió – de muchas cosas... que nunca pueden expresar. Asimismo, en este centro educativo se identifican mayor número de estudiantes que no le gustan leer en voz alta (🚩32, 🚩33) que en los centros A y B.

## 6.21 Enfoque didáctico

Identificar el enfoque que utiliza la docente para enseñar la lengua española fue un poco difícil, ya que no comprendió lo que era “enfoque” y no respondió a la metodología que usa para enseñar Lengua Española.

Con relación al enfoque, prefiere el 'tradicional':

*...yo le voy a decir una cosa, yo voy hacer sincera, yo siempre he dicho, ayer estuve conversando con una colega de la noche que yo le dije: qué te gustaría, la educación tradicional o la educación de ahora y ella me estaba diciendo que para ella le gustaría la educación tradicional porque es que ahora mismo, ahora mismo, como está la tecnología, los muchachos 'na ma', si usted le pone un trabajo ya sea de investigación, ellos no leen na', le dan a un clic y bajan de una vez, incluso, la mayoría de los trabajos que yo pongo, yo no los pongo, yo los pongo escrito, [¿para qué lo copien] para que lo copien y por lo menos al estudiante se le quedé algo y mejore la escritura, se le quedé algo. Pero la mayoría ahora mismo, la tecnología no quiere leer (E:7).*

–y qué hacen los profesores cuando ellos se lo entregan –pregunté, refiriéndome a los trabajos descargados directamente del internet –*Se supone, yo nunca lo pongo así, para que ellos tengan que leer por obligación. Uno le pone a que comenté algo de lo que ellos escriben en la clase, para que se le quedé algo en la mente.* –Contestó la docente 7.

El docente E:8 considera que la situación en que los estudiantes aprende es:

*... Todo eso es antipedagógico, pero aun así el profesor debe complementares...aunque no haya laboratorio, yo tengo que buscar la estrategia de que ellos vean algunas demostraciones para motivarlos y que ellos puedan participar y que puedan hacer...yo les ponía a construir un electrodo...y con eso le podía enseñar varios contenidos: tipo de enlace químico, tipo de enlace, la energía, prender el bombillo con la orina de ellos, si uno puede hacer que ellos vean eso, ¿por qué no?*

El docente E:8 utiliza más estrategias para desarrollar la competencia lectora que la docente del área de Lengua Española, además que intenta aplicar algunas medidas de atención a la diversidad. Entre las actividades que proponen se encuentran algunas vinculadas analizar y contestar diferentes tipos de preguntas, desde localizar en el texto hasta inferir y evaluar. Su razón principal para proponer dichas actividades es que la van a necesitar para “llenar las Pruebas Nacionales”.

Su mayor dificultad para trabajar con medidas de atención a la diversidad la describe como: a los estudiantes que le gusta leer no le gusta trabajar con aquellos que no le gustan...pero el insiste en esta estrategia por sus creencias “...todos los estudiantes saben algo, todos tienen algo que enseñar y algo que aprender.”

Dice utilizar estrategias de exploración y activación del conocimiento previo. Argumenta que los demás docentes no lo hacen.

*No sé si muchas veces, por las altas temperaturas de la tarde...no sacan a los muchachos del aula...yo todo el tiempo los he sacado... cuando comenzamos aquí, en un curso tú no te podías mover, 60 estudiantes en un aula, con ese calor y sin abanico... Óyeme, es difícil ¿qué hacía yo? yo siempre andaba con un laboratorio móvil... muchas veces yo pongo hacer cosas a los muchachos que los muchachos de colegio se quedan sorprendidos y dicen: Eso lo hacen estudiantes de las escuelas públicas (👤8).*

El profesor es otro llanero solitario, al igual que el docente 4 del Centro A “Yo entrando a mi curso, hay que trabajar conmigo... yo por lo pronto, estoy cumpliendo con lo mío” (👤8).

En la escuela pública hay tantas competencias [refiriéndose a las capacidades de los chicos] como en los colegios. Reflexiona sobre que los profesores que trabajan en las escuelas públicas, son los mismos que trabajan en las escuelas privadas, ¿entonces, ¿cuál es la diferencia? ¿por qué no hacer el mismo trabajo?

El profesor argumenta que tanto en el centro público como en el privado fomenta el uso del internet para construir aprendizaje significativo y trabajar con el enfoque por competencia, además de promover valores sociales, espirituales, familiares...que van más allá. La actividad que luego el profesor realiza con lo “investigado en internet” es socializar en clases lo que ellos traen y hacer un debate. Asimismo, utiliza medios audiovisuales como una película para que vean un hecho físico.

*Ya con el eso no hay [hace una pequeña pausa] no hay distinción...los estudiantes, un estudiante por más humilde que sea tiene acceso a la internet, a la red social, tiene acceso porque si no tiene como pagar, los padres no tienen como pagar una renta mensual, pues ellos compran un paquetito o buscan un WI FI por ahí, de esos como yo, que nunca cambió la clave todo el que se quiera pegar, que se pegue... el que pueda usarla en su tiempo, que la usé...(👤8).*

## 6.22 Recursos digitales

La docente 👤7 valida la información cuantitativa de que los estudiantes tienen acceso a internet a través de la compra de paquetito o por un plan en sus celulares que les paga la familia, sin embargo, existe una resistencia a utilizarlo en el proceso de aprendizaje en el salón de clases, más bien los utilizan para las redes sociales. El principal argumento es que “le consume los datos”. La docente 7 narra el siguiente diálogo con una estudiante:

*—...¡Ay profesora!, no tengo internet,[le dice la estudiante],pero a veces es por no usarlo, por no gastar su paquetito para buscar cualquier dato que el maestro le ponga... porque ellos están interesados en otra cosa que no tiene nada que ver con la parte del aprendizaje (👤7).*

El profesor de Física considera que el acceso y la búsqueda en internet es fundamental, ya que

*...el aprendizaje no debe estar basado jamás en un libro de texto, el estudiante tiene que ir más allá del libro de texto, tiene que salir a escudriñar al medio que le rodea, tiene que ir otra fuente, como el internet, diccionario enciclopédico, incluso hasta consultar a otras personas, compañeros... cualquier otra persona... aunque sea física... no es que el estudiante solo tiene que saber aplicar (👤8).*

Este centro está ubicado en una zona urbana, sin embargo, presenta muchas debilidades en relación a la gestión del centro: ausentismo de los docentes, falta de supervisión, no existe un tiempo para planificar o para que los docentes se reúnan. La docente del área de Lengua Española se encuentra “resignada” a la falta de lectura de sus estudiantes. Sus clases son poco estimulantes y no se plantea el retar a sus estudiantes o innovar.

Casi todos los estudiantes manifiestan que utilizan el internet, sin embargo pocos profesores lo integran a su trabajo de aula. El docente que más impacta en los estudiantes, también es otro “llanero solitario” como el docente del centro A. Cada uno, trata de hacer bien su labor docente, pero no tienen un impacto en sus compañeros o en la gestión del todo el centro educativo.

Se evidencia el mismo vacío que en los centros anteriores de un plan para trabajar con los estudiantes sus niveles de competencia lectora o de animación a la lectura, en este es más evidente, ya que hasta carece de biblioteca y no parece que sea una situación muy inquietante, al igual que el acceso al internet.

## Centro Educativo D

### 6.23 Datos generales

El centro educativo es público. Se encuentra ubicado en un lugar considerado urbano marginal. El centro educativo está en una avenida comercial, de fácil acceso. Es uno de los centros educativos más antiguos del nivel secundario, con una larga trayectoria que inicia en el año 1946-1947. En sus inicios se consideraba un liceo reformado e innovador. Asisten estudiantes de la zona y algunos más distantes que se trasladan en Metro. Es un centro con un nivel de ruido medio-alto.

No existe un ambiente de cultura letrada –No hay murales informativos, no hay carteles de trabajos de alumnos, la biblioteca prácticamente no existe, en las aulas no hay nada

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

escrito...-. Funcionan tres tandas educativas: matutina, vespertina y nocturna. La directora de la tanda matutina y vespertina es la misma.

 El centro educativo no luce limpio: papeles y basura en el suelo, mosaicos curtidos... No dispone de una biblioteca funcional –la utilizan de archivo–, ni salón de informática, ni laboratorios de Ciencias. Fue el centro educativo que más dificultad se tuvo para aplicar los instrumentos a los estudiantes. Los docentes no colaboraban.

### **6.23.1 Aspectos organizativos**

El centro educativo dispone de una estructura académica adecuada: directora general, un coordinador académico y coordinadores por áreas curriculares (G9).

 El centro educativo no tiene un plan de lectura claro y sistemático, así como mucho control de los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual fue confirmado por la directora de Centro en la Entrevista (G10D).

Las aulas no están muy organizadas (los pupitres no siguen un orden, o en fila o en círculo...).

### **6.23.2 Biblioteca**

No existe un espacio para tales fines, ni la función.

## **6.24 Docente**

No fue posible entrevistar a la docente que impartió la asignatura de Lengua Española a los estudiantes del grupo seleccionado, pues se encontraba de licencia médica.

### **6.24.1 Directora (G10D)**

La directora es relativamente nueva en la Gestión del centro educativo. Inició en el año 2013-2014. Proviene de un Centro Salesiano cercano, además que realizó la formación de directores de la Gestión de Centro Educativo.

La directora siempre estuvo dispuesta a colaborar en la aplicación y en cualquier necesidad, incluso nos brindó merienda. Antes de esta directora, habían pasado varios directores. Se registra que los problemas del Centro tienen más de diez años.

Las siguientes son las razones que expone la directora sobre el bajo nivel del Centro Educativo, se basa en una investigación que realizó a su ingreso al centro educativo en el año escolar, 2013-2014. Manifiesta que fueron tantas las situaciones, que aún muchas persisten.

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

En general todos los estudiantes presentan un nivel bajo en todos los sentidos que se refleja en los resultados de las Pruebas Nacionales y en algunos indicadores más del sistema (🇩🇲)

- Los estudiantes no asistían al Centro Educativo con regularidad.
- Los estudiantes tenían muchas facilidades para la promoción: Aunque no tuvieran el 80% de la asistencia se le permitían el examen, le daban el examen en cualquier época del año y no en la época pautada por el calendario escolar. Hay varias evidencias que los exámenes se vendían por RD\$500.
- En el centro educativo se comercializaba con todo... “ya tu sabes, yo vengo de los salesianos, allá todo el mundo tiene un orden ... y yo decía... cómo así que todo el mundo tiene un precio...”
- Los estudiantes no respetaban el horario de clases, se impartía clases de 8:30-11:00
- Los docentes casi no asistían. (Dato corroborado por los estudiantes). Los docentes que eran asignados al Centro Educativo eran derivados de otros centros educativos por diversos problemas, además que la mayoría de los docentes no asistían a clases, enviaban un sustituto<sup>37</sup>, normalmente sin la cualificación requerida.
- Los grupos de los partidos políticos influían mucho en el Centro Educativo. Por ejemplo, en el año escolar 2013-2014 funcionaban cuatro comités de base de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) que ejercían la política dentro del Centro Educativo.
- Los docentes no tenían un plan de clases, utilizaban un cuaderno viejo. Los docentes no utilizan los libros de textos, porque dicen que no sirven, que no están actualizados con el currículo dominicano (🇩🇲, 🇩🇲).
- Clima escolar: Violencia escolar, bandas que funcionan en los centros educativos. Anteriormente, no se podía dar las Pruebas Nacionales. Siempre había policías al frente de la escuela, pues siempre había problemas.
- Población estudiantil muy difícil por un factor social y familiar. Reciben a todos los muchachos que los centros educativos expulsan. Proviene de los sectores urbanos – marginales: Guachupita, Gualey, los Guandules, la cañita. Falta de

---

<sup>37</sup>En República Dominicana es el profesor quien debe buscar su sustituto. Mot. Intrínseca por tanto pagarle el salario de su propio salario.

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana disciplina en todos los aspectos. Agresividad a los docentes (un estudiante le rompía el vidrio del carro). Venta de sustancias psicoactivas dentro del centro educativo, redes de prostitución Infantil – Juvenil y de redes de violencia.

- Los padres trabajan y tienen acceso a recursos, pero la mayoría no lo invierten en la educación de sus hijos. “*ellos quieren salir de la pobreza, pero no es estudiando...*” (👤D).
- Tenía muchos estudiantes delincuentes de otras zonas de la ciudad. La profesora hace requisas... Los estudiantes traían muchas armas blancas [las cuales me la mostró y me impresionó]. No están acostumbrado a cumplir normas.
- Los estudiantes están muy desmotivados, piensan que no pueden llegar. Están focalizados en una cultura del tener. Comprar tenis, tecnología.
- El 75% de los estudiantes provienen de familias sin una estructura “disfuncional”.

#### 6.24.2 Docente 9 (👤9)

Es profesor universitario. Estudio educación mención Letras con una especialidad en Enseñanza al idioma español en la Universidad APEC. Es formador de formadores en la Universidad O & M. Trabaja los sábados y martes y jueves a partir de las 6. Tiene 8 años impartiendo docencia en el sector público. Es un docente que colabora con el Distrito Educativo en el área en diversas actividades de promoción a la lectura, como las Olimpiadas de Lectura.

Estudió el bachillerato con Sacerdotes, en un buen colegio –como él lo describe– de Jarabacoa donde tenía que leer por obligación.

No ha recibido, ningún curso de formación continua por parte del MinerD.

Piensa que los jóvenes están influidos por modelos negativos que provienen de los artistas de modo como Omega, que vive preso, o Justin Bieber.

El docente presenta un error conceptual significativo entre el enfoque funcional – comunicativo y el enfoque por competencia que es lo establecido por el Currículo Dominicano. En sus diferentes ejemplos, manifiesta que no domina los principios fundamentales del enfoque funcional y comunicativo, aunque domina que debe desarrollar las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir.

Manifiesta muy buen control de los aprendizajes, pone énfasis en el análisis, en la interpretación y en la lectura crítica. Según el docente, sus estudiantes logran un nivel de criticidad adecuado.

El docente piensa que el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes se debe a la tecnología, (todo es muy fácil, solo darle *clic*) tienen un mundo de “tigueraje”, destruyendo el idioma, dicen las palabras como quieren, además argumenta que los jóvenes no tienen motivación, por los modelos como Justin Bieber y a muchas personas que triunfan sin tener que estudiar, por negocios... ..

EL docente establece que el punto fuerte de los estudiantes es la lectura, poco que mucho todos leen, el punto verdaderamente débil es la escritura (👉9).

 Se muestra un docente poco reflexivo, con poco conocimiento de su realidad y que desea ofrecer respuestas políticamente correctas. Por otro lado, la directora lo presenta como el coordinador del área de Lengua Española del centro educativo, pero no se evidencia la forma ni el tiempo en cumplir dicha función. Además que manifiesta que muchos de los docentes no tienen las competencias necesarias.

### 6.25 Literatura recreativa y académica

Las informaciones de los estudiantes no se pudieron triangular con la entrevista a la profesora, pues estaba de licencia médica por un accidente automovilístico.

Los estudiantes manifiestan que la profesora que más le “manda” a leer es la de literatura. Pone a leer las obras literarias por grupos de trabajo, es decir que no todos leen la misma obra al mismo tiempo. Los estudiantes no pueden manifestar cómo es el proceso de selección de libros, cuáles son los criterios. No parece existir una fuente de verificación muy fiable de si los chicos leen las asignaciones. Algunos la leen y otros no. La motivación para leer es por la calificación. (No hay un interés en la historia ni el contenido, aunque de repente, alguno se lo encuentra entretenido).

Los estudiantes entrevistados mencionan algunos títulos de obras literarias como: *Doña Bárbara*<sup>38</sup>, *El Masacre se pasa a pie*<sup>39</sup>, *María, por qué no he de llorar*<sup>40</sup>...*Los amantes de Abril* de Manuel Matos Moque, con cierta timidez, pero evitan hablar del contenido. No todos los estudiantes recuerdan haber leído libros de literatura La mayoría dice ojear el libro de texto de Lengua y Literatura.

En general, la práctica de lectura de literatura para fines recreativo y académico es escasa en los estudiantes de este centro educativo. Ninguno de los estudiantes lee *fanfiction*.

---

<sup>38</sup>Novela venezolana escrita por Rómulo Gallegos. Publicada en 1929. (Régimen dictatorial)

<sup>39</sup>Novela histórica – épica dominicana. Escrita por Freddy Prestol Castillo en 1973. (Régimen dictatorial)

<sup>40</sup>Novela de Avelino Stalin. Dominicano. 150 páginas.

La estudiante que intenta ser la mejor del curso tiene dificultad en la comprensión de textos literarios:

Específicamente tienen que ser de terror, porque algunos libros que intento leer no lo entiendo... [Como, ¿cuáles?] como de literatura que tienen algunas palabras complicadas para yo decirlas, me trabo, algunas veces como que... como que... me como las palabras, no las leo bien” (☞2).

Un número significativo de estudiantes manifiestan situaciones con la lectura desde aspectos físicos como que le duele la garganta (☞4), la cabeza (☞6) por falta de lentes hasta emocionales como pánico a la lectura porque se rieron de él (☞3) o maltrato en el nivel primario –Le halaban las orejas y le daban con una tablita cuando leía mal–(☞5).

Los estudiantes tienen un nivel muy bajo de competencia lectora que se manifiesta también, en su expresión oral (Había que repetirle varias veces las preguntas para que contestaran y en su interacción era poco fluida); manifiestan diferentes intereses de lectura, sociales, deportivas y políticas, pero aun, así con pocos recursos para la expresión. ☞

...porque hay veces que yo veo cosas en la televisión que yo no entiendo, como Animal Planet y esas cosas, y yo la veo, Discovery [–¿Te gusta?] lo que yo más veo es Discovery channel y toda esa vaina, pero película casi yo no veo (☞6).

Muchos jóvenes manifiestan práctica de lectura digital recreativa, sin embargo, no es aprovechado en la acción docente. Pocos estudiantes pueden resumir libros que han leído. Los profesores no suelen poner a los estudiantes en voz alta (☞13).

El coordinador del área explica que los estudiantes deberían leer una obra mensual, pero que en el centro solo le ponen a leer una semestral, ya que tienen muchas dificultades para conseguir las obras y leer. En su caso, el solo asigna obras dominicanas contemporáneas para evitar que los estudiantes le descarguen un resumen del internet (☞9).

El coordinador del área de Lengua manifiesta que los libros que le pone a los estudiantes deben de ser de su interés. “*Tú no le puedes poner a un muchacho a leer la Iliada ni Don Quijote, no es de su interés*” y [¿Cuáles son los libros del interés de los chicos?] –*Juventud en éxtasis, algún libro de Paulo Coelho...eh cuento costumbrista...* (☞9) Solo pone libros que él haya leído. Manifiesta que les pone una guía de análisis y que utiliza las estrategias de lectura.

Manifiesta que hay mucha dificultad para conseguir los libros para leer. Explica que las librerías en República Dominicana han quebrado, “*aquí solo funciona una librería que es real, todas las demás son disparates*” (☞9) se refiere a la librería Cuesta y con relación a las bibliotecas, consideran que solo funcionan tres: La República Dominicana, La Antillesen

(Colegio D. Bosco), La Nacional (que estaba en reparación) y la de UASD, esta última, también se refiere a ella como “un disparate”.

## 6.26 Enfoque Didáctico

No se recolectaron datos sobre los procesos de enseñanza con los estudiantes, ya que se invirtió mucho tiempo en la revisión de los cuestionarios de práctica de lectura y la motivación.

Las prácticas pedagógicas relatada por el docente 9, como, Por ejemplo, la estrategia fundamental” es que trae los autores a la clase [en su ejemplo y en el diálogo, solo lleva a uno, Avelino Stalin]. De los autores que dice que le falta contactar está Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

Al parecer, la práctica pedagógica es escasa como lo puede demostrar este diálogo con un alumno que manifiesta que no le gusta leer, aunque frecuenta las redes sociales:

[¿Cuál fue el último libro de literatura que leíste?] –*eh! yo leí una obra llamada “Celestina”, “La Celestina*  
[Ese, ¿te lo puso la profesora?] –*Sí, allá sí, en el otro liceo que yo estaba*

[Y aquí, ¿te han puesto a leer obras?] –*Eh, obra, sí, pero, em...no me acuerdo bien, porque fue el año pasado que explicamos breve porque yo no tenía la obra. Yo me la aprendí de una vez y, hice algo ahí... un amiguito me ayudo y me dijo haz esto, esto y esto (👉25).*

Según el coordinador de área, en el centro educativo se utilizan diferentes estrategias en el área de Lengua Española como escribir un libro, elaboración de periódicos... lo ponen a dramatización y enfatiza, como fundamental, los encuentros con los autores (👉9), obviamente, ninguna de esas estrategias es validada por los estudiantes, ni se observa en la organización del centro.

## 6.27 Recursos digitales

El Centro Educativo no dispone de acceso a internet en las aulas para los aprendizajes, aunque a nivel administrativo ya disponen de herramientas digitales. La directora confirma que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a internet en sus hogares...

*...Yo visito los hogares...mira lo qué pasa, tú vas a esos lugares pobres, que la puerta es apenas de cartón y tienen un plasma, tienen un componente de música que yo no lo tengo en mi casa, una nevera, una estufa, lavadora y tienen de todo, aunque no tienen donde sentarse... y tienen internet, pagan internet o compran un paquetito... a 50 a 60 a 100 pesos... (👉D).*

Pero el internet no lo utilizan para el aprendizaje, si para negociar...

*...ellos no lo utilizan para el aprendizaje... yo les digo, vamos a buscar esto en Google y ellos me dicen... eso es usted, yo no utilizó Google para eso, me dicen... eso es usted que usa Google para educarse, nosotros no usamos esto...*

*–y ¿para qué ustedes lo usan? –¡Ay, Dios mío!, da vergüenza a veces... para muchas cosas... ellos ven pornografía...aquí hay estudiantes que se venden en pornografía... venden pornografía por internet... eso es un negocio que tienen los muchachos... a veces tú ves lo muchacho con internet y crees que le están dando un buen uso... ellos dicen, yo no voy a estar perdiendo mi tiempo...yo lo puedo conseguir de otra forma... Hay algunos que se dedican a eso... uno lo sabe por las riñas de los estudiantes lo graban y reciben dinero... (👁️D).*

Esta versión es confirmada por el docente, los estudiantes utilizan el internet, normalmente a través de la compra de “paquetitos” y los usan para sus fines, que no es “engrandecer su léxico” (👁️D).

Los docentes le piden que “investiguen” en internet, más bien que busquen informaciones sobre determinados temas, pero sin una guía ni orientación de cómo navegar o seleccionar la información o cómo presentarla. Por las entrevistas con los estudiantes, no se puede concluir qué hacen con la información descargada (a veces, simplemente la descargan, otra la entregan...).

Los chicos manifiestan que utilizan el diccionario digital. Me llamó la atención el estudiante. Los estudiantes “bajan” películas de *YouTube*, pero no lo utilizan para investigar. Casi ningún estudiante complementa la clase con *YouTube*.

Es comprensible que en el centro D se congreguen todos los estudiantes con bajo nivel de desempeño en lectura del sector público. Este centro me generó muchas interrogantes, sin embargo, es el único de todas los seleccionados que no rechaza a ningún estudiante, además que él derivan todos los estudiantes y docentes que no quieren de otro centro educativo. La directora lo manifiesta así, “*nosotros somos unos héroes porque trabajamos con los que nadie quiere*” (👁️D). Sin embargo, el centro educativo no responde a las necesidades específicas de los estudiantes, ni tiene planes diseñados para esos fines.

La gestión del centro, aunque la directora está haciendo esfuerzo aún es muy deficitaria: los docentes no cumplen horarios, no existen recursos técnicos pedagógicos, ni siquiera biblioteca, al igual que en el centro anterior; por otro lado, es el único centro, donde se evidenció la violencia escolar (bandas que operan dentro, consumo de sustancia psicoactiva...)que viven muchos centros dominicanos.

### Triangulación de contenido

La tabla 6.52 presenta una comparación de la dimensión 1, referida a los aspectos generales del centro educativo vinculada con la gestión curricular. A partir de los datos descritos, se podría concluir que ningún centro educativo tiene una buena gestión curricular para el desarrollo de la competencia lectora. El centro educativo A es que más se destaca por su organización académica, tiempo disponible para los docentes y selección de los estudiantes, sin embargo, solo una proporción baja de estudiantes logran un buen nivel de desempeño y posiblemente este más relacionados con los “elementos de entrada” como contexto familiar o disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Aunque excede los propósitos de esta investigación, se resalta que los espacios/tiempos destinados para la planificación pedagógica del Centro Educativo A, son más bien, “formales” es decir no hay evidencias de una construcción conjunta de saberes, ni unos lineamientos compartidos. En el área de Ciencias Sociales, el docente entrevistado lo manifestó de forma explícita, mientras que en el área de Lengua Española se evidenció por las contradicciones expresadas, un ejemplo muy contundente es la inconsistencia en la forma de escoger las obras de literatura que los estudiantes leerán a lo largo del año escolar.

Por otro lado, el centro educativo D, donde se ubican la mayor concentración de estudiantes por debajo del nivel 1, además que ningún estudiante se ubica con niveles adecuados, no existen unos mínimos requeridos para el aprendizaje.

Los docentes del área de Lengua Española en todos los centros tienen más o menos la misma situación que los estudiantes no le gusta la lectura, además que no están motivados para aprender por el uso de la tecnología, pero a la vez, todas las actividades descritas no incorporan recursos tecnológicos, ni promueve un razonamiento o una forma en que los estudiantes puedan participar de forma activa.

Otra tendencia general, es la falta de recursos para el acceso a la cultura escrita y la nula adaptación de los docentes a sus realidades. Todos los docentes reconocen la dificultad de sus estudiantes para acceder a los libros que prescriben, sin embargo continúan proponiéndolo, con la misma metodología; por otro lado, existe una escasa o nula orientación / formación en los aspectos literarios y de comprensión lectora.

Los docentes que reconocen y tienen en cuenta esta carencia de libro y el no compromiso con la lectura de sus estudiantes y de ellas mismas, entonces adoptan la actitud de *Laissez faire*, cada uno que elija según su libertad individual sin la injerencia o supervisión de la docente.

## La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

A muchos estudiantes le gusta leer para recrearse y lo hacen en formato digital. Se evidencia un uso extensivo de la plataforma *Wattpad*. La razón que más alegan los estudiantes para leer a través del formato digital es la facilidad de acceder a los libros, sin embargo, se debe resaltar la cantidad de jóvenes que aún prefiere el formato físico y argumentas desde sensaciones (el olor del libro, pasar las páginas) hasta la pertenencia del objeto, también elementos de refuerzo sociales.

La descripción que se realiza de los libros que los estudiantes acceden a través de la plataforma de *Wattpad* no es ociosa. Un análisis no muy exhaustivo concluye igual que el de la docente

**Tabla 6.52.** Matriz de comparación de datos de los centros educativos

	Centros Educativos			
	A	B	C	D
	Proceso de selección de entrada de los estudiantes por las calificaciones.	Proceso de selección por la zona geográfica. (No estudiantes que de pandilla/bandas juveniles).	No proceso de selección. Todos los de la comunidad.	No proceso de selección. Envían a estudiantes de otras zonas urbanas marginales de la capital.
Gestión curricular	Muy buena organización de los tiempos y espacios pedagógicos. Tienen un Manual de funcionamiento Coordinador académico por áreas curriculares. Realizan reuniones semanales. Acompañamiento pedagógico a los docentes. Tiene un manual de convivencia escolar. No acogen llamado de la ADP.	Buena organización académica y control del personal. No tienen manual de funcionamiento. Tiene un manual de convivencia (no explícito). Las dificultades con la disciplina es la típica. No existen coordinadores por áreas, ni tiempo de planificación en el centro educativo. Acogen los llamados a huelga de la ADP.	Poca organización académica. No tienen manual de funcionamiento. Mucho ausentismo por parte de los docentes. No existen coordinadores por áreas, ni tiempo de planificación en el centro educativo. Dificultad media: convivencia de los estudiantes. Acogen los llamados a huelga de la ADP.	Poca organización académica. No tienen manual de funcionamiento. Mucho ausentismo por parte de los docentes, además poca motivación y competencias No existen coordinadores por áreas, ni tiempo de planificación en el centro educativo. Dificultad alta: convivencia de los estudiantes. Acogen huelga de la ADP.
Acceso a Internet	Sí. Con acceso: WIF-FI y computadora fija. Solo en la Biblioteca.	No	No	No
Biblioteca	Muy adecuado. El catálogo tiene obras de LIJ actualizada, pero hay poca coordinación con las obras asignadas. Política de préstamo restringida. Es utilizada más por la conexión a Internet.	Adecuada. Un área específica con recursos disponibles. El catálogo es escaso, con armario cerrado. Poco uso	No funciona. En la actualidad, no dispone de espacio	No funciona. En la actualidad, no dispone de espacio
Planes de lectura	No. Aunque los estudiantes participan en las “olimpiadas de lectura del MinerD” que tiene un plan establecido	No. Aunque los estudiantes participan en las “olimpiadas de lectura del MinerD” que tiene un plan establecido	No. Aunque los estudiantes participan en las “olimpiadas de lectura del MinerD” que tiene un plan establecido	No. Aunque los estudiantes participan en las “olimpiadas de lectura del MinerD” que tiene un plan establecido

## Capítulo 7: Conclusiones y discusiones

“No te inquiete el futuro, pues irás a su encuentro, de ser preciso con la misma razón que ahora utilizas para las cosas presentes”  
Meditaciones: Libro VII, (9), Marco Aurelio, <https://goo.gl/fIVL1O>

Este capítulo presenta las conclusiones y discusiones de los resultados más relevantes de la investigación *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. Los resultados proceden de dos métodos distintos, cuantitativo y cualitativo que se analizaron por separado. Se utilizó la triangulación secuencial a través de métodos para obtener las siguientes conclusiones que se organizan por objetivos. La triangulación permitió, no solo la integración de los resultados obtenidos por ambos métodos, también la integración de la perspectiva del docente, del estudiante y de la investigadora.

Una vez sintetizado los principales resultados se comparten las fortalezas y limitaciones del estudio, así como orientaciones que pretenden aportar para el diseño de un plan para el desarrollo de competencia lectora. Las orientaciones se ofrece en los distintos niveles del sistema educativo y esboza algunas para el contexto general del país.

Antes de iniciar con las conclusiones del objetivo 1 se presentan una conclusión relacionada con la equidad de género, por ser un hallazgo relevante.

### **EXISTE INEQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA POBLACIÓN MASCULINA TIENE MENOS OPORTUNIDAD QUE LA FEMENINA.**

La equidad de género implica una garantía de resultados educativos justos, independientemente de las diferencias entre los sexos. La población de la República Dominicana es equilibrada en cuanto a femenina y masculina (Oficina Nacional de Estadística, 2010). Sin embargo, se verifica una disparidad en la población de la educación secundaria donde hay mayor cantidad de estudiantes de género femenino, que de género masculino, dato que coincide con los hallazgos de Vargas (Oficina Nacional de Estadística, 2016), con las últimas estadísticas del Ministerio de Educación (Minerd, 2016a, p. 4), con casi todos los países de América Latina y el Caribe que comparten similares condiciones culturales y económicas (Poblete, Sepúlveda, Orellana, & Abarca, 2013; Rico & Trucco, 2014) e incluso con la mayoría de los países europeos, donde los varones que abandonan la

escuela con poca o ninguna cualificación para el trabajo son el doble que las mujeres (Comisión Europea, EACEA, Eurydice, y Cedefop, 2014).

Los hombres escolarizados en el sector público están más vulnerables y desprotegidos; representan casi más del doble de la deserción escolar. En el sector privado, la distribución se encuentra muy cercana al equilibrio que muestra el censo de población del 2010. La Red Europea de información sobre educación, lo expresa con una frase impactante: “La verdad corta y brutal es que más hombres están siendo dejados atrás” (Eurydice, 2015, p. 1).

Vargas establece las causas de la deserción o abandono escolar por parte de los varones en la República Dominicana en dos factores: 1) reciben más fuerte presión social para que se involucren en actividades laborales y, 2) sufren mayor represión escolar debido, posiblemente, al estereotipo de su conducta y a lo que denomina una intolerancia a la cultura juvenil actual (Oficina Nacional de Estadística, 2016).

El informe: “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa” (Eurydice, 2010) establece que muchos países europeos están preocupados por las desigualdades de género. No obstante, hacen falta políticas globales para afrontarlas, teniendo en cuenta la situación actual con relación al rendimiento en los aprendizajes, provocados por prejuicios y estereotipos sexuales, aún y cuando todos han evolucionado en sus perspectivas centradas en las injusticias hacia las niñas y mujeres y-en la igualdad de oportunidades para todos.

La igualdad de oportunidades para todos puede ser analizada, al menos, de cuatro maneras. Halsey y colaboradores proponen tres categorías: oportunidades formales, oportunidades reales y resultados educativos (Weiner, 2010). En ese sentido, en la República Dominicana, las jóvenes presentan igualdad de oportunidades formales, es decir, existe igualdad en el acceso y participación, sin embargo, no tienen igualdad de oportunidades reales, ya que, concretamente, en los resultados educativos, su desempeño en competencia lectora es no adecuado, al igual que en los varones.

Estudios recientes sobre la diferencia de rendimiento asociada al sexo en determinadas asignaturas explican que diversos factores como –diferencias socio-económicas, el origen étnico o el idioma, entre otros– y su interrelación dificultan la interpretación de los datos, ya que los perfiles que se obtienen son bastante complejos, además de las múltiples formas posibles de combinar dichos factores. En República Dominicana, no existe una brecha de género en el nivel de competencia lectora. Este hallazgo coincide con los autores que proponen la “hipótesis de la similitud entre los sexos”; sugieren que las diferencias cognitivas entre los sexos son escasas. Las investigaciones establecen que

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

solo un 4% aproximadamente de la variación de las puntuaciones individuales se debe a la variable sexo, aunque sí existe una diferencia significativa a favor de las chicas en fluidez lectora y motivación hacia la lectura.

## **Objetivo 1: Perfil lector de los estudiantes**

### **7.01 Competencia lectora**

#### **EL NIVEL DE COMPETENCIA LECTORA DE LA MAYORÍA DE LOS ESTUDIANTES DOMINICANOS ES SIGNIFICATIVAMENTE BAJO Y DESIGUAL SEGÚN EL SECTOR, PÚBLICO O PRIVADO DEL CENTRO EDUCATIVO.**

El nivel de competencia lectora de la mayoría de los estudiantes dominicanos es significativamente bajo; solo un cuarto de ellos se puede considerar lectores. El factor con más nivel de influencia en la competencia lectora es el sector educativo donde se escolarizan los estudiantes, dato que también coincide con los resultados de la OCDE (2016a), y con las investigaciones y estudios nacionales (Amargós, 2016; Miner, 2013, 2015; Oficina Nacional de Estadística, 2016). Los estudiantes del sector público muestran significativamente menor desempeño en competencia lectora, respecto al sector privado.

Al parecer, en los sectores económicos con menor poder adquisitivo cursar la Educación Primaria y el Primer Ciclo de Secundaria no es suficiente para incidir en la mejora de los aprendizajes; esos datos coinciden con las Evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad. Aunque con un marco teórico diferente, el referido estudio establece que los estudiantes dominicanos se sitúan en lectura por debajo de los de la Región Latinoamericana y del Caribe (Unesco, 1998, 2008, 2014).

Se está produciendo el *efecto Matthew* descrito por Stanovich (1986) para explicar las diferencias individuales en la adquisición de la lectura y la influencia del contexto sociocultural y la propia historia de vida. El estudiante que ya posee los conocimientos previos y que vive en una cultura letrada, incorpora de manera más eficiente lo leído, a la vez se va enriqueciendo más con la experiencia lectora, *–Rich get richer–*; pero el que posee pocos conocimientos previos y no se encuentra inmerso en una cultura lectora, aunque lea mucho, no podrá incorporar de forma eficiente la información y, por tanto, seguirá en desventaja, reiterando la tesis, “los pobres se hacen más pobres” *–Poor get poorer–*.

Los resultados obtenidos por la mayoría de los estudiantes dominicanos son preocupantes, pues “...la capacidad de comprensión lectora es consustancial al desarrollo humano y la llave que abre la puerta de la información y el conocimiento” (Fernández, 2016,

p. 1). Algunos estudiantes ni siquiera accedieron al nivel 1 de Competencia lectora, según los parámetros de la Prueba PISA, es decir, que no pudieron “...localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto sintácticamente simple, en un contexto familiar...” (OECD, 2011, p. 15); la mayoría, se encuentra ubicada en el sector público, con una concentración importante en dos centros educativos ubicados en zona urbano-marginal.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes no muestren un nivel de competencia lectora adecuado, implica que tendrán dificultades para desarrollar su máximo potencial cognitivo, pues la lectura es el vehículo principal para el aprendizaje, además que se les limitará su participación en la cultura escrita y en los diferentes ámbitos—cultural, económico, social, educativo, laboral...— de la sociedad.

Además de situaciones personales, Lynch (2015) calculó el costo económico de los bajos niveles de aprendizaje en el Nivel Pre Universitario de los ciudadanos de un país, en dos vertientes: la inversión que se realiza en Educación, que no es efectiva, y el coste que supone para un país que sus ciudadanos no estén cualificados con las competencias necesarias para insertarse al mercado laboral, a lo que Chapman y Kirkland (2013) denominaron —*Brainomics*, combinación de *cerebro* y *economía* en inglés— para referirse a la relación entre el logro académico y el bienestar económico. Por lo tanto, el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes dominicanos tendrá un impacto negativo en el crecimiento económico y social del país, además de restar oportunidades a los ciudadanos con menores posibilidades de participar en la sociedad de la información del siglo XXI y por ende, profundiza y mantiene las desigualdades sociales, además que se convierte en un obstáculo para el desarrollo de la nación que queremos para el año 2030 (Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación, 2012).

Por otro lado, de los cuatro niveles de comprensión considerados por Mercer (citado en Vallés Arándiga, 2005), la mayoría de los estudiantes, sin importar el sector educativo, no alcanza el nivel de comprensión crítica —discriminar hechos de opiniones e integrar la lectura en las experiencias propias del lector, además, emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo—, y, según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), se ubican en el primer nivel, “código superficial” del proceso de comprensión lectora. Por lo tanto, se podría concluir que “el alumno necesita herramientas y, sobre todo, capacidades para interpretar e interactuar en el mundo de manera competente y crítica. No se trata de decir a los alumnos qué han de pensar, sino cómo han de pensar, para tomar decisiones y construir un mundo mejor” (Tosar & Santisteban, 2016, p. 676).

No obstante, los estudiantes que se encuentran en segundo de Media –Cuarto de Secundaria– y que han ingresado años después de la Gran Reforma Curricular del año 1992, provienen de una educación primaria que se ha mantenido deficiente a lo largo del tiempo (Unesco, 1998, 2008, 2014), a pesar de los cambios, nuevos programas e inversiones realizadas en el Sistema Educativo (Caraballo et al., 2016).

La comprensión de un texto depende de muchos factores que no fue posible, por la limitación de los instrumentos y la propia naturaleza de la evaluación incluir. McNamara (2004) plantea que la comprensión más profunda de un texto, resulta de integrar la base de texto con el conocimiento previo del lector, y, por lo tanto, utiliza fundamentalmente otros procesos cognitivos durante el proceso lector, como son, la memoria a largo plazo y el conocimiento del mundo, posiblemente a los estudiantes del sector público la forma de evaluación de la competencia lectora, a través de los textos liberados de PISA, les sea más difícil por el “conocimiento del mundo”.

#### **ASISTIR AL NIVEL INICIAL NO INCIDE EN MEJORES COMPETENCIAS LECTORAS EN EL NIVEL SECUNDARIO.**

Los estudiantes que cursan el Nivel Secundario ingresaron al Sistema Educativo después de la gran transformación curricular del año 1992, en la cual se extendió la capacidad del país para brindar educación gratuita desde los 5 años a las poblaciones con mayor nivel de vulnerabilidad. Casi todos los estudiantes asistieron al Nivel Inicial, solo 9 estudiantes manifestaron no haberlo realizado, y todos se ubican por debajo del nivel de competencia lectora medio. Sin embargo, este hallazgo podría confirmar diversas investigaciones de (Burger, 2010; González-Betancor & López-Puig, 2015; Tolchinsky et al., 2012) en relación al impacto del nivel inicial en los primeros años de escolarización, pero no en los niveles de aprendizajes en cursos superiores.

Casi todos los estudiantes cursaron al menos un grado del Nivel Inicial, Pre-Primario (5 años), sin embargo, solo una mínima proporción tiene el nivel de competencia lectora que le permitiría hacer frente a los desafíos de la Sociedad de la información del siglo XXI, y de los que podrían, un porcentaje significativo se encuentra escolarizado en el sector privado.

Al parecer, asistir al nivel inicial no es suficiente por sí solo para mitigar los efectos de los entornos socio culturales y económicos bajos (Hart & Risley, 2003). Existen otros factores para el aprendizaje del ser humano, como la vida intelectual de aquellos que les rodean (Vigostky, citado en Rivière, 1988) y otras etapas educativas, como la primaria, que favorecen una mayor equidad en la educación (Marchesi, Martínez, & Martín, 2004).

Con relación al factor “la vida intelectual de aquellos que les rodean”, el desarrollo de competencia lectora no es un asunto solo escolar; involucra a la sociedad en su conjunto, además de aspectos específicos del contexto escolar que abarcan desde la gestión del centro hasta el clima organizacional; pero casi todos los investigadores reconocen que el techo de la calidad en los aprendizajes es la calidad de sus docentes (Mckinsey & Company, 2008), ambos aspectos, cultura escrita en la sociedad dominicana y el docente serán analizados más adelante.

La conclusión sobre el poco o nulo impacto de asistir al nivel inicial sobre la competencia lectora en secundaria son contradictorio con los hallazgos de Aristy-Escuder (2016), quien intentó demostrar la importancia del Nivel Inicial para los estudiantes de la República Dominicana y su influencia positiva en las calificaciones de las Pruebas Nacionales del último año de secundaria. En los resultados de esta investigación se observa una clara influencia del tipo de centro educativo, lo cual está asociado al nivel socioeconómico de los padres, a los apoyos de actividades extracurriculares, así como a la cantidad de horas de estudios fuera del tiempo escolar.

La República Dominicana, desde el año 2010 al 2013, incrementó significativamente (59%) el gasto en la educación de niños, niñas y adolescentes, como resultado de la inversión general en educación. En el año 2013, el MinerD aportaba el 86% de ese gasto público (Ceara-Halton & Isa Contreras, 2016), de lo cual el 6% se destinaba a la Educación Inicial. Los últimos informes sobre la educación dominicana (Caraballo et al., 2016; EDUCA-PREAL, 2010) recomiendan continuar ampliando la cobertura en el Nivel Inicial y ofrecer más años de escolarización, sobre todo en los sectores más vulnerables. Pero si esa ampliación no se acompaña de programas de calidad y de otros apoyos que permitan mitigar los efectos de la pobreza en los niños y en sus contextos, no habrá esperanza para los adolescentes del futuro (Gamino et al., 2014); y como lo establece Luby et al. (2013), esto debe ser rápido, pues el desarrollo no tiene tiempo para esperar.

## **7.02 Fluidez lectora**

### **LA FLUIDEZ LECTORA PRESENTA UNA RELACIÓN POSITIVA CON LA COMPETENCIA LECTORA EN EL NIVEL SECUNDARIO.**

Casi la mitad de los estudiantes tienen una adecuada fluidez lectora, sin que ello repercute en su competencia lectora, es decir, pueden descodificar signos gráficos, pero no construir sentido. Este hallazgo no es nuevo. Salinas (1967) denomina a los sujetos con estas características: *leedores*, es decir, pueden pasar horas descifrando textos, sin adentrarse a la

cultura escrita; como aquellos estudiantes del Centro Educativo D que se manifiestan lectores, pero en su expresión manifiestan vacío cultural y carencia de aspectos básicos para participar en la sociedad conectada del siglo XXI.

Pero, se debe resaltar que no todos los estudiantes en el nivel secundario tienen una lectura fluidez, al menos dos de los cuatro centros educativos, sus docentes lo trabajan explícitamente.

Kuhn et al. (2010) establece que la fluidez lectora es un puente entre la decodificación y la comprensión, en la que se establece un círculo de reciprocidad. Sin embargo, a pesar de que ya existen fuertes evidencias empíricas sobre la importancia de la fluidez lectora y su correlación con la competencia lectora, aportada además de por las investigaciones realizadas por las Universidades, también por instituciones reconocidas en Estados Unidos como (National Reading Panel, 2000). Desde los años 90, es decir, hace más de dos décadas, el currículo de la R.D no enfatiza la fluidez lectora como uno de sus componentes ni se enseña de forma sistemática. Como afirma Cuetos (2009) en la mayoría de los países de América Latina y España, aún en la práctica de aula se continúa con las dudas y debates ya resueltos de lo que se debe incorporar en los currículos para el fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en lectura.

Los resultados establecen una relación positiva entre la fluidez y la competencia lectora en el nivel secundario, lo cual coincide con múltiples investigaciones (Baker et al., 2014; Cuetos, 2009; Fuchs et al., 2009; Kuhn et al., 2010; Morgan & Fuchs, 2007; Wolf & Katzir - Cohen, 2001); sin embargo, establecer la direccionalidad de esta relación, todavía se encuentra en debate (Price, Meisinger, Louwerse, & D'Mello, 2015).

El hecho de que la mayoría de los estudiantes pueda leer con un nivel adecuado de fluidez, pero sin un mínimo de comprensión lectora no hace de este hallazgo un buen predictor, al menos en el nivel secundario. Se ha demostrado que la comprensión lectora no solo está mediada por la fluidez lectora, y concretamente por la prosodia; existen otros factores que también contribuyen a la comprensión lectora, como son los conocimientos previos del lector, el contenido y las características del texto, el contexto sintáctico, semántico y pragmático, entre otras (Kucer, 2016; National Reading Panel, 2000), sin olvidar el contexto socio-cultural del lector.

El hecho de que casi ningún estudiante obtenga un nivel de competencia lectora sin un nivel adecuado de fluidez, sitúa a la fluidez lectora, en el nivel de secundaria, más bien como un facilitador, que no actúa aislado, y que es complejo determinar su influencia exacta. Sin embargo, se prevé una relación circular de retroalimentación mutua, donde el nivel de

competencia lectora, a su vez, facilita la fluidez en aspectos esenciales como las pausas y la entonación adecuada (Kuhn et al., 2010, p. 45).

En el nivel de Secundaria, donde los estudiantes han tenido más contacto con la lengua escrita, se observa un mayor nivel de correlación entre los componentes de la prosodia, que los reportados por González–Trujillo et al. (2014) con los estudiantes de Primaria, aunque se mantiene la relación más fuerte entre segmentación y pausa, ya que “las dos dimensiones son teóricamente complementarias y dependientes, la agrupación de sintagmas con significado ha de ir acompañada de una pauta de pausas adecuada” (p. 124).

Un porcentaje relevante de estudiantes dominicanos, aunque presentan mejores desempeños en fluidez lectora que en comprensión, no han logrado desarrollarla con un nivel adecuado.

Independientemente de su nivel de influencia o el tipo de relación con la comprensión lectora, la fluidez lectora es un componente esencial por sí mismo. Algunos investigadores consideran la competencia prosódica como independiente, con una fuerte relación e influencia con las demás: lingüística, discursiva, sociocultural y pragmática; lo que confirma que “la necesidad de trabajar la lectura en voz alta [comprendida como competencia prosódica] es cada vez mayor, en ámbitos educativos” (Etxebarria, Gaminde, Romero, & Iglesias, 2016, p. 113).

A partir de la combinación de los resultados en competencia lectora y fluidez se pueden obtener 3 tipos de lectores:

**1. Lectores:** Este grupo se integra por aquellos con buen nivel de competencia lectora y de fluidez. Es un grupo heterogéneo en cuanto a su práctica lectora y a la motivación, tanto en el nivel como en el tipo. No existe una diferencia significativa por sector sino por sexo. La mayoría son mujeres. Todas cursaron el nivel inicial.

Por su nivel de competencia lectora, se puede considerar el lector ideal, que no necesita ningún tipo de apoyo ni estimulación para la lectura, sin embargo, no siempre tiene una motivación intrínseca. Uno de los tres estudiantes con el nivel más alto de competencia lectora expresó que lee porque tiene que hacerlo, simplemente, al igual que un cuarto de los estudiantes que pertenecen a esta categoría. Un porcentaje muy bajo prefiere leer un libro en su rato libre como primera opción.

No hay textos difíciles o fáciles de comprender, es la interacción entre el texto, el lector y el contexto lo que genera o no comprensión (Cassany, Luna, & Sanz, 1998; Gamino et al., 2014; Snow & Juel, 2007). En ese sentido, se puede considerar a los lectores con un nivel de independencia (Condemarin & Milicic, 1994) para trabajar

textos de cuarto de secundaria, aunque no siempre estén dispuestos o sientan placer para hacerlo.

**2. Leedores:** los leedores son aquellos que presentan una buena fluidez lectora, sin embargo, no tienen un nivel adecuado en competencia lectora. Al igual que los lectores, no son un grupo homogéneo. Los hay muy motivados a leer, y los que lo hacen por obligación. Pertenecen tanto a centros educativos públicos como privados y suelen ser más chicas que chicos. Los leedores pueden leer muchos textos de literatura por motivación propia e incluso sentirse motivados y competentes.

Se puede considerar que se sitúan en el nivel instruccional, con relación a los textos que deben leer los chicos de 15 años para ser competente en el mercado global. La lectura que realiza el alumno es más o menos correcta, pero su recuperación espontánea es incompleta, faltan algunos detalles. De todos modos, el lector siente que el texto es difícil, pero que puede manejarlo (Condemarin & Milicic, 1994).

**3. Ni-Ni:** en este grupo se sitúan los no lectores, en el sentido que no tienen un nivel competencia lectora ni de fluidez lectora y son la muestra más evidente de un sistema educativo ineficiente. Se encuentra escolarizados en el segundo año de la educación secundaria, lo cual implica, que han logrado de algún modo, promover las “pruebas nacionales”. Estos estudiantes no están identificados en el sistema educativo como *alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*, a pesar de existir desde el año 1996, diferentes estrategias. Es necesario resaltar que algunos están muy motivados a leer por iniciativa propia y casi todos tienen acceso a internet y utilizan con mucha frecuencia las redes sociales. Este grupo de estudiantes están en contacto con la lengua escrita e incluso manifiestan que leen libros de literatura, aunque para Bayard (2009) no se consideran libros leídos, pues no han dejado ningún tipo de huella. Están en el *nivel de frustración*, el nivel de los textos que deben de leer, según su grado escolar, no se corresponde con su nivel de desempeño en la lectura (Condemarin & Milicic, 1994).

En palabras de Salinas (1967), a los leedores y no lectores se les puede considerar los neoanalfabetos del siglo XXI: simplemente pasan la vista por los textos. “...Pero, si no se emplea esa aptitud para ensanchar las potencias del alma, para impulsar al individuo hacia la plenitud de su ser espiritual, el que la posea [la capacidad de leer] se halla en una situación paradójica, al parecer, por las palabras, pero profundamente cierta: la de ser un analfabeto que sabe leer” (p.276).

### 7.03 Práctica lectora

Wang y Guthrie (2004) plantean que, en general, existen dos grandes motivos para leer: la lectura académica, que suele producirse en el contexto escolar, “para aprender”, y la lectura no académica, surge de la necesidad de la persona; cada una de ellas tiene repercusiones importantes en la competencia lectora. En este apartado, primero se analiza el comportamiento lector académico y luego el no académico.

**LA PRÁCTICA DE LECTURA ACADÉMICA ORIGINA A LOS LOGÓGRAFOS DEL SIGLO XXI. NO ES LA CANTIDAD DE LIBROS O DE RECURSOS QUE ESTÁN A DISPOSICIÓN E INCLUSO QUE SE LEEN, SINO LA CALIDAD DE LA INTERACCIÓN QUE SE PRODUCE ENTRE EL TEXTO Y EL LECTOR LO QUE DESARROLLA COMPETENCIA LECTORA.**

El comportamiento lector es lo que determina la fuerza motivadora de la práctica de lectura (Ceralc-Unesco, 2014). La frecuencia de lectura de los estudiantes de secundaria de la República Dominicana para el contexto académico, en sentido general, se puede considerar igual a la media de América Latina (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura –OEI–, 2014, p. 63). Sin embargo, existe más de un cuarto de la población con niveles muy bajos en lectura de texto académico, lo cual es muy significativo, pues se supone que están obligados a la misma. Esto evidencia, que existen otros medios que los estudiantes están utilizando para, al menos, “pasar de curso”.

Aunque se considera pertinente utilizar el término alfabetizaciones –*literacies*–, acuñado por *New London Group* para expresar que existen múltiples medios de representar la información válidos para el aprendizaje, aprender a partir de los textos escritos, sin lugar a dudas, sigue manteniendo su lugar como principal herramienta en la educación; alcanzar un nivel adecuado provee mejores empleos, mejora la capacidad de participar como ciudadanos y el desarrollo personal. La educación es la llave para las oportunidades sociales y personales (Kalantzis et al., 2016; OECD, 2009).

Los textos escritos que se consideran de mayor uso en el ámbito académico preuniversitario, son los libros de textos y los libros de literatura. Los libros de textos en la República Dominicana son “materiales curriculares de gran centralidad para el aprendizaje en el aula y tienen un rol directivo y configurador de la práctica docente, que los hace cualitativamente diferentes de otros recursos” (Rodríguez, 2015, p. 19); incluso el Estado dominicano invierte una cantidad considerable de recursos en su compra para la distribución gratuita en los centros educativos públicos.

Martínez Bonafé (2008) en su investigación sobre el uso de los libros de textos concluye que existe una discrepancia entre el uso en el imaginario y el uso real, lo cual, también se comprueba en esta investigación, ya que solo cerca de la mitad de los estudiantes manifiestan utilizarlos con mucha frecuencia, no existiendo diferencias en la frecuencia de uso entre el sector público y el privado.

En los centros educativos públicos, los docentes no valoraron de forma positiva los libros de textos enviados por el Ministerio de Educación, los consideran obsoletos, y tienen razón, pues se utiliza la misma edición desde hace más de 17 años; por otro lado, el uso de los libros de textos, en el enfoque del currículo por competencia están menos valorados. Ya muchos docentes manifiestan que no puede ser la única fuente de información disponible.

Prácticamente, todos los estudiantes realizan búsquedas en la red sobre un tema con fines académicos, así como consultan diccionarios de forma digital. Sin embargo, esta práctica no repercute en su nivel de competencia lectora ni, al parecer, en su aprendizaje en sentido general. Esto puede deberse a que la mayoría de los estudiantes manifestaron que “bajan informaciones de la red” y la entregan o la “discuten” en clases, sin producir su propio texto a partir de estos, incluso, sin interpretar o contextualizar lo que los demás dicen y, mucho menos, referenciarlos (citarlos).

Urbina ofrece una definición del plagio electrónico,

aquellos materiales presentados como fruto del trabajo personal que, en realidad, han sido copiados parcial o totalmente mediante procedimientos informáticos, sin mencionar su autoría original, la procedencia de los mismos es, mayoritariamente, la red internet, si bien puede tratarse también de copia de otras fuentes, como enciclopedias en CD-ROM, o trabajos de compañeros (Ballano et al., 2014, p. 15).

La causa más común que alegan los estudiantes para “bajar información de la red” es obtener mayor nota con menor esfuerzo, así como una dificultad para comprender la finalidad de la tarea que el docente propone. Por su parte, los docentes del sector público muestran una actitud pasiva, casi de impotencia; aunque muestran preocupación por esta práctica de logógrafos de sus estudiantes, parecerían aceptarlas, como parte de “lo de esta nueva generación.”; lo cual se convierte en una de las principales causas del plagio, pues los estudiantes, al “comparar los riesgos y los beneficios de plagiar, consideran los segundos muy por encima de los primeros” (Sureda, Comas, & Morey, 2009, p. 200).

El plagio no es una actividad nueva, ni exclusiva de esta generación o del acceso al internet, lo que cambia es la facilidad de acceso y la respuesta de los docentes, que parecen

resignarse o incluso provocarlo con las actividades, tampoco se ha enseñado las implicaciones del plagio para su desarrollo personal, profesional e incluso social.

El plagio debe ser abordado desde la práctica pedagógica del docente, el cual lo fomenta o simplemente lo ignora, más que desde la perspectiva ética de los estudiantes, pues al parecer estos, al igual que sus profesores:

...Son navegantes en océanos de información que presentan una relajación hacia la cultura escrita, a favor de imágenes, sonido, multimedia. Desconocen el valor de la información, y carecen de un marco cualitativo para valorarla. No saben delimitar sus necesidades de información y afrontar con éxito una búsqueda avanzada. Además, ignoran los aspectos éticos/legales del uso de la información (Molina, Quesada, p. 29).

Las diferentes prácticas de los estudiantes del sector público pone de relieve que su lectura en internet para fines académicos no se realiza con el fin de “buscar, evaluar, procesar y comunicar adecuadamente la información”, lo cual sería uno de los objetivos primarios de la Alfabetización Informacional y el Desarrollo de competencia informacional (CI), así como que los estudiantes aún están lejos de desarrollar prácticas de lectura y escritura acordes a las necesidades de la llamada Era Digital, como la capacidad de leer en múltiples textos utilizando los hipervínculos (Britt & Rouet, 2012; Rouet & Britt, 2010).

Esta situación en torno a la ineficiencia en los procesos de enseñanza de la Lengua no es ajena a los diseñadores de políticas públicas curriculares. El borrador de la Naturaleza del área de Lengua Española en su actualización curricular, en el inicio de la sección *Justificación* inicia así:

A pesar de que el currículo anterior propuso la enseñanza de la lengua desde un enfoque funcional y comunicativo, su objetivo pareció no lograrse, pues en la práctica se privilegiaron los saberes gramaticales descontextualizados de los usos reales y de los procesos de comprensión y producción (Minerd, 2017, p. 1).

La mayoría de los estudiantes consultan un video para complementar la clase, es decir, ya están incorporando otras modalidades audiovisuales para el aprendizaje, incluso sin que el docente se lo solicite. Sin embargo, no se percibe su uso de forma interconectada en la práctica de la representación y la comunicación ni una sinestesia. Kalantzis, Cope, Chan y Dalley-Trim (2016) utilizan el término en el sentido amplio para referirse a “el proceso de expresar un significado en un modo, luego en otro ... La sinestesia puede ser una forma poderosa de apoyar y profundizar el aprendizaje. Puede expresar algo en palabras, o puede tener un sentido más poderoso como imagen o diagrama” (pp.233-234, trad. propia). Por ejemplo, muchos estudiantes manifiestan que encuentran el libro literario que deben leer en

*YouTube* y en vez de leer, prefieren verlo y escuchar o simplemente prefieren un audiolibro (sin imágenes).

Los estudiantes siempre están tentados a tomar el camino del menor esfuerzo, con los máximos resultados posibles, por lo que lo significativo de los hallazgos anteriores no es lo que los estudiantes hacen, sino las respuestas de los docentes ante dichas prácticas. Las únicas medidas reportadas están centradas en afectar la calificación de los estudiantes y casi ningún docente se centró en la revisión y modificación de sus estrategias de enseñanza.

Los docentes no podrían justificar la aceptación del plagio en los trabajos de los estudiantes debido a su falta de capacitación en el uso del internet o por considerarse extranjeros en la sociedad de la información interconectada, utilizando la metáfora de White y Le Cornu (2011), pues de lo que se trata es de desarrollar la producción escrita en los estudiantes, competencia específica descrita en el Currículo desde la Transformación curricular del 1992 (Secretaría de Estado de Educación, 1994).

#### **LA LECTURA PARA FINES RECREATIVO ES ESCASA Y POCO DIVERSA.**

En los resultados de la investigación, las estudiantes leen más para fines recreativos que sus compañeros varones, dato que no coincide con los resultados de la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y prácticas culturales (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura –OEI–, 2014, p. 71), en el cual la República Dominicana no participó.

Sin embargo, la calidad de la lectura recreativa –valorada por la cultura literaria, por la capacidad de interpretar la lectura y apropiarse– es dispersa, escasa y poco diversa. Se podría considerar, en términos de Cerillos Torremocha (2007), que son “nuevos lectores” o, en palabras de Salinas (1967), simplemente lectores que van pasando la vista por los textos.

Ambos autores, argumentan que estos nuevos lectores están en contacto y tienen acceso a la cultura escrita con todos sus recursos, sin embargo, a pesar de que se manifiestan como lectores, no logran comprender todos los textos, suele obtener informaciones puntuales y fragmentadas; en palabras de Biggs (2005) son aprendices superficiales.

Gaarden (2003), en su Conferencia Magistral para la apertura del 28 Congreso Internacional de Lectura manifiesta que estos lectores son desarrollados por las características de la sociedad actual “postmoderna, globalizada y basada en redes cuyos habitantes son prácticamente inducidos al entretenimiento de fácil acceso y donde la cultura, en gran medida, se ha convertido en un artículo de consumo internacional (s/n).”

Asimismo, los jóvenes tienen “ladrones de la atención” (Gaarder, 2003), es decir, otras actividades de entretenimiento que parecen más potentes y placenteras que la lectura, como el uso de las redes sociales, los videojuegos, la televisión, incluyendo la industria de videos y películas; esto no es nuevo para la Generación Z, al igual que en el plagio, lo que ha cambiado es la cantidad y la facilidad de acceso a través del internet.

Muchos autores, utilizan el término la sociedad del “zapping<sup>41</sup>”. Diversos investigadores manifiestan que este cambio continuo de canales está cambiando nuestra forma de pensar con repercusiones importantes en la atención, que se mueve de una atención profunda a una hiper con repercusiones en lo que se llama dispersión, que el autor no considera como tal (Hayles, 2007; Nicholas, 2011). Por ejemplo, los docentes manifiestan que ya sus estudiantes no pueden leer un libro completo, sino textos/cuentos cortos, lo cual coincide con Hayles (2007).

Otros autores, como Por ejemplo Colomer (2015) y Fuentes (citado por Cerillo, 2005), argumentan que el problema también radica en el “secuestro” de los libros por el cine. El cine no permite paso a la imaginación ni a la interpretación, más bien, es lo que un lector, o un conjunto, interpretaron e imaginaron de la obra.

En los contextos urbanos–marginales de la República Dominicana existen, aún, menos acceso a los libros de literatura infantil y juvenil (LIJ) contemporáneos. Además de la dificultad en el poder adquisitivo, como explicó el docente 9, solo existe una librería con todas las características de promoción de la lectura y escasas bibliotecas funcionales, lo que dificulta significativamente a los estudiantes el acceso a libros adecuados en tema y formato.

La lectura recreativa, no solo es responsabilidad de los centros educativos. De hecho, algunos autores, como Graciela Montes (citada en Fittipaldi, 2012), piensan que la lectura de la literatura es “sapo de otro cuento”, y que su promoción se debería realizar desde otros espacios públicos como las bibliotecas o los ayuntamientos.

...Esperamos que el lector haya comprendido que leer no es un mero adorno, ni un modo más de divertirse, de pasar el tiempo muerto o de matar el tiempo. Es el medio más eficaz para adueñarse del lenguaje, lo que, a su vez, es condición indispensable para el desarrollo de la inteligencia, la plenitud afectiva de nuestras relaciones, y la dignidad de nuestra convivencia...La lectura es una actividad de interés social preferente. De aquí deriva nuestro empeño por convencer a todos (Marina & Válgomo de la, 2007, p. 69).

Esta afirmación de Marina y Válgomo (2007) sobre la importancia de leer se puede interpretar desde la perspectiva de Kalantzis et al. (2016) de la literacidad en plural, es decir

---

<sup>41</sup> Es el acto de saltar programación o canales en la televisión. Es decir, ir cambiando de canales. En inglés, se llama *flip channels*, *channel-hopping*, *channel-surfing* o *zapping*. (Wikipedia)

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

del desarrollo de la competencia comunicativa amplia que está integrada por las cuatro competencias específicas –hablar, escuchar, leer y escribir–, y que en los jóvenes ocurre en simultáneo (sinestesia).

**CASI TODOS LOS ESTUDIANTES ACCEDEN A INTERNET, PERO ESTO, POR SÍ SOLO, NO REPERCUTE EN LA COMPETENCIA LECTORA.**

Los greco-romanos representaban a la diosa Ocasión como una hermosa mujer desnuda con hermosa cabellera en la frente y completamente calva por detrás, colocada sobre una rueda en movimiento, con alas en la espalda y en los pies. El diálogo de una Antología Griega de Lisipo entre un viajero y la diosa Ocasión muestra lo efímero y lo vital de no dejar pasar una oportunidad, pues al ser calva por detrás, ya no puedes asirla.

–¿Y esa cabellera que desciende hasta su frente? –Es para ser cogida fácilmente por el primero que me encuentre.  
–Observo que no tienes un solo cabello en la parte posterior de la cabeza.  
–A fin de que ninguno de aquellos que me hayan dejado pasar sin cogerme pueda luego realizarlo (Martín Sánchez, 2002, p. 94).

Esta metáfora ilustra la situación de la educación dominicana con relación a la tecnología que corre el peligro de dejarse pasar. Casi todos los estudiantes que viven en zona urbana, incluyendo las marginales, tiene acceso a internet mediante distintos dispositivos, con una tendencia muy marcada hacia lo móvil, dato que coincide con los del Banco Mundial, que para el año 2016 establecía un 82% de abonados en telefonía móvil y con las tendencias internacionales (oportunidad)<sup>42</sup>, sin embargo, los docentes no incluyen el uso de la tecnología como recurso para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencia lectora..

Los resultados de esta investigación son coincidentes con los de otras investigaciones, en el sentido de que los jóvenes tienen más acceso y uso de la tecnología que la generación anterior, pero no necesariamente su uso potencia un aprendizaje significativo y autónomo (Area & Pessoa, 2012; Bennett et al., 2008; Cassany, 2012; Drucker, 2004; Nicholas, 2011; Van Deursen & Van Dijk, 2010). Se produce el efecto Oxímoron, ya que, a pesar de que los estudiantes tienen el potencial de acceder a fuentes académicas de calidad, ello no se relaciona con un desarrollo de la competencia lectora.

...no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay

---

<sup>42</sup> Aunque aún se puede mejorar el acceso a través de instalación de banda ancha en los centros educativos.

que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2011, p. 115).

En los cuatro centros educativos donde se profundizó en las estrategias organizativas y metodológicas se evidenció que los estudiantes navegan a la deriva en el vasto océano del internet, sin guía ni retroalimentación por parte de los docentes, ejercen como los logógrafos de la antigua Grecia descritos en el Fedro, “redactan” discursos que no pronuncian ellos mismos que producen sus efectos—las calificaciones— en ausencia de ellos. Derrida (1975) lo denomina el hombre de la no presencia y la no verdad: “Escribiendo lo que no dice, no diría y, sin duda, no pensaría nunca de verdad...” (Derrida, 1975, p. 99).

Está suficientemente demostrado, y los resultados de esta investigación también lo avalan, que el uso de internet, aún con fines académicos, parece que no es suficiente para desarrollar la competencia lectora necesaria, ni las digitales (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016); que no es tan sencillo, y siempre aceptado por los jóvenes, que el uso de “su tecnología” sea incorporado al proceso de enseñanza (Marcelo, 2013). Son consumidores de información, sobre todo vinculado a lo social.

La República Dominicana, como muchos países de la Región Latinoamérica (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal–, 2013) ha iniciado el proceso de introducir la tecnología en los centros educativos a través de la entrega de dispositivos y de la capacitación a los docentes en su uso. La tecnología puede ofrecer a los sistemas educativos un placebo, que cuando reaccionen (por la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que egresan del sistema preuniversitario) se encuentren con el lado calvo de la oportunidad.

Los datos sobre el internet muestran una tendencia al cambio en la forma en que los jóvenes acceden a la cultura escrita para la recreación y su uso cada vez más para fines académicos, lo cual supondría un desarrollo cognitivo sin precedente. Sin embargo, Millán (2000) hace 17 años, alertó que no necesariamente este acceso producirá los efectos esperados si no se dispone de un nivel de lectura adecuado, lo cual sucede con el alto porcentaje de estudiantes dominicanos que se encuentra por debajo de los mínimos requeridos.

Por otro lado, para fines recreativos son menos los que utilizan el código escrito —en el sentido restringido—. El uso de *YouTube*, la descarga de música y películas así lo confirman.

Asimismo, muchos estudiantes prefieren los contenidos que integran información audiovisual como YouTube o descargar diferentes tipos de archivos que leer un libro. A pesar de que ambos utilizan el lenguaje, el proceso de construir significado a través de la modalidad oral o visual-oral conllevan procesos cognitivos diferentes de la modalidad escrita,

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

de los cuales muchos educadores no son totalmente conscientes (Kalantzis et. al, 2016), y, por tanto, no pueden incorporarlo con eficiencia para construir significado en los estudiantes.

Este último aspecto no está contemplado, y se entiende en el diseño curricular del 1992 para el área de Lengua Española (Minerd, 2000), pero tampoco se contempla en la actualización curricular del nivel secundario del 2016 (Minerd, 2016b).

### **EL USO MÁS FRECUENTE DE INTERNET SON LAS REDES SOCIALES.**

El uso más frecuente de los jóvenes dominicanos en el internet son las redes sociales, las cuales utilizan para comunicarse con sus compañeros y familiares, así como una opción recreativa. Muchos, en la zona urbano–marginal, utilizan el internet para comercializar y ganar dinero con prácticas que no favorecen su desarrollo cognitivo, social y personal, como es el caso de jóvenes que pertenecen al Centro Educativo D.

El uso frecuente de las redes sociales por parte de la mayoría de los alumnos, sin distinción del género, coincide con el estudio de Colás-Bravo et al. (2013) con jóvenes andaluces. Sin embargo, parece existir un “divorcio”, como lo establece Casanny (2012), entre el uso de las redes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que provoca un abismo entre el mundo tecnológico de los jóvenes y el de los docentes, lo cual es peligroso y preocupante a la vez, tanto por la dosis de desmotivación que conlleva como por el derroche de oportunidades para potenciar aprendizajes significativos en el sentido que señalan Aaen y Dalsgaard (2016). Al parecer, en la República Dominicana el sistema educativo no está diseñado para los jóvenes con acceso a internet con predominio en el uso de redes sociales (Prensky, 2010).

Aunque algunos docentes relatan experiencias del uso de las redes sociales en los procesos de enseñanza–aprendizaje, persisten dificultades significativas en su incorporación y en su generalización, que posiblemente no tenga relación con el uso en sí de la tecnología, sino con la concepción de cómo aprenden los estudiantes y el nuevo paradigma de la enseñanza, el socioconstructivista, además de las creencias de los docentes en torno al tipo de aprendizaje que genera el uso de la misma y el potencial para el desarrollo de las competencias.

El uso de internet en sí mismo no genera beneficios ni perjuicios. Stiegler (2012) utiliza la metáfora del *pharmakon* para referirse a la ambivalencia del internet como un elixir que, al igual que en el famoso diálogo de Platón entre Sócrates con Fedro, tenía el poder de curar y serviría como un remedio contra las dificultades de aprender: “...hará a los egipcios más sabios... ...he descubierto un remedio contra la dificultad de aprender y retener”, pero

también para envenenar causando un “hechizo en los seres humanos” que le produce un pensamiento más superficial (Nicholas, 2011, 2014) y una hiperatención (Hayles, 2007).

...el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; confiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias; y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque, cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida (Diálogo 275a).

Blakemore y Frith (2005, 2011), en sus investigaciones, demostraron que el cerebro continua estableciendo nuevas conexiones hasta los 25 años. En el entorno de nuestros jóvenes implica “Los niños que crecen en entornos ricos en medios de comunicación tienen, literalmente, cerebros cableados de forma diferente a los de personas que no llegaron a la madurez bajo esa condición” (Hayles, 2007, p. 113, trad.propia). Según la autora, esto representa un desafío en la educación, ya que los jóvenes solo prestaran atención a las informaciones que consideren relevantes y en su término para el desarrollo de la atención profunda, que necesariamente es un requisito para generar compromisos de alto nivel que implica el pensamiento crítico e inferencial (Biggs, 2005).

#### **EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, LA EDAD NO ES EL MEJOR CRITERIO PARA DEFINIR LA PREFERENCIA POR EL USO EN LA TECNOLOGÍA.**

Una de las metáforas más utilizadas para caracterizar a la generación actual de adolescentes es la de nativos e inmigrantes digitales de Prensky (2001, 2010); sin embargo, la fecha de nacimiento no es suficiente para determinar la preferencia en el uso de las TIC, “No hay evidencia de que haya una nueva generación de jóvenes en la educación superior y los términos *Generación Net* y *Nativo Digital* no engloban los procesos de cambio que están teniendo lugar” (Jones & Binhui, 2011, p. 1, trad. propia) como se confirma con los resultados de esta investigación.

Para esta investigación, se prefirió emplear el término de Generación Z (Schroer, 2008) que los ubica por la edad, los nacidos entre los años 1995 y 2012. Cruz y Díaz (2016) fundamentan el término de Generación Z acuñado por Schroer en el 2008 y presentan sus principales características: 1) expertos en la comprensión de la tecnología; 2) multitarea; 3) abiertos socialmente desde las tecnologías; 4) rapidez e impaciencia; 5) interactivos; 6)

resilientes (p. 98), además que han permanecido más tiempo en la escuela que sus padres y docentes de la Generación X.

Así, la Generación Z puede ser, utilizando la metáfora de White y Le Cornu (2011), visitantes o residentes según las herramientas, el lugar y el espacio de acceso a internet, más que en la edad de los usuarios. La clasificación no es dicotómica, es un continuo. Otra característica de esta etapa es la sensibilidad al aprendizaje. Blakemore y Frith (2011) revisaron estudios neurológicos que evidencian que hasta los 25 años ocurren nuevas conexiones neuronales en el área prefrontal del cerebro, encargada de las funciones ejecutivas, que tienen una alta incidencia en los aprendizajes.

La mitad de los jóvenes de este estudio prefiere el uso de textos académicos en formato físico para estudiar. Por otro lado, las entrevistas con los estudiantes permiten verificar que la mayoría de los buenos lectores prefieren los libros de literatura en formato impreso y argumentan razones variadas, desde mayor cansancio visual hasta el placer y mayores distractores en la pantalla, así como la posesión del objeto físico, su olor, y poder contar sus páginas (📖 168).

Los cambios producidos por el uso de nuevos formatos de lectura tienen múltiples factores y componentes, y concebirlos desde una sola dimensión, la edad y como dicotómico, nativos o inmigrantes digitales puede distorsionar, pues los jóvenes de la Generación Z no son homogéneos en su preferencia y uso de las TIC.

La metáfora de White y Le Cornu (2011) permite establecer un continuo entre visitantes y residentes, al parecer, los estudiantes dominicanos son más visitantes que residentes en las TIC, ya que acceden para buscar información y/o comunicarse con sus iguales, pero no son miembros activos de comunidades virtuales académicas. La mayoría tiene las características de los anfibios, salen y entran, pero, para el aprendizaje, no permanecen, al igual que todos los centros educativos estudiados.

#### **7.04 Motivación lectora**

La motivación es el motor que impulsa las acciones, en nuestro caso, para la práctica lectora. Al igual que han demostrado diversos investigadores (Guthrie et al., 2013; Ryan & Deci, 2000), se necesitan ambas, y no se puede establecer que tener una motivación intrínseca o extrínseca genera mejores prácticas o competencias. Por ejemplo, uno de los tres estudiantes que tiene un desempeño en competencia lectora de nivel 5 presenta una motivación lectora extrínseca: lee para tener buenas calificaciones. En casos como este

ejemplo, ocurre que lo que varía no es la intensidad, sino la naturaleza y el foco de la motivación.

... un estudiante puede estar muy motivado para hacer la tarea por curiosidad e interés o, alternativamente, porque quiere obtener la aprobación de un maestro o padre. Un estudiante puede estar motivado para aprender un nuevo conjunto de habilidades porque entiende su utilidad o valor potencial o porque aprender las habilidades le dará una buena calificación y los privilegios que ofrece una buena calificación. (Ryan & Deci, 2000a, p. 55, trad. propia).

Los resultados de esta investigación permiten concluir que no existe un perfil de alumno ideal: motivación intrínseca muy elevada, (le fascina leer por motivos propios y encuentra sentido interno a todas las prácticas de lectura), lector asiduo de textos literarios y que la motivación hacia la lectura de textos está muy ligada a los intereses de los estudiantes –la mayoría expresa que no leen “libros aburridos”–) y a los propósitos de la actividad –“debo de leer para obtener buenas calificaciones, pues la profe pone un examen de la obra; esa obra no me gustó porque lo que hicimos fue...”–, lo que confirma que la motivación intrínseca no es general, se encuentra muy ligada a la actividad específica, es decir, “me puede fascinar leer, pero no me encuentro motivada para leer ese libro concreto, para esa actividad concreta, en ese momento específico”.

Asimismo, permiten comprobar el vínculo entre las motivaciones externas y las internas. Muchos estudiantes desarrollaron el placer por la lectura, primero por una imposición externa de un adulto y luego por ellos mismos, el puente entre una y otra, parece ser un buen libro, es decir, un buen libro del interés de los estudiantes, no necesariamente que pertenezca al canon definido por la sociedad en ese momento.

Como exponen Ryan y Deci (2000a), los resultados permiten dialogar francamente sobre qué tipo de motivación se necesita para realizar las actividades propuestas por los docentes entrevistados: “Debido a que muchas de las tareas que los educadores quieren que sus alumnos realicen no son inherentemente interesantes o agradables, saber cómo promover formas de motivación extrínseca más activas y volitivas (frente a pasivas y controladoras) se convierte en una estrategia esencial para la enseñanza exitosa.” (p.55, trad. propia).

La única “motivación” o razones que los docentes utilizan para que los estudiantes lean es “para el examen y sus calificaciones” lo que se constituyen más que “recompensas tangibles” amenazas, y presión de cumplimiento o de evaluación, lo cual contribuyen a disminuir a un “locus de causalidad percibida externo”.

Por otro lado, la docente 1, tiene la clave de un potente catalizador, aunque no lo aplica ofreció una clave avalada por la teoría de auto determinación de Decy y Ryan (2000a, 2000b)

un sistema de apoyo que persigue el reconocimiento de los sentimientos y las oportunidades de una autodirección que fortalece la motivación intrínseca.

... se supone que ellos deben leer clásicos, pero a ellos no le gustan los clásicos...ellos siempre se quejan de que son aburridos, prefieren sus elecciones libres... *Wattpad*, sagaz... yo sé cuáles son sus intereses... a ellos no le gusta las obras que son impuestas... (👉1, subrayado propio).

Al menos, los padres expresan a sus hijos la importancia de la lectura, sin embargo, no todos logran generar la práctica de lectura necesaria.

En la clasificación de Rayn y Deci (2000) se observa que la mayoría de los estudiantes con una motivación extrínseca alta es para obtener buenas calificaciones o por sus padres, lo que lo sitúa en solo nivel por debajo de la motivación intrínseca y que además es congruente con las metas escolares, hecho que también se evidenció en los resultados de esta investigación.

## **Objetivo 2: Relación entre la competencia lectora, motivación y práctica lectora**

### **EXISTE UN CÍRCULO VIRTUOSO ENTRE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, LA PRÁCTICA LECTORA Y LA COMPETENCIA LECTORA.**

Se confirma el círculo virtuoso de Retelsdorf et al. (2011), descrito también por la OCDE (2010) entre práctica lectora recreativa, motivación intrínseca y competencia lectora, es decir, que una retroalimenta a la otra; a mayor competencia lectora, más practica la lectura por placer y se va generando un placer interno por leer, y así se repite el círculo; y, como se estableció anteriormente, en raras ocasiones esa motivación se mantiene desde la niñez, o viene por “*default*”.

En múltiples ocasiones esta motivación intrínseca se inicia por razones externas, por ejemplo por un familiar, “yo, no hace mucho [que leo] que la veo a ella [su madre] leyendo, ahí y yo me entreneco porque la veo así leyendo, vamos a ver que se siente, ella se emociona, se ríe sola y yo “oh!” (👉95) un amigo o una buena práctica en el centro educativo o simplemente, por el “encuentro” con un “buen libro” o como mejor explican Ryan y Deci (2000b) “esta florecerá si las circunstancias lo permiten” (p.70).

En una cantidad importante de estudiantes se confirma la teoría del *self determination*, en el sentido que los “entornos del aula y el hogar pueden facilitar o prevenir la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades de autonomía y competencia”. Sin embargo, es

preciso recordar que la motivación intrínseca ocurrirá solamente para las actividades que sostienen el interés intrínseco para un individuo.

Pero, el centro educativo realiza poco para apoyar esa satisfacción interna. Esta afirmación se realiza en dos sentidos. Por un lado, no existe una atención a la diversidad de ofrecer diferentes tipos de libros según los niveles de lectura de los estudiantes o sus intereses; por otro lado, el único motivo para leer o para seleccionar los libros son los exámenes.

La investigación también reveló que no solo las recompensas tangibles sino que también las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones, y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo. En contraste, el sentido de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para una auto-dirección se hallaron que ampliaban la motivación intrínseca debido a que ellas permitían un mayor sentimiento de autonomía (Deci & Ryan, 2000b, p.70)<sup>43</sup>.

### **Objetivo 3: Determinar la gestión curricular del centro educativo**

#### **7.05 Contexto: Cultura escrita**

##### **LA CULTURA ESCRITA ES ESCASA, POCO DIVERSA Y DE DIFÍCIL ACCESO**

Una constante en todos los centros educativos estudiados es la dificultad y las carencias para acceder a materiales escritos de calidad tanto de los estudiantes como de los docentes en la zona donde está ubicado el centro educativo, no hay bibliotecas públicas (de hecho, en el país existen muy pocas) y prácticamente no hay librerías. Tanto la percepción de los entrevistadas como las escasas encuestas sobre lectura realizada en República Dominicana, dan cuenta de la poca y escasa cultura escrita del país. El periódico *Diario Libre* reportó en el año 2013 la decadencia de las bibliotecas dominicanas a partir del Segundo Censo Nacional de Bibliotecas presentado por la Oficina Nacional de Estadísticas:

Las bibliotecas públicas de República Dominicana se caracterizan en su mayoría por un limitado catálogo bibliográfico, libros desfasados, edificaciones poco óptimas, y muy poco acceso a internet, en los casos en que existen computadoras. La decadencia de estos centros quedó en evidencia en el informe sobre el Segundo Censo Nacional de Bibliotecas, presentado ayer por la Biblioteca Nacional y la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE)... Las públicas, que fueron trabajadas a nivel cuantitativo y cualitativo fueron 221...Sin embargo,

---

<sup>43</sup> Traducción de <https://goo.gl/y4bPi3>

el 73% del material existente corresponde a publicaciones anteriores al 1999, y sólo un 6% es del 2006 en adelante... El 68% de las bibliotecas ha cerrado el acceso a las colecciones para el usuario, y sólo un 11% tiene servicio al público los sábados. Los domingos es de apenas un 4%. (Molina, 2013).

De las escasas bibliotecas con catálogo desfasado, solo el 8% disponen de títulos de literatura juvenil (Oficina Nacional de Estadística, 2011). El periodista y escritor Tejera (2017) lo resume así, en la República Dominicana solo existen tres bibliotecas públicas de importancia y las tres ubicadas en la capital, aunque destaca las bibliotecas de las universidades privadas. Explica como la ley del libro que introdujo algunas iniciativas en el país, ya prácticamente ni se aplica ni se menciona.

Es un hecho que a pesar de que las ciudades han crecido, que los barrios están hoy más que nunca atiborrados de jóvenes y niños, no ha habido una política para establecer bibliotecas en esos lugares ni para crear espacio para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia. No hay desarrollo cultural sin lectores. El alma de un pueblo está estancada si no hay libros circulando. No es posible que uno recorra kilómetros y kilómetros en esta patria de Pedro Mir y nada más se tope con colmadones<sup>44</sup> y bancas de apuestas (Tejera, 2017).

Se podría concluir que el contexto donde se desarrollan los jóvenes tiene una escasa cultura escrita. Existen muy pocos estudios locales sobre el hábito lector de los dominicanos. El hábito lector es muy bajo, así se señala que “el 75% de los dominicanos dedica menos de una hora a la semana a la lectura y un 32% no lee nunca.” (Fundación Global y Democracia para el Desarrollo/Secretaría de Estado de Cultura, 2006), lo que se evidencia en las escasas bibliotecas públicas disponibles y su política de préstamos, en las pocas librerías en el país y en los limitados espacios culturales de promoción de la lectura que existen en las comunidades donde están insertos los centros educativos. Se podría considerar la sociedad dominicana como poca lectora, como lo manifestaron varios docentes consultados en el presente estudio.

En la Región Latinoamericana, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe ha realizado dos Encuestas del Fomento del libro (Cerlalc-Unesco, 2011, 2014); en la primera, el país no participó, aun cuando es miembro de la organización, y en la segunda, los datos están incompletos. Asimismo, tampoco participó en el Encuesta latinoamericana de Hábitos y prácticas culturales de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2014).

---

<sup>44</sup> Negocio donde las personas se juntan a tomar bebidas alcohólicas y hay grandes bocinas con música alta.

Se debe reconocer que en países con más trayectoria del desarrollo del hábito lector de sus ciudadanos, como España, en la etapa de la adolescencia se lee menos, el 55% de los niños entre 6 y 12 años afirmaba que le gustaba leer, mientras que entre los chicos de 12 y 16, descende a un 8%. Influyen varios motivos: culturales, los hábitos de ocio alternativo; cognitivos, las dificultades de comprensión o el esfuerzo excesivo que puede suponer el ejercicio lector; y educacionales la falta de atención a la lectura comprensiva o la no diferenciación clara y precisa entre lectura obligatoria y lectura voluntaria, aducen además la falta de tiempo por las obligaciones escolares (Fundación Bertelsmann, 2003).

Finlandia se considera un país modelo del comportamiento lector de sus ciudadanos; aproximadamente leen 47 libros al año por habitante, 17 de los cuales, lo hacen para recrearse. En España, la media se sitúa en 10 libros al año por habitante.

En República Dominicana, la última encuesta nacional sobre lectura realizada en el año 2006, del total de encuestados, un 23% dijo leer todos los días, pero sólo dedican a esta actividad un promedio de 19 minutos al día. El 75% de los dominicanos dedica menos de una hora a la semana a la lectura. Un 32% no lee nunca. El 32% de los que leen, compran libros por entrenamiento, y el 61% por estudio o trabajo. Los libros más leídos son de autoayuda y de historia. Con relación a la edad, es paradójico, que la población que más lee, los niños entre 7 y 13 años, con un 45%; le dedica menos horas a la semana, 3.7; los jóvenes ocupan el 30%, el segundo lugar de los que más leen, pero solo lo hacen 4.1 horas a la semana. El 68% de los dominicanos nunca ha visitado una biblioteca y solo un 9% la visita con frecuencia (Fundación Global y Democracia para el Desarrollo/Secretaría de Estado de Cultura, 2006).

## **7.06 Estrategias curriculares y de organización**

### **LOS CENTROS EDUCATIVOS REPRODUCEN LAS MISMAS CARENCIAS**

#### **CULTURALES DEL ENTORNO.**

Las investigaciones han aportado evidencias suficientes que determinan los factores que inciden en una enseñanza eficaz (Kyriakides et al., 2009; Muijs et al., 2014; Murrillo-Torrecilla et al., 2011), a pesar de los contextos económicos, sociales y culturales de los cuales provienen los estudiantes, sin embargo, aunque han pasado más de cinco décadas, los resultados del informe Coleman se mantienen activos (Marqués Perales, 2016).

El informe Coleman(1966) concluyó que los resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen de la familia de procedencia y no de las intervenciones pedagógicas del centro educativo: así los de contexto socioculturales altos tienen buenos resultados y los de bajo, bajos resultados. Este patrón que perpetua la desigualdad social, aún continúa encontrando

evidencias (Coleman et al., 2010; Gil Flores, 2013; Hanushek, 2016; OECD, 2016c; Sirin, 2005) y los resultados de esta investigación contribuyen en ese sentido. En la República Dominicana, los centros educativos no logran equipar las oportunidades de aprendizaje y perpetúan la desigualdad social (Amargós, 2016; Coleman et al., 2010; OECD, 2016a; Unesco, 2016).

La organización de los centros educativos no favorece el desarrollo de competencia lectora. Ningún centro educativo manifestó una reflexión profunda sobre las necesidades de formación de sus estudiantes ni un plan de mejora que permita compensar las carencias de los estudiantes en sus procesos cognitivos. Más bien, se manifiesta una resignación ante esta situación, con argumentos como: provienen de contextos socio-económicos con poco acceso a recursos culturales, los estudiantes no están motivados a la lectura, principalmente por la tecnología y, además, provienen de una educación básica deficitaria que nos lo mandó así...

Los centros educativos, en general, no disponen de un plan de formación de lectores que incluya a toda la comunidad educativa ni a la Biblioteca Escolar como un recurso insustituible. Algunas docentes del área de Lengua Española manifiestan buenas prácticas, más como un ideal que como una práctica concreta, y por otro lado, se tienen casos aislados de docentes de otras áreas que no logran con su quehacer influir a sus compañeros docentes.

Es significativo que todos los docentes manifiestan conocer el bajo desempeño de los estudiantes en competencia lectora, y hasta discernen y enuncian posibles causas; sin embargo, solo en el centro A, el equipo de docentes afirmó que este año escolar inició con algunas estrategias de atención a la diversidad, que parte del nivel de aprendizaje de los estudiantes, afirmación que no fue verificada.

Aunque en dos centros educativos A y B manifestaron que trabajan en equipo por área, y que este trabajo es muy importante, en la práctica se evidenciaron discrepancias que permiten sospechar que las reuniones de trabajo no son tan efectivas como lo deseado, pues no hay acuerdos entre elementos esenciales, como el objetivo de la educación literaria, la elaboración de un plan de lectura acorde con las necesidades, la evaluación...

El centro educativo A, donde se congregan los estudiantes con mejores desempeños, pertenece a un proyecto de Centros de Excelencia iniciado en el año 2007, al igual que el centro educativo 10. Morillo et al. (2012) realizó una investigación donde comparó el desempeño académico de los estudiantes de los centros de excelencia con diferentes tipologías de centros públicos y privados, obtuvo resultados muy similares a los encontrados: en general, el desempeño académico de todos los estudiantes es muy bajo, los centros de

excelencia, no obstante, obtienen mejores resultados que los demás centros públicos, pero se sitúan por debajo de los centros educativos privados y ligeramente superior a los públicos.

Entre los centros educativos seleccionados, es interesante resaltar los resultados del centro 4 que, a pesar de no disponer de “las intervenciones pedagógicas, los recursos, la ampliación del tiempo escolar y las atenciones diferenciadas que se desarrollan en los CEM [Centros de Excelencia de Media]” (Morillo et al. 2012, p.24), se sitúa entre ambos centros de excelencia.

El centro educativo D (1 en la muestra cuantitativa), donde casi todos los estudiantes se sitúan entre el nivel 0 y 1 de competencia lectora, presenta dificultades significativas y manifiestas, con relación al clima escolar, que abarca desde la formación de bandas juveniles, tráfico de sustancias psicoactivas hasta venta *Online* de actos sexuales y episodios de violencia entre los estudiantes, según relato de la directora del centro educativo.

El clima escolar es uno de los factores que más incide en los aprendizajes (Martínez-Garrido, 2015; Orealc-Unesco, 2013; Pacheco-Salazar, 2015; Román, 2015). En este Centro Educativo, no solo se trata de lo que sucede en el aula, sino también en las relaciones entre los docentes, cargadas de tensiones y conflictos, por pertenecer a corrientes sindicales y políticas diferentes, así como con el Sistema Educativo en sentido general (son docentes expulsados de otros centros educativos).

Aunque está situación de violencia tan manifiesta no se percibe en los demás centros educativos, en ninguno de ellos se atiende a la diversidad ni se toman en cuenta los intereses de los estudiantes. El centro donde se concentran la mayor cantidad de lectores del sector público, gestionado por una orden religiosa, se destaca por su organización y por tener reglas escolares y de disciplina claras y definidas.

Pacheco-Salazar (2015) plantean que la no atención a la diversidad constituye un acto de violencia escolar institucional. Propone una oferta educativa diversificada, abierta y flexible, “...que rompa con el esquema tradicional de que todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y de la misma forma, que evite la desigualdad de oportunidades y que respete las necesidades y los intereses particulares” (672). En ese sentido, los centros educativos no desarrollan propuestas diversificadas que partan de las necesidades de sus estudiantes, ni ofrecen actividades, estrategias, apoyos o retroalimentación en los aprendizajes.

El centro educativo del sector público que concentra la mayor cantidad de estudiantes con mejores desempeños en competencia lectora (Centro 6, Fase I; Centro A, fase II), además de manifestar buen clima escolar, dedica más tiempo a los procesos de enseñanza y aprendizaje formales. No existe posibilidad de ausentismo por parte de los docentes, ni pérdidas de horas.

En los dos centros donde se ubican los estudiantes con peores desempeños en competencia lectora, existe una situación evidente de bajo aprovechamiento del tiempo escolar en dos vertientes: primero, tienen jornadas de cuatro horas, matutina y vespertina y, en segundo lugar, en ambos centros existe ausentismo de los docentes y pérdidas de horas de clases, así como un nivel de ruido considerablemente alto. Situación que es conocida por el nivel central, pues al menos, dos veces al año “acompañan” a los docentes.

El centro educativo no ha logrado convertirse en una comunidad de aprendizaje donde los docentes aporten cada uno sus experiencias y saberes (Hanover Research, 2014; Marcelo, 2010).

### 7.07 El docente

#### **SE APORTAN EVIDENCIAS QUE LOS DOCENTES TIENEN UN POTENTE IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES DE SUS ESTUDIANTES.**

Diversas investigaciones y organismos internacionales como la OCDE han confirmado que “los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible”; concluyen que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Mckinsey & Company, 2008, p. 15). Así también lo afirman diversos investigadores “los profesores tiene un impacto poderoso en el ambiente de la clase” (Egeberg et al., 2016, p. 10), al igual que Hattie (citado en Egeberg, et.al, 2016) que propone que la respuesta para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes se encuentra en los docentes.

En la formación de un docente confluyen múltiples factores. La realidad en los países de América Latina y el Caribe es que los docentes provienen, en su mayoría, del mismo sistema público deficitario que se pretende que ellos transformen, además que los formadores de estos docentes, suelen también provenir de estos mismos entornos o están limitados por los aprendizajes previos de sus estudiantes como lo expone con candidez la docente 1: “*ningún maestro, ni de primaria ni de bachillerato, me pudo decir por qué sí, por qué no..., las palabras agudas se acentúan*”(1). Esta situación puede generar un círculo de desesperanza; a pesar de contar con una docente como ella (entusiasta, con pasión por la enseñanza, que realizó una especialidad en una Universidad de reconocimiento social, que trabaja en entornos con estructura académica adecuada...). Esta condición le impone, sin tener conciencia de ello, un techo muy bajo a sus estudiantes.

Casi todos los docentes entrevistados tienen una formación inicial de licenciatura que se corresponde con el área donde imparten docencia, pocos con grado de especialidad o

maestría; dato que no sorprende, pues República Dominicana es el país de latinoamericana con más profesores titulados a nivel universitario (Inter-American Dialogue/EDUCA, 2015), que en muchos casos no necesariamente se corresponde con la calidad profesional o con los saberes que exhiben, y que en algunas áreas, como Matemática, no llega a cuarto grado de Primaria (González Durán, 2013), así como era de esperar, la mayoría son mujeres.

Solo dos profesores, que pertenecen a centros educativos distintos y no son del área de Lengua Española, manifiestan utilizar estrategias de enseñanza que favorecen el desarrollo de habilidades inferenciales y de evaluación de la información. Ambos, trabajan por una convicción personal sobre lo que se debe hacer en el sistema público para que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que otros que provienen de un contexto sociocultural diferente. Ninguno de los dos ha logrado impactar con sus prácticas y convicciones a sus compañeros de trabajo, aunque sí a sus estudiantes. Ninguno de los dos docentes trabaja conjuntamente con los demás profesores de su centro. Asimismo, estos dos docentes, recordados por sus estudiantes, impactan también en sus vidas personales.

Una de las estrategias que distingue a un profesor efectivo es partir de las necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes, algo que no se evidencia en los docentes de Lengua Española, ya que a pesar de saber que tienen estudiantes con bajo desempeño en la lectura, con poca motivación y escaso acceso a los materiales proponen actividades, que de antemano saben, que más de la mitad de la clase no podrá realizar.

A excepción de los dos que utilizan estrategias que promueven el pensamiento crítico, los docentes entrevistados no utilizan estándares exigentes, una de las cinco dimensiones establecida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BDI) y por todas las investigaciones para propiciar aprendizaje de calidad.

Diversos estudios en la República Dominicana establecen que los docentes tienen muy bajo nivel de dominio de los contenidos curriculares. Un estudio muestra que, Por ejemplo, en el área de Matemática del primero ciclo de educación primaria, los docentes solo dominan el 44.78% de los contenidos de estos niveles (González Durán, 2013), tampoco implementan estrategias de enseñanza que favorezcan aprendizajes significativos (Caraballo et al., 2016; Inter-American Dialogue/EDUCA, 2015; Presidencia de la República Dominicana, 2014), aspectos que también se evidencian en los resultados de esta investigación, como se demostrará más adelante.

La acción docente es un complejo sistema donde interactúan los conocimientos, las creencias y valores implícitos y explícitos (Montero-Mesa, 2010), por otro lado el conocimiento se refiere a los ámbitos de saber conceptual –pedagógico–, saber hacer

esquemas prácticos de enseñanza y saber el porqué –justificación de la práctica– (Marcelo, 2001) se podría afirmar que los docentes evaluados manifiestan un grado muy bajo de saberes conceptuales y del saber que implica justificar su práctica o incluso de saberes tan fundamentales de las razones, si lo hubiera, de leer libros considerados de la literatura clásica.

Se sabe que no necesariamente el conocimiento implica una práctica pedagógica efectiva, habría que hacer más investigaciones para determinar el “grado de conocimiento mínimo” sobre los saberes pedagógicos que debe tener un docente, pero al menos deben poder referenciar el enfoque curricular que debe regir su práctica, presente hace más de 25 años.

Como ejemplo se aporta: el escaso conocimiento de las docentes 5 y 6, *¿Es lo mismo el enfoque funcional que el comunicativo?*” (docente 6), las confusiones del docente 9, que además imparte docencia en la universidad, el *“laissez Faire”* de la docente 7 permiten concluir que no existe un conocimiento explícito mínimo del enfoque funcional, comunicativo y textual ni posiblemente de los principios de la enseñanza eficaz.

Lo anterior tiene una repercusión significativa ya que

los docentes tendrán dificultad con resolver problemas ligados a su ámbito de competencias, así como crecer en la continua experimentación de soluciones a través del análisis de su acción; juicio y actuación constituyen características definitorias de la identidad del quehacer profesional de sujetos individuales actuando en marcos institucionales (Montero-Mesa, 2010, loc. 1833).

#### **NO HAY INDICIOS DE ALINEACIÓN ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR, LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS RECURSOS DISPONIBLES.**

La reforma educativa en el área de Lengua Española se asemeja a los vientos huracanados de las tormentas tropicales que producen un fuerte oleaje en la superficie del mar, pero en las profundidades, todo permanece en calma y ajeno a lo que está sucediendo arriba (Cuban, 1993).

En la última década del siglo pasado, la República Dominicana diseñó el primer Plan Decenal educativo con la participación de toda la sociedad dominicana, lo que supuso una gran transformación curricular basada en el paradigma socioconstructivista (fuerte oleaje en la superficie). 25 años después, propone una actualización curricular basada en el enfoque por competencias, que se ha ido introduciendo de forma paulatina. En el momento de la recogida de la información de esta investigación, 2015-2017 aún no se había puesto en validación la actualización curricular para el segundo ciclo de la educación secundaria, curso donde se diseñó esta investigación.

La enseñanza de la Lengua Española antes del Plan Decenal obedecía a una enseñanza didáctica, estructuralista, basada en la memorización de reglas y convecciones gramaticales; en la transformación curricular se asumió el enfoque funcional y comunicativo; fue la única área curricular que en ese momento, 1990, definió sus contenidos en torno a 4 grandes competencias comunicativas, de comprensión (escuchar y leer) y de producción (hablar y escribir).

La actualización curricular (Minerd, 2014a) no introduce un enfoque nuevo para el área de Lengua Española, ni para la educación literaria. Más bien, sitúa al texto como el eje vertebral, al definirlo como textual-funcional-comunicativo. “Esta visión [refiriéndose al enfoque funcional y comunicativo propuesto en la transformación curricular] supone un compromiso del sistema educativo con la formación de un ciudadano capaz de producir y comprender críticamente de todo tipo de mensajes”(Hache & Montenegro, 2013, p. 4) y, por tanto, pretende englobarse dentro de la perspectiva de literacidad crítica que proponen Freire (2016), Cassanny (2012) y Kalantzis, et al. (2016), entre otros.

La definición de la naturaleza del Área de Lengua Española en la actualización curricular inicia con un párrafo muy explícito: “a pesar de que el currículo anterior propuso la enseñanza de la lengua desde un enfoque funcional y comunicativo, su objetivo pareció no lograrse, pues en la práctica se privilegiaron los saberes gramaticales descontextualizados de los usos reales y de los procesos de comprensión y producción.” (Minerd, 2017, p. 1); posición que encuentra muchas evidencias en los resultados de esta investigación, y que se corresponde, en la metáfora de Cuban, con el fondo del mar en calma en medio de la reforma educativa.

La brecha entre el diseño curricular y su implementación se podría considerar muy cotidiana en los contextos escolares, no solo en la República Dominicana. Cuban (n.d., 1993) ha investigado desde diversas perspectivas las reformas educativas en los Estados Unidos con relación a la práctica áulica y afirma que desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XXI, la mayoría de los docentes no han adoptado ninguna reforma educativa impuesta, es decir no se ha evidenciado en la planificación de sus asignaturas y por tanto, en su práctica. Uno de los factores que más influyen es el origen de la reforma, que suele provenir de “arriba” hacia “abajo”; de la superficie, donde suele quedarse, hacia las profundidades, a donde no llega, así como a la forma de implementación, entre otros factores.

En el caso concreto de la República Dominicana, existe una distancia abismal entre el diseño curricular y la práctica pedagógica. Kalantzis (2016) establece tres paradigmas para la alfabetización, el primero, en el que están la mayoría de los docentes entrevistados, inicia en

el año 1900 con el enfoque didáctico, y el último, el enfoque crítico (1975) en el cual se basa la actualización curricular del 2014. Este desfase entre el diseño y la práctica no se corresponde con la inversión económica de los últimos años, que incluye la formación docente (Caraballo et al., 2016; Inter-American Dialogue/EDUCA, 2015; Presidencia de la República Dominicana, 2014); aspectos que se reflejan en los escasos conocimientos que los docentes muestran de los principios fundamentales del socioconstructivismo y del enfoque funcional-comunicativo-textual.

La mayoría de los docentes de Lengua Española entrevistados no tienen una visión clara sobre los factores que inciden en una enseñanza efectiva, por tanto, constructivista, ni de los principios del enfoque funcional-comunicativo-textual del área de Lengua Española. A pesar de ser una reforma curricular con un tiempo suficiente de implementación (casi 25 años), es evidente su poca claridad en los objetivos de la educación literaria y sus deficiencias en el uso de las TIC en el salón de clases, aspectos que se profundizarán más adelante.

Estos resultados son coincidentes con las conclusiones De Lima Jiménez y Bórquez (2013)

...Si, como indican los datos, el 87.40% de los participantes en este estudio [N= 2,613 docentes y coordinadores del Primer Ciclo de Básica] han recibido educación universitaria, es posible suponer que la formación ha contribuido escasamente con lograr que estos conocimientos sobre el enfoque comunicativo, impacten en la práctica alfabetizadora de los docentes del país. El hecho de que coexistan nociones de enseñanza tradicional, contradictorias con el enfoque comunicativo, indica que el país debe invertir esfuerzos en lograr superar las perspectivas tradicionales que subsisten en la práctica de aula, después de 15 años de propuesto el currículo y de estar realizando acciones para su implementación (pp.94-95).

A pesar que el MinerD entrega de forma gratuita los libros de textos a los estudiantes, la edición es del año 2000 y los docentes lo consideran un recurso obsoleto que no responden a las necesidades actuales de conocimiento (docente 9). Por otro lado, las bibliotecas, en los dos centros educativos que se profundizó no tiene un catálogo actualizado, ni existen bibliotecas de aula. Pero, tampoco los centros educativos buscan alternativas a la falta de recursos que acerque a los jóvenes a la cultura escrita.

Por otro lado, los chicos y chicas están accediendo a lectura por medios digitales sin orientaciones o con otras alternativas. El uso de los nuevos medios de comunicación implica más personas creando textos, el acceso de todos, a un costo que casi todos pueden afrontar. Es como el elixir de Platón, tenemos acceso a toda la botica, a elixir que restaura y a otros que envenenan, como el texto del *Ginecólogo*, libro que ha enganchado a la lectura a jóvenes

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

de escasa competencia lectora que antes no se interesaban por la cultura escrita, pero que no cuida de los aspectos formales de la lengua (Inicia así: “avía una ves”...), y que, a nivel de contenido, presenta contenidos explícitos sexuales alejados de los vínculos afectivos y, en ocasiones, obsceno.

El desarrollo de niveles adecuados de competencia lectora y de exposición a textos literarios de calidad, parece ser un antídoto contra los elixires disponibles en internet que producen envenenamiento:

- ...yo lo he leído [refiriéndose a Wattpad], pero no es mi mejor lugar, no me gusta tanto.
- ¿Por qué no te gusta tanto Wattpad?
- Porque escriben mal, a veces, y a veces hay que esperar que salga..., pero hay algunas que sí me gustan, cuando me gusta un personaje que me gusta mucho (□ 378.).

Un buen libro no solo engancha a los estudiantes, por sus contenidos y forma, sino que forma al lector. Asimismo, cuando los estudiantes son expuestos a un nivel adecuado de lengua y a una conciencia sobre su uso, no les afecta su escritura en los distintos ámbitos, como esta chica que asiste al centro educativo privado que concentra la mayor cantidad de buenos lectores.

- ...yo he visto personas que le afecta, pero a mí para nada, yo soy una enferma con la ortografía. Me molesta ver gente que...que le falta...que está en el colegio, tuvo en el colegio y como quiera escribe mal. ...bueno, en mi *WhattApp* no escribo con acento, pero escribo bien... algunos sí les afecta [la mala escritura por el “chateo” (👉 366.).

Aunque todos los docentes, sin importar su asignatura, se deben incorporar en el proceso de desarrollo de la competencia lectora, y en el uso de la lengua desde su variedad de ámbitos, la responsabilidad solo se les exige a los profesores del área de Lengua Española.

Es importante resaltar que República Dominicana, como país, muestra poca evidencia de valorar la cultura escrita. No se implementan las políticas para el desarrollo lector de los ciudadanos, a pesar de existir una ley del Libro desde el año 2008 (Congreso Nacional, 2008). Las bibliotecas públicas funcionales para niños y jóvenes son escasas, al igual que las librerías con productos para esas edades; y en las que existen, los libros tienen un precio poco accesible. Esta falta de recursos limita, en muchas ocasiones, la práctica pedagógica desde la perspectiva textual, funcional y comunicativa

### **LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA FOMENTA Y LEGITIMAN EL PLAGIO**

Una de las profesoras entrevistadas en uno de los centros, el B, donde se concentran la mayor parte de los estudiantes con bajo nivel de competencia lectora, muestra un desconcertante conocimiento sobre qué es el plagio, ya que la única forma que dispone para contrarrestarlo es poner a los estudiantes a transcribir de forma manuscrita el texto digital; con ello, fomenta al hombre de la no presencia y de la no verdad de Derrida (1975); fomenta una generación sin capacidad crítica y sin niveles adecuados de lectura, además de transmitir la idea errónea a los estudiantes de que el plagio es permitido y que la producción escrita es una mera transcripción o, a la sumo, un tedioso ejercicio de caligrafía.

Por otro lado, las demás docentes con las actividades propuestas y con su *“laissez faire”* también propicia o al menos legitiman el plagio.

Esta práctica tiene repercusiones no solo en el nivel de competencia lectora de los estudiantes, también en su motivación y compromiso con los aprendizajes. “Lo que olvidamos con frecuencia los profesores es que esa pasividad del alumno es la respuesta natural a los métodos que usamos con ellos en clase” (Valero García & Navarro Guerrero, 2008, p. 8). Hace falta la reflexión del carpintero propuesta por los investigadores catalanes.

Un carpintero estaba muy orgulloso de su habilidad para clavar clavos con las tenazas. Había depurado su técnica, aunque eso sí, a veces los clavos se torcían. Entonces él se quejaba con amargura de que cada vez los clavos son de peor calidad. Pero un día se sintió muy ridículo, cuando descubrió que para clavar clavos existen los martillos. Al poco de aprender a usarlo tuvo que reconocer que para clavar clavos no hay nada como un buen martillo (p.8).

Lo que manifiestan los docentes entrevistados es un desconocimiento muy profundo sobre el proceso de producción escrita y sobre el discurso académico, entendido, en el sentido de Bajtin (1999), como género secundario que necesita una mayor elaboración y requiere un entrenamiento específico. Entienden que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura les corresponde a ellos, pero tienen la creencia errada que se produce por polinización, y que los vectores de polinización son los trabajos asignados, que por sí solo producirán aprendizajes significativos al final del mes o del año escolar y cuyo fin es asignar una calificación para promover o no de grado escolar.

Diversos estudios han demostrados que incluso los estudiantes de secundaria y de la universidad necesitan desarrollar estas habilidades (Britt & Rouet, 2012), y que no es suficiente la mera instrucción: “investiguen el tema en internet...”

Señalamos la necesidad de proporcionar a los estudiantes entornos de apoyo para la realización de las tareas, representación explícita y completa de las fuentes del documento, y pautas sobre qué leer y cómo leerlo, para que comprendan completamente los contenidos intertextuales y las relaciones que conforman la representación discursiva del conocimiento complejo del área de contenido. (Britt & Rouet, 2012, p. 276, trad. propia).

Esta situación es como el pez que se muerde su propia cola, pues mantenemos a los estudiantes con un techo muy bajo y por ende, cada vez, se tendrán más argumentos, como el de docente 9 para solo ofrecer a los estudiantes “cuentos cortos” y ni pensar en obras que estimulan el pensamiento, la imaginación y la resolución de problemas, enriquece el léxico, crea espacios compartidos, entre otros muchos argumentos como *Don Quijote de la Mancha*.

El centro educativo del sector público que tiene más estudiantes en niveles adecuados de competencia lectora tiene un solo profesor, es del área de Ciencias Sociales, que enseña estrategias para la comprensión lectora y el pensamiento crítico, sin embargo, es un “llanero solitario”. Es el único del equipo docente, y, por ende, no supone un proyecto educativo compartido por todos.

Excede las pretensiones de esta investigación establecer el impacto de las estrategias organizativas y curriculares utilizadas por los docentes en los aprendizajes de los estudiantes, pero indudablemente, es uno de los factores que están afectando el desempeño en competencia lectora y que perpetúan la desigualdad en los aprendizajes de los estudiantes del sector público.

Casi todos los docentes consultados se ubican, aún, en el Nivel 1 de Biggs (2005), aquellos que dividen a los estudiantes en buenos y malos, como un hecho predeterminado, y donde ellos no tienen mucha incidencia. Este nivel se resume en la frase “los chicos son así y no hay nada que podamos hacer, los hay buenos, –que aprenderán lo que les enseñemos–, y malos, que irán promoviendo con los mínimos requeridos”, o simplemente desertaron del sistema educativo antes de concluir el bachillerato, situación ante la que se encuentran resignados.

## **7.08 Enseñanza de la literatura**

### **LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA NO PROMUEVE LA LECTURA POR PLACER NI DESARROLLA HÁBITOS LECTORES**

El currículo dominicano, aunque se ha actualizado en el área de Lengua Española, mantiene los mismos principios fundamentales del currículo del 1992 para la educación

literaria. La actualización principal consiste poner como punto de partida al texto, por lo que se define como textual, funcional y comunicativo.

Se busca que la educación literaria ocupe el lugar que merece en la clase de lengua, a través de espacios donde los estudiantes lean por placer y conozcan el significado e importancia que poseen los textos literarios en la conformación de una visión más compleja y crítica de la realidad que les rodea, de los modos de ser, de los fenómenos sociales ocurridos tanto a nivel local y nacional como universal (Minerd, 2017, p.2).

Además, establece otro objetivo, como la formación de hábitos lectores a partir de las producciones literarias, lo cual no parece estar desarrollándose en las aulas.

Solo la mitad de los estudiantes manifiestan leer los textos de literatura que se prescriben desde los Centros Educativos. La gran mayoría de estudiantes, sobre todo los de bajo nivel de competencia lectora, manifiestan poca “representación cultural del mundo de la experiencia” (Colomer, 2001), recuerdan haber leído cuentos de Juan Bosch y mencionan nombres de novelas sin poder establecer conexiones, sino ideas descontextualizadas. Su lectura no repercute en la construcción social del individuo y de la colectividad.

Los libros prescritos para la lectura y la práctica de los docentes en la enseñanza de la literatura se alejan del interés de los jóvenes estudiantes; muchos de ellos, aunque les gusta leer, no se sienten motivados a hacerlo para el centro educativo por el libro en sí y por el tipo de actividades que les demanda. Lo único que se utiliza para motivar la lectura de textos literarios, es la calificación.

La lectura de obras literarias está muy centrada en obras nacionales y en las que están disponibles en un entorno de poca cultura escrita. Por otro lado, se proponen actividades que fomentan poco el pensamiento crítico y la vinculación de los contextos socioculturales.

Los estudiantes deben superar dos grandes barreras para convertirse en lectores: por un lado, el hábito lector de sus docentes, pues todos manifiestan que solo les asignan obras que ellos han leído y, por otro lado, el poco acceso a los libros en sus comunidades, que va desde pocas bibliotecas -o ninguna- hasta las gestiones deficientes de ellas, cuando las hay.

Lo anterior, repercute en la formación del hábito lector y en el desarrollo de la competencia lectora, pues “...el único modo de que los jóvenes desarrollen su imaginación, tanto para interpretar como para crear nuevos textos, consiste en que puedan identificarse con los personajes de la obra literaria y generar una figura propia como resultado de su lectura, gracias a la integración cognitiva con el mundo representado...” (Martínez Sánchez, 2015, p. 38). Las actividades que proponen los docentes (exámenes y guías que deben entregar) no

propicia que los estudiantes desarrollen su capacidad cognitiva, pues no promueve su capacidad de imaginar, razonar y crear.

Pennac (2001) establece que los lectores tienen derecho a la no lectura y el derecho de leer cualquier cosa. Sin embargo, Sanjuán Álvarez (2015) se cuestiona, ¿hasta dónde puede o debe llegar la libertad del lector –infantil o juvenil– en el marco escolar? En la práctica registrada, es casi imposible.

La lectura de obras literarias, a pesar que el currículo establece otros objetivos, está muy ligada a las calificaciones del grado y a la obligatoriedad. Los docentes, sencillamente entienden que los chicos tienen que leer, y los estudiantes buscan maneras de no hacerlo. “El verbo leer no soporta el imperativo, aversión que comparte con otros verbos: el verbo amar, el verbo soñar” (Pennac, 2001, p.7).

Al igual que en la investigación de Álvarez (2015), para muchos jóvenes el contexto escolar ha influido muy poco, sin embargo, algunos jóvenes manifiestan que sí les ha influido, por la estrategia utilizada por la docente (dramatizar la obra) o por el descubrimiento de un libro en específico.

Se podría decir que los estudiantes dominicanos se encuentran, otra vez, bajo el *Efecto Matthew* (Stanovich, 1986) que crea un círculo vicioso en el desarrollo de competencias, pues como establece Tuffanelli (2010), un lector competente para comprender los textos literarios depende del “nivel sobre el que este es capaz de colocarse. La movilidad entre los niveles textuales depende de su competencia” (p.41); aunque deja muy claro que el lector, frente a la lectura de textos literarios, siempre se sitúa en un nivel de “goce textual”, lo que no se promueve en la enseñanza de la literatura.

La práctica docente registrada establece que no se parte de diferentes niveles de lectura de los estudiantes ni de sus intereses, aunque se reconoce que no todos tienen los mismos intereses y acceso a los libros para la lectura, ni que la comprensión de todos es igual. Esta situación no permite desarrollar auténticos aprendizajes, pues “...para alcanzar estos niveles más elevados será preciso partir de los niveles más bajos” (Tuffanelli, 2010, p. 41). La relación entre los libros de literatura (texto), el nivel de competencia lectora (lector) y el contexto sociocultural de República Dominicana provoca niveles de frustración en la lectura de estudiantes y docentes.

Los jóvenes de la educación secundaria necesitan otras estrategias para hablar de libros que no hayan leído, pues como establece Bayard (2008) por muy asiduo que sea un lector, jamás podrá abarcar la totalidad de las obras editadas, ni siquiera de las que se consideran fundamentales; sin embargo, deben, al finalizar la educación secundaria, al menos tener una

visión de conjunto, y ello, sin perjudicar el placer de leer, sin producir hastíos que les quiten derecho a los lectores de expresarse.

Aunque el simple hecho de acercar los textos a los niños y jóvenes no soluciona el problema de la enseñanza literaria, ni el desarrollo del hábito lector, también es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos (Colomer, 2001).

La literatura exige procesos cognoscitivos considerados de orden superior, investigador como Van Dijk (1980a) explica este proceso complejo que inicia con una representación semántica del texto, es decir una representación conceptual; que en muchas ocasiones es compleja, pues los textos literarios utilizan recursos estilísticos muy heterogéneos y complejos; sin embargo, como apunta Lomas y Matas (2014) estos no impiden la interpretación global del discurso, ni atenúan el placer de leer; aunque apuntan que con este conocimiento se podría disfrutar más e impulsar el placer de leer. Ambos aspectos, consideran que deben desarrollarse en la clase de literatura en los centros educativos.

#### **LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA NECESITA UNA ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA (BIGGS, 2005)**

“La formación del lector literario en la etapa escolar viene determinada por el consenso educativo sobre sus objetivos y formas de enseñanza y aprendizaje” (Fittipaldi & Colomer, 2014, p. 17). En la República Dominicana aún existe poco consenso en torno a los objetivos de la formación del lector literario, afirmación que se realiza en base al análisis de los documentos curriculares, la propuesta curricular y la creencia de los docentes en torno al tema.

En los centros educativos estudiados no existe una alineación constructiva (Biggs, 2005). en la enseñanza de la lengua en sentido general y de la literatura en sentido específico, manifestada en la falta de coherencia entre los objetivos establecidos en el currículo dominicano (aún en la versión del 1992), las actividades de aprendizajes, la metodología y el sistema de evaluación.

El currículo actualizado para el segundo ciclo del Nivel Secundario aún no ha entrado en vigencia. El currículo que se utiliza tiene una fuerte influencia de la LOGSE, que en el área de la Lengua Española concibe la enseñanza de la literatura con el objetivo prioritario de enriquecer en los estudiantes “...su capacidad de leer, analizar, comentar y criticar textos literarios nacionales, latinoamericanos y universales, para desarrollar la creatividad y aumentar la posibilidad de apreciar los valores estéticos” (Minerd, 2000, p. 78).

En ese sentido, la enseñanza de la literatura en el currículo dominicano promueve las tres dimensiones sintetizadas por Fittipaldi y Colomer (2014), la personal o afectiva que procura

que los jóvenes se involucren con los textos, la cognitiva, que implica la interpretación y producción a través de prácticas diversificadas de lectura y la cultural, para compartir ciertas referencias culturales.

En la práctica registrada en esta investigación, los docentes de los centros educativos promueven actividades para la reproducción de información: casi siempre un examen escrito, o una guía de lectura que, aunque contienen preguntas de inferencias y críticas (según versión de los docentes), no promueven la producción creativa, ni crítica. Asimismo, no queda muy claro, cuáles son los propósitos en la socialización de las obras en el salón de clases, teniendo en cuenta que uno de los principales obstáculos manifestados es la falta de disponibilidad de las obras literarias.

Es reconocida la falta de consenso para definir el canon literario y todas las situaciones, desde ideológicas hasta económicas, que subyacen para establecerlo (Jurisich, 2008); sin embargo, como establece Lotman (citado en Jurisich, 2008, p. 11), el canon es esencial para regular los valores esenciales de una sociedad. Desde el Minerd, no se establece dicho canon, por el motivo de concebir la literatura como un tipo más de texto. Tal es la necesidad de disponer de una guía, que se descontextualiza en la *Olimpiada de Lectura* promovida desde el nivel central. De allí se toma el listado de obras que los docentes utilizan en casi todos los centros educativos consultados, así como las que “salen” en las pruebas nacionales.

Todos los autores establecen que el Canon literario está compuesto de tres dimensiones. El Ministerio de Educación se ha focalizado solo en una dimensión, el catálogo de obras y autores, sin determinar con precisión la función social de los mismos; tampoco la comunidad educativa ni los mismos responsables del área curricular pueden determinar los presupuestos epistemológicos de la exclusión /inclusión de obras literarias en el primero.

Por otro lado, casi ningún centro educativo considera la literatura “popular” ni otros intereses de los lectores, que no solo es literario. Por ejemplo, un alto porcentaje de estudiantes prefieren leer textos sobre historia, sin contar con intereses específicos como los deportes, las ciencias o el ciberespacio.

Se observa, a nivel internacional y local, una crisis con relación a los objetivos y contenidos de la enseñanza literaria, ligada a la desmotivación de los jóvenes para leer textos, incluidos los literarios, que provocan declaraciones como: “... *a veces pienso, que son muy de colegios...a mí no me gustan muchos los libros así, aunque los leo, porque son para el colegio*” (📄<sup>374</sup>).

Independientemente del lugar que se ubique en el proceso de enseñanza de la literatura, es innegable, explica Brunner, “... que la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de

la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y nuestra vida sólo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación, a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas y de los patrones de vida comunitaria.” (Colomer, 2001, p. 2).

Ahora bien, como la plantea Borges (2006), la biblioteca es interminable, es decir el canon literario se compone de “número indefinido, y tal vez infinito, de galerías hexagonales, con vastos pozos de ventilación en el medio, cercados por barandas bajísimas. Desde cualquier hexágono se ven los pisos inferiores y superiores: interminablemente.”, ¿Qué hacer ante la cantidad de obras literarias que deberían leer los estudiantes y su escasa motivación a la lectura? Este no es un planteamiento que realizan los docentes; se encuentran resignados – aceptación con paciencia y conformidad de una adversidad o de cualquier estado o situación perjudicial– a que sus estudiantes nunca leerán las obras que deberían, e incluso ellos mismos.

Gaarden (2003) ofrece un antídoto contra los neoanalfabetos: un buen cuento o, en su defecto... “si no hay más remedio, ¡démosles a Harry Potter! ‘Harry Potter’ ha enseñado a leer a millones de analfabetos funcionales, me refiero especialmente a los varones. Y el primer cuento que leemos no suele ser el último. No quedamos automáticamente satisfechos con leer solamente un libro. Es muy probable que sigamos teniendo apetito” (s/n).

En ese sentido, en su Conferencia Magistral para la apertura del 28 Congreso de la YBBY, Gaarden (2003) resalta el valor del libro como sustituto parental en la sociedad postmoderna, donde cada vez más los niños y jóvenes tienen más tiempo y espacios sin las figuras parentales; la lectura es mucho más saludable que estar frente a una pantalla de computadora o de televisión; permite una construcción de la identidad y de la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos y ofrece un mundo rico en posibilidades y desarrollo humano que aleja de estados graves como el aburrimiento, la falta de identidad, la impotencia y el nihilismo. “que han experimentado algunos jóvenes dominicanos”, señal de que se puede.

Se hace necesario, casi urgente, reflexionar con el conjunto de los docentes que enseñan Lengua Española en el nivel secundario el rol de la enseñanza de la literatura, y comprenderla como un uso social más de la lengua.

...a lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado,

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

de la aglutinación de las colectividades nacionales (Colomer, 2001, p. 1).

Los docentes deben ser como el bibliotecario de Musil (citado en Bayard, 2008),

El bibliotecario de Musil evita penetrar en sus libros, pero, al contrario de lo que cabría pensar, estos no le resultan indiferentes y menos aún hostiles; es más bien su amor por los libros lo que le incita a limitarse prudentemente a su periferia, por medio a que su interés muy marcado por uno de ellos, le lleve a desestimar el resto (p. 26).

Aún entre los diversos actores del sistema educativo dominicano –profesores de diferentes centros educativos, currículo y orientaciones curriculares– no existe un consenso sobre qué deben leer los jóvenes dominicanos o en qué caso seguir el listado de obras sugeridas por el Ministerio. No se registró ninguna práctica que diseñe verdaderos entornos de aprendizajes significativos. Todos los docentes participantes afirman que se basan en los contenidos de las Pruebas Nacionales. Hargreaves (2012) afirma que esto es una tendencia de la educación secundaria –preparar a los estudiantes para las pruebas– lo cual conduce a “un punto muerto en los logros” (p.213).

El Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo en las Escuelas (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, por sus siglas en inglés) concluye que uno de los conocimientos específicos que necesita el docente para realizar entornos efectivos de aprendizaje es comprender las necesidades y la forma de aprender de los estudiantes, así como compartir sus intereses para tener un impacto positivo.

Los docentes, aunque expresan que les interesa el mundo de los jóvenes, proveen pocas evidencias (no suelen leer los libros de los adolescentes, se refieren a “lo que a ellos les gusta” y los estudiantes “lo que ellos quieren”, no hay un encuentro, ni definiciones concretas, siendo así que se podría hasta percibir ciertos prejuicios generalizados (lo de los jóvenes no es bueno...)).

Pero no todo se debe solo al docente. Casi en todos los centros educativos que participaron en la segunda fase de este estudio, en variada medida, hay carencia de una biblioteca escolar con los recursos necesarios (libros de literatura juvenil e infantil), así como de planes de apoyo a estudiantes con rezago escolar, de articulación con las familias o un plan lector de centro.

“Comprender realmente es haber cambiado las propias concepciones de los fenómenos... Comprender realmente la física, las matemáticas o la historia es pensar como un físico, un matemático o un historiador y eso se demuestra en la forma de comportarse” (Biggs, 2005,

p.58)”. Por ello, se puede afirmar que los estudiantes no han comprendido la educación literaria, pues no pueden expresarse con el lenguaje apropiado.

Casi todas las actividades realizadas por los estudiantes en la clase de Lengua Española son dirigidas por el docente de aula. No se narraron actividades dirigidas por los compañeros o auto-dirigidas. Los docentes, además de las presentaciones que se diferencian de las clases magistrales en que los estudiantes pueden intervenir y preguntar, también tienen el recurso de las preguntas, de la elaboración de mapas conceptuales, dar ejemplos pensando en voz alta, así como la tutoría, laboratorios o excursiones.

El país tiene un estándar de desempeño para sus docentes (Minerd, 2014). Conforme a la dimensión II (Contenido Curricular), con sus dos estándares y a la dimensión 3, (Proceso de enseñanza–aprendizaje), se podría concluir que los docentes entrevistados se ubican entre regular y deficiente en el manejo de los contenidos curriculares en el área de Lengua Española, que incluye la educación literaria. No se observa una alineación constructivista, en el sentido de lo prescrito por el currículo, los objetivos propuestos para el aula, las actividades y la evaluación.

Aunque es nebuloso precisar el enfoque, en términos de Kalatntzis et.al. (2016), se podría concluir que los docentes dominicanos continúan con un enfoque didáctico en las aulas, cuestionado desde el año 1900, a pesar que el currículo dominicano establece un enfoque funcional y crítico y de la inversión en formación docente desde el año 1992 con el Primer Plan Decenal del país.

Existe una falta de alineación constructivista (Biggs, 2005), ya que no existe coherencia entre lo que se define en el currículo como objetivo (desarrollo de competencia comunicativa y de educación literaria), las actividades propuestas por los docentes, (la mayoría fomentan aprendizajes declarativos verbales o memorísticos) y los procesos de evaluación, normalmente un examen o la entrega de un trabajo “bajado del internet” que no recibe ninguna retroalimentación de parte de los docentes.

Los estudiantes dominicanos presentan tres perfiles de lectores siguiendo los niveles establecidos por Condemarin y Milicic (1994): los lectores con un nivel independiente en la comprensión de textos que son minorías; los leedores, con buen nivel de fluidez lectora, pero que su nivel de comprensión no siempre le permite comprender los textos y se ubican en un nivel instruccional; y los *nini*, no lectores, que presentan un nivel de frustración antes los textos de grado escolar y la mayoría se encuentran ubicados en el sector público.

La práctica, en el contexto dominicano, no hace al monje, y esto se debe a los niveles de competencia lectora de los estudiantes. Se están produciendo dos efectos con repercusiones

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

en perpetuar la desigualdad social y cultural instaurada en el país y que, además, tiene repercusiones significativas en el desarrollo económico de la Nación. Por un lado, el efecto Oxímoron, a pesar de que casi todos los estudiantes disponen de acceso a la mayor fuente de información que ha tenido la humanidad, no está repercutiendo en su desarrollo cognitivo y cultural.

Por otro lado, el Efecto *Matthew*, descrito por Stanovich (1986) permite comprender que a los ricos se le dará más y a los pobres, hasta lo poco que tiene le será quitado. Pues, ciertamente, como la escritura en la botica de Platón, que puede ser un elixir para sanar o para envenenar, así es el internet en la sociedad actual. Poco nivel de competencia lectora y por tanto de lectura con criticidad, provocará que los estudiantes continuamente accedan a material de baja calidad, no solo en los aspectos de la lengua, también en su formación integral y socio-emocional, lo que se convierte en un círculo vicioso que perpetúa a los neoanalfabetos del siglo XXI.

**EL ACCESO DE LOS JÓVENES DOMINICANOS DEL SECTOR PÚBLICO A LA TECNOLOGÍA ES UNA OPORTUNIDAD ÚNICA QUE PERMITIRÍA SUBIR EL TECHO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO POR ENCIMA DE LA DE SUS DOCENTES.**

Las TIC son una potente herramienta que permitiría ir más allá de los docentes y crear verdaderas comunidades de aprendizaje. Su uso y manejo eficiente, implicaría un cambio de paradigma hacia "...una sociedad en la que el acceso a la información y, en su caso, al conocimiento se realiza a través de circuitos más abiertos, accesibles y democráticos de lo que era hasta hace algunos años" (Marcelo, 2013, p. 25), y permitiría situar al docente, como se concibe en el modelo socio constructivista del currículo por competencias, como un facilitador de los aprendizajes, un diseñador de entornos de aprendizaje, más que como una concentración del saber y de conocimiento.

En ese sentido, estudiantes y profesores estarían inmersos en un "aprendizaje compartido", utilizando herramientas más potentes que los recursos disponibles en el propio entorno, estaríamos frente a un nuevo profesional que va más allá de la sociedad del conocimiento, a la sociedad del aprendizaje (Hargreaves, 2012) y que se encuentra comprometido con su propio desarrollo y el de sus estudiantes.

Los sistemas educativos de América Latina han puesto más la mirada en el acceso y en la dotación de bandas anchas y computadoras (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal–, 2013) que en el desarrollo de capacidades para elevar los niveles educativos

de la Región, han dejado de lado, la gran oportunidad que representa para la innovación educativa el uso de la tecnología por parte de los estudiantes.

Las TIC permiten, con bajo costo, disponer de múltiples recursos de enseñanza que integren las diferentes modalidades—sinestesia—, escrita, oral, visual, auditiva, táctil, gestual, basados en el reconocimiento de que la cognición humana es situada (Kalantzis et al., 2016), es decir que los significados están estrechamente ligados a las experiencias, la acción y los intereses subjetivos (Gee, 2004).

Por otro lado, existen múltiples oportunidades y sugerencias de cómo incorporar las herramientas tecnológicas al proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Aaen y Dalsgaard (2016) proponen un tercer espacio, entre el uso recreativo y académico de las distintas herramientas.

La integración de las TIC al proceso de enseñanza debe provocar el cambio del docente, y más que centrarse en los recursos y en todas sus potencialidades, se centre en lo que hacen los estudiantes para aprender con ellas y a través de ellas.

El uso de las TIC en la sociedad actual no es una opción del docente (Adams, 2017). El uso de internet, aunque estemos trabajando en formato impreso, ha modificado la forma de pensar, de leer, de acceder a la cultura escrita (Cassany, 2005, 2012; Hayles, 2007; Nicholas, 2011, 2014) y por tanto, es imprescindible enseñar con ellas, pues como han demostrado Rouet y Britt (2012; 2010) y Casanny (2005, 2012), entre otros, los procesos cognitivos que se involucran en la lectura de múltiples documentos (hipertextos) es diferente que la lectura lineal en un solo documento. ¿Cómo se puede enseñar la producción escrita, sin la herramienta de una computadora con acceso a internet en pleno siglo XXI?, ¿Cómo enseñamos a los estudiantes a corregir sus manuscritos, a verificar las fuentes de información?, por mencionar solo dos capacidades imprescindibles en la producción escrita, que cambian significativamente según la herramienta de producción.

En el mismo diseño curricular actualizado (Minerd, 2014), aún se detecta esa concepción de “integrar las TICS a los procesos de enseñanza”, lo cual supone que somos visitantes/turistas en nuestra propia sociedad (White & Le Cornu, 2011). Sencillamente, ya hay procedimientos y contenidos que *por defecto* (“default”) se usa a través de un dispositivo digital, y los estudiantes parecen conocerlo mejor que sus docentes, como la consulta de diccionarios *Online*, adquirir informaciones a través de videos, manejar simultaneidad de formatos, etc.

En ese sentido, sí urge la alfabetización digital de los docentes para que puedan incorporar las TIC en los usos cotidianos, pero antes, se impone una reflexión de por qué es necesario una inversión pública (presupuesto para la capacitación digital del uso de la TIC en

los docentes) si los docentes ejercen su ciudadanía en pleno siglo XXI. ¿Cómo se comunican con sus familiares? ¿Cómo comparten a nivel social, cómo leen las noticias? ¿Cómo producen los documentos oficiales requeridos por el MinerD, planificación, registro de grado?, ¿cómo participan en la sociedad de la información y el conocimiento sin herramientas digitales?, ¿cómo aprende el docente?

Las TIC solo permiten disponer de mayores recursos (*available designs*) para producir (designing); esta palabra siempre implica la producción de un diseño nuevo, a partir de los disponibles (Kalantzis, et al., 2016), y, por ello, los centros educativos deben proveer a los estudiantes y a sus docentes múltiples diseños de calidad que les permita, al igual que la estudiante 378 del centro educativo privado (que congrega a los estudiantes con mejor desempeño en lectura) desechar recursos de baja calidad, para procurar experiencias que impliquen niveles cognitivos más profundos.

En conclusión, las tecnologías por sí solas no cambian los ambientes de aprendizaje. Se requiere de intervenciones más intensas en las que las tecnologías acompañen a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que no solo prioricen la adquisición de conocimientos basados en recursos digitales, sino que apoyen un proceso de apropiación de estos conocimientos por parte del alumnado, a través de actividades de aprendizaje productivas, experienciales o comunicativas (Marcelo, Yot, & Mayor, 2015, p. 119).

### **EXISTE UN CIRCUITO QUE RETROALIMENTA LA ENSEÑANZA CAÓTICA DE LA COMPETENCIA LECTORA**

Con todo lo expresado anteriormente, se podría concluir que existe un circuito que retroalimenta una enseñanza caótica<sup>45</sup> y que, por tanto, no permite el desarrollo de competencia lectora que es representando en la Figura 7.1.

Se elige la figura de un circuito de retroalimentación porque, aunque excede las pretensiones de este trabajo establecer causa-consecuencia, en las conclusiones se extrae que un factor retroalimenta al otro, a la vez cada factor está compuesto por múltiples dimensiones que se interrelacionan a diferentes niveles generando ineficiencia que se manifiesta en el bajo nivel lector de los estudiantes, lo cual como se analizó no solo es responsabilidad de la gestión de aula, sino de todo unas series de factores que se han identificado que generan un circuito de enseñanza ineficaz.

---

<sup>45</sup> La palabra *caótica* se utiliza con el significado otorgado por la filosofía griega “masa de materia sin forma”, es decir anterior a la ordenación del cosmo.

Leer es una práctica social, como tal está inserta en una cultura que la determina. Para el caso de la República Dominicana se aportaron evidencias que es escasa, poco diversa y de difícil acceso, por lo tanto, los chicos no tienen acceso a materiales de calidad en abundancia y de sus intereses ni en el entorno de su comunidad ni el centro educativo, más que aquellos que son compartidos a través de amigos o algún otro contemporáneo o en las escasas bibliotecas particulares. Por lo general, aunque son temas de sus intereses, no aporta a su desarrollo lingüístico ni socio afectivo.

Creemers y Kyriakides (2008), aunque no precisan, por la complejidad para medirlos, todos los elementos del sistema educativo que inciden directamente en los aprendizajes de los estudiantes, apuntan que es necesario valorar, a través de los documentos que se envían a los centros educativos, la propuesta para la práctica de enseñanza y el diseño de ambiente de aprendizaje. En ese sentido, los docentes entrevistados carecen de lineamientos curriculares en el área de Lengua Española y el único documento que nombran, “el listado de los libros de literatura que deben leer los chicos en la clase de lengua española” tiene un fin muy diferente, pues son las obras seleccionadas para que los estudiantes con talento, de forma voluntaria, participe en la *Olimpiada de Lectura* a nivel nacional.

Por otro lado, el análisis que se realizó a los documentos oficiales concluyó que carecen de “contenidos” esenciales para la comunicación actual y existe poca alineación entre: los nuevos enfoques de literacidad crítica, el enfoque funcional-comunicativo- textual, las competencias a desarrollar y los contenidos, estos últimos solo se centran en los tipos de textos (Hache & Montenegro, 2013; Miner, 2016b, 2017).

También el nivel central se encarga de la provisión y distribución de los recursos disponibles en los centros educativos. Desde el año 2000, no renueva los libros de textos gratuitos que cada año compran para enviar a los centros educativo, posiblemente, también por esto se deba el poco uso que los docentes suelen darle, ni mencionar la adquisición de los libros para la Biblioteca escolar. Asimismo, depende del nivel central la oferta de formación de los docentes, a través del Instituto de Formación y Capacitación para el Magisterio (INAFOCAM) que consiste en ofrecer especialidades o diplomados, los cuales no brinda la oportunidad a todos los docentes de actualizarse, pues no llegan a todos (Docente7).

El mismo nivel del Miner que no entrega los recursos a tiempo ni actualizados, es quién acompaña y supervisa a los docentes en el aula.

Por su parte, salvo la organización del Centro Educativo A, los centros no disponen de una organización escolar que permita la construcción conjunta de un plan de mejora basado en el desarrollo de competencia lectora y aunque el centro educativo A tiene una estructura

formal, existen fuertes evidencias que no cumplen el propósito de unificar los criterios sobre temas esenciales de la enseñanza como la selección de los libros y la evaluación de los aprendizajes. Solo dos centros educativos tienen una biblioteca a disposición de los estudiantes, aunque es poco frecuentada. Ningún centro dispone de un plan de promoción a la lectura ni de desarrollo de competencia lectora en todas las asignaturas.

Aunque excede la pretensión de este trabajo, establecer relaciones causales entre las condiciones de los centros educativos y el desempeño de los estudiantes, es necesario resaltar que en los dos centros educativos donde se concentran la mayor población de estudiantes con bajo nivel de desempeño en competencia lectora, comparten características comunes: ausentismo de parte de los docentes, se evidencia poco control de los aprendizajes (no existe acompañamiento en el aula, ni retroalimentación en la práctica), no disponen de espacios para la planificación y reflexión conjunta, no disponen de biblioteca escolar ni de acceso a internet, además no tienen requisito de ingreso de los estudiantes.

De todos, el caso del centro educativo *D* en pleno siglo XXI, en una zona urbana de fácil acceso es un caso que refleja la cultura “*hakuna matata*”<sup>46</sup>, aceptar que el mundo es como es y se puede vivir así, aunque un poco incómodo, pero “adaptados” a las reglas del sistema, pero a la vez, que no se puede “gestionar un aula” sin unas condiciones mínimas, un entorno seguro y que procurarlo es asunto de todos.

Los estudiantes viven en un contexto, que, aunque valora la lectura, no provee los medios para acceder a los libros en formato físico de literatura juvenil en la comunidad, al ingresar a un centro de secundaria no existe un plan de promoción a la lectura construido por todos los docentes que se adapte a las necesidades y diversos intereses de los estudiantes. De algún modo, la enseñanza tampoco desafía a nuevos saberes.

Los docentes del área de Lengua Española que tienen una influencia directa no saben ni qué enseñar ni cómo y son “productos” del mismo sistema educativo y del mismo contexto carente y tampoco su formación inicial les permitió acceder a los conocimientos necesarios o les imprimió el sello de “aprender a aprender”, no evidenciaron una práctica de lectura, su techo cultural se evidencia bajo. A la vez, los estudiantes, inmersos en el mundo de las redes sociales, de la lectura *zapping* y de otros medios que privilegian lo oral y audiovisual no demandan los libros, salvo algunas excepciones para mantener la regla.

Los docentes manifiestan una creencia desproporcionada entre causa-efecto propia del “pensamiento mágico”, posiblemente por el intenso deseo que tienen que sus estudiantes lean: suelen, como actividad motivadora ofrecer sermones sobre la importancia de la lectura,

---

46 Canción de la película de cine: El rey león. <https://goo.gl/aK1YFB>.

así como proponer obras literarias con guías de lecturas para calificar y con ello y por sí solo, pretenden generar estudiantes lectores y súper motivados. Cazau (2016) lo expresó muy bien, “detrás de toda creencia hay un deseo, que es quien le da su intensidad, su persistencia, su razón de ser” ( p.65).

Los docentes aplican la peligrosa *navaja de ockham* de la simplificación para determinar la causa del problema: los chicos no quieren leer y la solución: tienen que hacerlo porque vale puntos para la calificación final, además que es un contenido de las pruebas nacionales y les proveemos la “motivación para hacerlo”, tienen que leerlo.

De nuevo Decy y Ryan (2000a, 200b) aportan a la comprensión de los motivos por los cuales los estudiantes no quieren leer, lo analiza en términos de la “socavación de la motivación intrínseca”, de un modo más llano, debido al fracaso de los entornos en que las personas logren “internalizar las razones”, que en el caso de la lectura es el único camino, pues no es una capacidad innata. Sugieren investigar el contexto inmediato de los individuos y después a los ambientes del desarrollo para examinar el grado en el cual sus necesidades de ser competente, de autonomía y de relacionarse están siendo o han sido frustradas. “Mantenemos que, al fracasar en proporcionar los apoyos para estas necesidades, no solo de los niños, sino también de los estudiantes, los empleados, los pacientes, y los atletas, los agentes socializadores y las organizaciones contribuyen a la alienación y al malestar” (2000b, p. 76).

Por otro lado, “el techo” de la lectura de literatura es muy bajo en los centros educativos, en cuanto a cantidad de libros y a calidad. Casi todos los docentes solo prescriben aquellos libros que han leído, los cuales suelen ser limitados, ya que ellos mismos son “productos” del sistema educativo que deben innovar y de un contexto socio cultural limitado. Es significativo, que solo una docente, la que muestra más deseo de innovar desde el área de Lengua Española, haya asistido a curso de formación continua, es decir, que los demás tienen más de quince años sin una actualización del enfoque.

Es arriesgado afirmar que los docentes utilizan tal o cual enfoque para la enseñanza de la lengua española y la literatura, más bien parecen que “viven” en el primer círculo de la *Divina Comedia*, el limbo. Lo que sí es posible afirmar que el tema del enfoque no es de su interés, ni parece que le afecta en las decisiones de qué y cómo enseñar, “sobreviven” con lo que saben y desean. Atribuyen el problema de la enseñanza, además que los “muchachos de ahora no quieren leer”, al nivel primario que se lo envía sin los hábitos lectores, al contexto sociocultural que promueve el “dinero fácil” o a la tecnología, “ahora solo quieren vivir pegado a los aparatos”...

Lo que sí parece claro es que esto afecta en los aprendizajes de los estudiantes, en el sentido de que como lo establece el programa de Shulman que “a más dominio más rica la actuación, mayores posibilidades de transformación del contenido y de atención a la diversidad de los alumnos” (Montero-Mesa, 2010, loc. 1833).

Aunque no se puede precisar cuál es el marco teórico que adoptan para la enseñanza de la Lengua Española y la literatura se puede afirmar que no es el funcional-comunicativo propuesto en la reforma curricular del año 1995. La primera evidencia de esta afirmación es que no incorporan los saberes e intereses de los chicos, así como la distinción tan marcada entre lo *clásico* y lo *popular*, con una “supremacía” de “hay que leer libros de la literatura clásica” y un desconcierto hacia lo popular. Lo que aporta más evidencia a la metáfora de Cuban (1993) que la reforma de los años noventa solo se quedó en la “superficie” del océano y a los diagnósticos existentes en el país (Minerd, 2016).

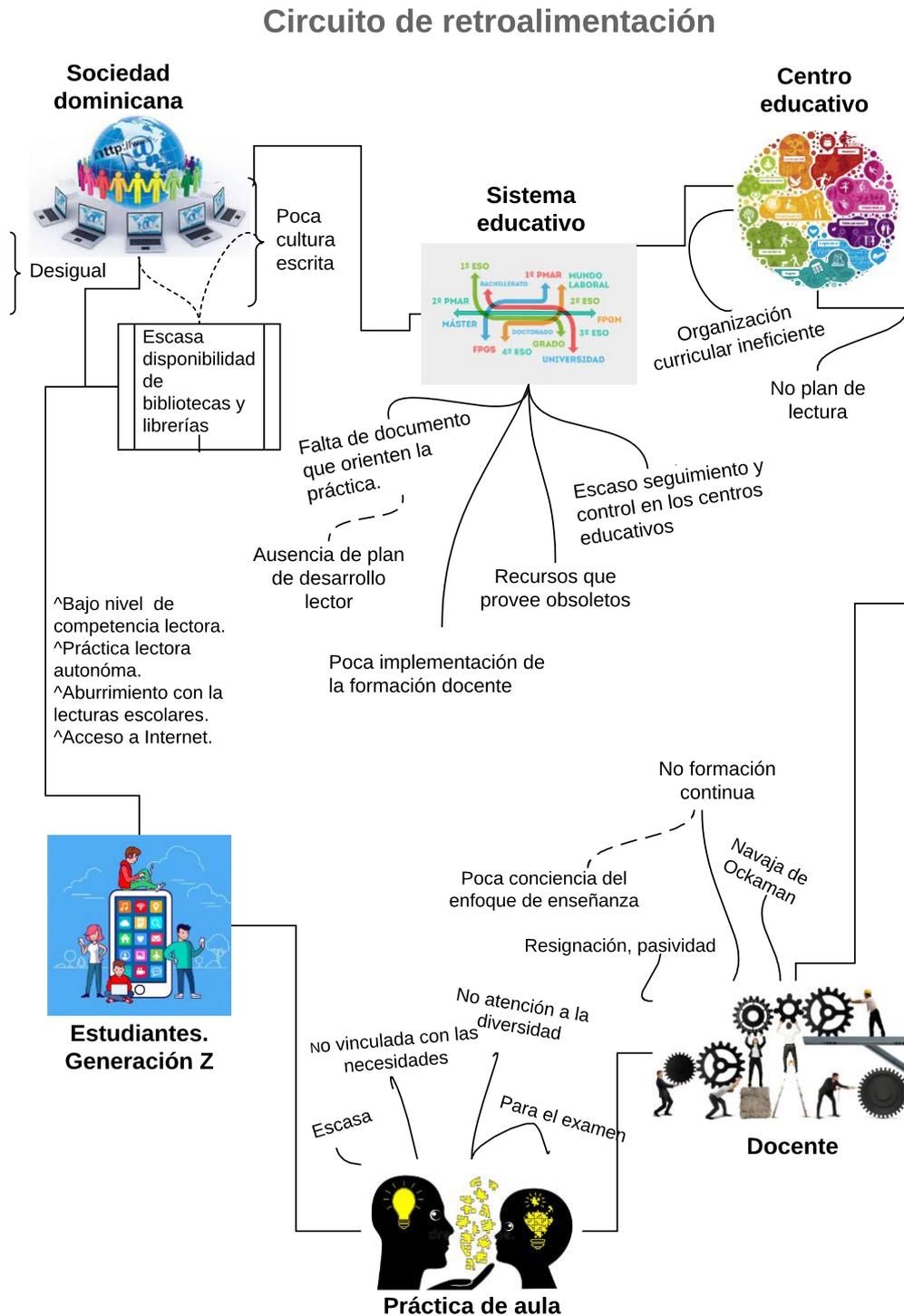
Por otro lado, el enfoque prioriza la construcción del conocimiento, el análisis textual y la función comunicativa de la misma, aspectos que no están presentes en las descripciones de sus prácticas. Hacen una distinción, al igual que los estudiantes, entre los textos que “ellos leen”, no importan si se consideran literarios y los que “ellas” asignan. Existe, de forma generalizada una mezcla entre los libros de autoayuda y los libros de literatura y un uso generalizado del término *aburrimiento* para referirse a la lectura. Término complejo de precisar, pues suele ser muy personal y muy vinculados a los intereses, al momento e incluso puede no tener ninguna relación con el objeto libro en sí mismo, si no con las actividades que tienen que hacer después de la lectura.

Sumado a todo lo anterior, está el estudiante y sus características, que se añade al factor de la etapa propia en que están los adolescentes, la hiperatención (Hayle, 2007) y su impacto en la forma de lectura y de pensamiento (Nicholas, 2011, 2014) que le lleva a ese pensamiento “zapping”, de “asaltos” y a producir un aprendizaje superficial, pero, además en el caso de la República Dominicana se caracterizan por un bajo nivel en su competencia lectora y por una sociedad que promueve poco el pensamiento crítico (basta encender los programas de “análisis” radial matutino). Este estudiante “entra” en el círculo de la enseñanza ineficiente desde temprana edad y “sale” a la sociedad laboral, pero algunos “regresan” a ejercer la función docente.

Parece que estamos destinados, cual Sísifo, a elaborar Planes Decenales para la mejora de la calidad educativa por los siglos de los siglos, siempre enfatizado las “causas” en el otro e invirtiendo recursos económicos cuantiosos (Caraballo et al., 2016), sin una reflexión profunda de todas las variables y dimensiones que se retroalimentan.

Por eso, al final de esta investigación se quiso concluir apuntando a la multidimensionalidad de la situación de baja competencia lectora en los estudiantes y en vislumbrar algunos de los posibles factores que están afectado”.

**Figura 7.1.** Circuito de retroalimentación de la enseñanza caótica



Este apartado de conclusiones y discusiones inicia con una frase de Marco Aurelio en su libro de Meditaciones “No te inquiete el futuro, pues irás a su encuentro, de ser preciso con la misma razón que ahora utilizas para las cosas presentes”, que fue utilizada en un artículo del “*Disciplined Reading and Learning Reseach*” (2012) con el propósito de examinar qué significa ser un lector competente en el siglo XXI y cuál es la combinación de conocimientos, creencias, habilidades y procesos que esta competencia lectora requiere.

Creemos que, para convertirse en lectores competentes, los lectores en desarrollo seguirán necesitando los mismos recursos esenciales que respaldan la lectura competente en este momento, y por lo tanto, como sugiere Marcus Aurelius, no debemos perturbarnos por lo que está por venir.” (p. 259, trad. propia

Si no por lo que tenemos adelante, y concluye, al igual que este trabajo, que un lector competente podrá enfrentar cualquier situación de lectura que se le presente, como a muchos de nosotros, que en nuestra formación inicial universitaria no disponíamos de acceso a internet, sin embargo, hemos podido hacer frente a los desafíos de lectura de textos digitales con suficiente éxito como para elaborar una tesis.

Este desarrollo de la competencia lectora necesita, como dice el proverbio africano, a la tribu entera, pues la formación de un lector crítico es un esfuerzo sistemático que incluye no solo lo que hace el docente en el aula, la gestión del centro, el currículo educativo, también la comunidad y la cultura amplia de país, y posiblemente tenga mucha relación con la interconectividad global. Por eso se concluye con la frase latina: “Non nova sed nove”, “no cosas nuevas, sino de una manera nueva”.

## Capítulo 8: Implicaciones de la investigación

Este capítulo presenta las fortalezas de la investigación y sus limitaciones. Concluye planteando orientaciones para el desarrollo de la competencia lectora en el contexto de la República Dominicana partiendo de las conclusiones del estudio, objetivo cuarto de esta investigación.

### 8.01 Fortalezas

Entre las principales fortalezas del estudio, caben destacar:

- a) Esta investigación se realizó a través de un diseño mixto secuencial que aportó significativamente al análisis del problema y a la fiabilidad y validez de los datos, además que se basó en modelos propuestos que ya disponen de soportes académicos.
- b) Utilizar los textos liberados de PISA para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes de secundaria tiene fortalezas con relación a otras pruebas disponibles en el mercado, aunque todo el proceso de evaluación de PISA desde la OCDE no está exento de duras críticas, más vinculadas con la forma de comunicar los resultados a la sociedad y la ideología, que muchos académicos atribuyen a la OCDE denominada “mercantilista” (The Guardian, 2014).
- c) La Prueba CoLeP aporta información que puede ser utilizada para el diseño de estrategias de comprensión lectora en las aulas de secundaria, vinculadas a situaciones más reales de la vida, que permiten la relectura de los textos y el uso de textos discontinuos, como gráficas y diagramas, que permiten, además, diseñar actividades vinculadas a la metacognición, fundamental para el aprendizaje significativo (Flavell, 1979, 1999), basadas en el Modelo Trace (Rouet, 2010, 2012; Maña, 2014; Vidal-Abarca et al, 2013, 2014).
- d) La Escala EFLE (González-Trujillo et al., 2014), adaptada para el nivel secundario, es un instrumento muy adecuado que podrían incorporar los docentes en su práctica áulica, ya que permite valorar el nivel de fluidez lectora de los estudiantes y, a partir de los resultados, establecer las intervenciones adecuadas. La Escala se fundamenta en los elementos esenciales de la fluidez lectora. Con un entrenamiento adecuado, es de fácil manejo y comprensión.
- e) La validación de las escalas de motivación lectora y práctica de lectura a través de la entrevista conversacional propuesta por Pitcher et al. (2007) pues permitió no solo

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana eliminar el sesgo de la deseabilidad, si no también, disponer de datos sobre el perfil lector de los estudiantes, sus intereses y su perspectiva de los procesos de enseñanza.

- f) Contar con el apoyo el INAFOCAM y el apoyo de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la República Dominicana permitió acceder a los centros educativos del nivel secundario con mucha facilidad y cordialidad.
- g) El tamaño de la muestra de la parte cuantitativa fue representativa.

## 8.02 Limitaciones

Pero, también el estudio tuvo restricciones de diseño, de procedimientos y obstáculos en la ejecución de la misma.

- Al abordar la competencia lectora no se tuvieron en cuenta todos los factores que la influyen como la metacognición de los estudiantes, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos... De esta manera no se abordó el análisis desde el modelo *Trace* por su dificultad, y se optó por el enfoque cuantitativo.
- Evaluar la competencia lectora a través de textos escritos excluyendo los formatos multimodales que permiten la comunicación de ideas a través de otros medios – visual, espacial, auditivo o una combinación de todos, incluyendo a los videojuegos u otros–.
- La limitación de tiempo no permitió abarcar las seis dimensiones planteadas por Hanover Research (2014) para valorar la dimensión *Centro Educativo*, se optó por incorporar tres.
- En los planteamientos iniciales se pretendía valorar el nivel de competencia lectora de los docentes. Luego de la prueba piloto se encontró muy poca disposición de los docentes a colaborar y el “exceso” de atención que demandó la aplicación de los cuestionarios y la entrevista conversatorio a los estudiantes, dificultó el debido seguimiento.
- En la segunda fase cualitativa solo se accedió al campo una vez por cada centro educativo y no se volvió después de la fase de análisis de los datos, lo cual hubiera aportado más información, sobre todo, a la variable de *Gestión Curricular* del centro educativo.
- La falta de acceso a las estadísticas oficiales del MinerD en el momento de la recogida de información y la falta de actualización de los datos.
- El tiempo transcurrido entre la recogida de información cuantitativa de la primera fase a la recogida de información cualitativa de la segunda fase.

### **8.03 Sugerencias de línea de investigación**

En los capítulos anteriores se presentaron los resultados y las principales conclusiones de esta investigación, sin embargo, surgen nuevas inquietudes. En este epígrafe, se sugieren algunas líneas para futuras investigaciones.

- Los resultados obtenidos establecen que haber realizado el nivel inicial no repercute en el nivel de competencia lectora. Es necesario realizar más investigaciones con una visión crítica sobre la influencia del Nivel Inicial en el rendimiento académico y social de los estudiantes en situación de vulnerabilidad de la República Dominicana, que consideren no solo la cantidad de años de escolarización, sino también la calidad de los programas y los contextos socioculturales de los participantes.
- La relación entre la fluidez lectora, con énfasis en la prosodia, y la competencia lectora en el nivel secundario.
- Las creencias y concepciones de los docentes en torno a la enseñanza de la literatura.
- El docente tiene un rol fundamental en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Dado el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes y, la alta inversión en formación docente que realiza el país, es necesario investigaciones en torno al docente, pero no solo basadas en sus saberes pedagógicos y procedimentales, sino en sus creencias hacia los contenidos que debe impartir y en su motivación hacia la tarea de formar a la Generación Z. Asimismo, partiendo del docente como centro, del proceso de enseñanza, se debe profundizar en los recursos disponibles para la gestión del aula, en la formación inicial que recibe desde las Universidades, la forma de actualizarse y el entorno sociocultural que pretende transformar.
- Desde una perspectiva cualitativa, profundizar en el círculo virtuoso entre motivación intrínseca, práctica y competencia lectora.

### **8.04 Implicaciones**

A pesar de las limitaciones, los resultados de la investigación sirven de sustento para avalar algunas propuestas de mejora en la competencia lectora de los estudiantes de secundaria de la República Dominicana

En este apartado, se corren muchos riesgos: el de las “recetas” bien intencionadas, el de emplear el pensamiento del realismo mágico ante factores de mucha complejidad (por las cantidades de relaciones entre ellos y la multidimensionalidad de cada uno), el de importar soluciones que no logran encajar en la cultura donde serán insertadas...

Se comparte la idea de Marcelo (2010) cuando plantea que “estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Y es que la educación en estos momentos demanda propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela en la sociedad” (Marcelo, 2010, loc. 222).

Se describió el circuito de retroalimentación que mantiene la ineficiencia para la enseñanza de la competencia lectora en el sistema educativo dominicano, lo cual tiene un impacto en el bienestar personal de los ciudadanos (Chapman & Kirkland, 2013), además de convertirse en un obstáculo para el desarrollo del país (Lynch, 2015) y las metas propuesta en la Estrategia Nacional de Desarrollo (Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación, 2012). Por otro lado, profundiza la brecha social y resta oportunidades a los que menos tienen, es decir el segmento más pobre de la población.

La teoría del caos ofrece diferentes “estrategias” para intervenir en un sistema donde interrelacionan muchos factores. Es por ello que a continuación, se ofrecen algunas recomendaciones que permiten enfrentar las consecuencias de un circuito de retroalimentación de enseñanza caótica, el *iletrismo*, que no es un problema solo de la sociedad dominicana, si no de muchos países de la Región de América Latina.

“la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos –porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes– y países que tienen iletrados –porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno–” (Ferreiro, 2012, p. 3).

El desarrollo de la competencia lectora no solo corresponde al sistema educativo, ya que como sabemos, desde hace varias décadas la lectura dejó de ser una profesión –los escribas– para convertirse en un derecho ciudadano, por lo tanto, es algo que nos involucra a todos, en diferentes niveles.

#### **8.04.1 País**

El desarrollo de competencia lectora precisa de políticas públicas que acerquen recursos de calidad a la población. Un famoso proverbio africano dice que, *para educar a un niño, hace falta la tribu completa*. No basta con mejorar el acceso al internet a través de banda

ancha o la entrega de recursos digitales, es fundamental acercar los jóvenes a la lectura, orientarlos y acompañarlos en su interacción con la misma y no es que falten planes desde diferentes instancias, Ministerios –educación y cultura– y los ayuntamientos o leyes como la Ley 502-08 del Libro y la Lectura (Congreso Nacional, 2008) y la Ley para el Fomento de la Actividad Cinematográfica en la República Dominicana, pero las acciones de estos planes y leyes, aún no tienen incidencia, pues no se evidenció en elementos fundamentales como el acceso a los libros, a bibliotecas públicas, etc...

Por otro lado, y no menos importante, las políticas educativas de la República Dominicana en el área de género deben considerar el término sueco *jämställdhet* que significa “de igual posición/estatus” con el objetivo de asegurar que “hombres y mujeres gocen de los mismos derechos, los mismos deberes y las mismas posibilidades de compartir el poder y las responsabilidades” (Weiner, 2010, p. 21).

Esta igualdad debe ser interpretada en el sentido de la igualdad de género, igualdad entre hombres y mujeres, implica que todos los seres humanos, hombres y mujeres, son libres para desarrollar sus aptitudes personales y tomar sus propias decisiones sin ningún tipo de limitación basada en estereotipos, en una división rígida de los roles de género o en prejuicios... La equidad de género significa que el trato a hombres y mujeres ha de ser imparcial, de acuerdo con sus respectivas necesidades. El trato puede ser el mismo o puede ser diferente, pero ha de ser equivalente en lo que se refiere a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades (UNESCO, 2000).

#### **8.04.2 Sistema educativo**

Creemers y Kyriakides (2008) propusieron un modelo para la educación efectiva que opera en diferentes niveles: estudiante, aula, centro educativo y sistema, y donde los diferentes factores que inciden se consideran un constructo multidimensional. El docente es un actor fundamental de este proceso, pero él mismo está inserto y es parte del sistema educativo que debe renovarse.

El Sistema Educativo Dominicano tiene muchos desafíos identificados y estrategias para superarlo (Ministerio de Educación República Dominicana, 2017), pero no todas se deben focalizar en la formación al docente. Entre tantas estrategias es importante

... seleccionar y desarrollar alguna estrategia que tenga un gran poder de transformación y que arrastre tras de sí a gran parte del sistema educativo. Entre las varias posibles, tengo el convencimiento de que el impulso sostenido a la lectura en la escuela puede ser una poderosa estrategia de mejora, y en torno a ella es posible realizar una pequeña revolución escolar (Marchesi, 2005, p. 16).

Esta selección de estrategia para el desarrollo de la lectura, sería como el efecto de una gota de agua que puede irradiar la práctica de los docentes. La primera tarea propuesta consiste en definir, de una forma accesible para todos, qué enseñar, cómo y proveer recursos acordes con ello. Es imprescindible que se elabore un documento de orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de competencia lectora en las diferentes asignaturas con estrategias concretas, y asimismo es necesario asumir, desde los documentos oficiales, un compromiso con el desarrollo de habilidades básicas implicadas en la competencia lectora y en la educación literaria. En el documento de orientaciones metodológicas generales deben establecerse niveles mínimos de dominio por grado, así como estrategias de atención a la diversidad para aquellos estudiantes que no lo logran. Las orientaciones metodológicas deben acompañarse de recursos variados que incluyan el uso de dispositivos móviles con acceso a internet.

La actualización curricular en el área de Lengua Española tiene como objetivo principal de la enseñanza “usar la lengua para comunicar teniendo al texto como eje vertebrador” (Minerd, 2017), es decir que hace el énfasis en los géneros discursivos, académicos y sociales como elementos fundamentales para el éxito escolar y el empoderamiento social; pero aún hay un paso más que dar, la incorporación de forma explícita de principios fundamentales de la alfabetización en plural, puesto que “ la pedagogía crítica considera que alfabetización (literalidad) debe escribirse en plural, literacidades” (Kalantzis et al., 2016, p. 176, trad. propia) para que pueda incorporar todos los modos y formas de alfabetización necesario en el siglo XXI.

Si bien es cierto que el paradigma del área pretende un enfoque crítico (que queda más evidenciando en los documentos de consulta que en el currículo mismo), aún en el mismo diseño curricular existen vacíos importantes con relación a comprender la alfabetización en plural, imprescindible en la sociedad actual:

- a) Sitúa la comunicación oral “al servicio”, como prerrequisito de la escritura y no como un modo diferente de representar y comprender la información.

...la escuela ha privilegiado la lengua escrita en su enseñanza, dejando de lado la comunicación oral, siendo esta última la base del aporte que realiza el estudiante en el proceso y el punto de partida para orientar el manejo gradual de la comunicación escrita. Por esta razón, mejorar las prácticas orales de los alumnos debe ser un propósito de la clase de lengua, proponiendo actividades tanto de comprensión como de producción en torno a la diversidad textual que sugiere el currículo (Minerd, 2017, p. 17, subrayado propio).

- b) El situar a la comunicación oral desde la perspectiva del enfoque didáctico y no desde el enfoque de alfabetizaciones, deja de lado la reflexión de incluir a nivel curricular el híbrido actual entre lo oral-escrito, propio de los mensajes de textos o de las conversaciones por aplicaciones como *WhattApp*, así como, no menos importante el tema de los “audiolibros” y de la producción oral para comunicar la representación del mundo, tan válida como la escrita en el ámbito académico.
- c) Prioriza, los procesos de lectura y escritura, frente a los de escuchar y hablar, y por tanto, no se corresponde con el perfil de los estudiantes, ni con los usos reales de la sociedad actual, pero tampoco con la concepción de texto, como “unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social.” (Bernárdez, citado en Alexopoulou, 2010, p. 99).

En este sentido, parece que urge un replanteamiento de la organización del currículo en el área de Lengua Española que integre el desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática y la enseñanza de la literatura en nuevos soportes de lectura, además de la oralidad como elemento tan central como la escritura y el “conocimiento” de los textos. Por otro lado, debe ampliarse el concepto de texto e incluir las concepciones sobre literacidad crítica y multimodalidad propuesta por Kalantzis et al. (2016) y desarrolladas en castellano por investigadores como Cassany (2012).

Desde el nivel central, también urge un replanteamiento o generalización (pues existen experiencias de formación situada en el centro educativo) que permita un programa nacional de formación situada en el centro educativo.

En el país, existen experiencias positivas de mejor nivel de organización y funcionamiento como las de los centros de excelencia en el sector público que pueden ser generalizadas, desde el nivel central para procurar un espacio de reflexión y construcción conjunta desde la comunidad educativa.

Las buenas prácticas, también son pequeñas ondas expansivas que irradian a la comunidad educativa en su conjunto, pues evidencian que es posible otra forma de gestión curricular y de “hacer”, pero asimismo se deben identificar a los centros educativos que no reúnen los mínimos requeridos para que ocurra un proceso de enseñanza – aprendizaje e intervenir con precisión y eficacia, pues representan un alto costo para la nación, social y económico.

### 8.04.3 Centro Educativo

Está suficientemente demostrado que las reformas educativas planteadas desde el nivel central deben ser contextualizadas y enriquecidas desde la comunidad educativa, desde un equipo de docentes, para ello, como lo establece Bolívar (2009) se deben generar espacios/tiempo de construcción conjunta que sean efectivos y eso implica el liderazgo pedagógico de un director y un equipo de gestión pedagógica. Cada Centro educativo debe incluir en su Proyecto Educativo de Centro, un *Plan para el Desarrollo de Competencia Lectora* que tenga como objetivo, diseñar situaciones de aprendizaje para desarrollar competencia lectora, así como generar un compromiso personal y hábitos lectores en sus estudiantes.

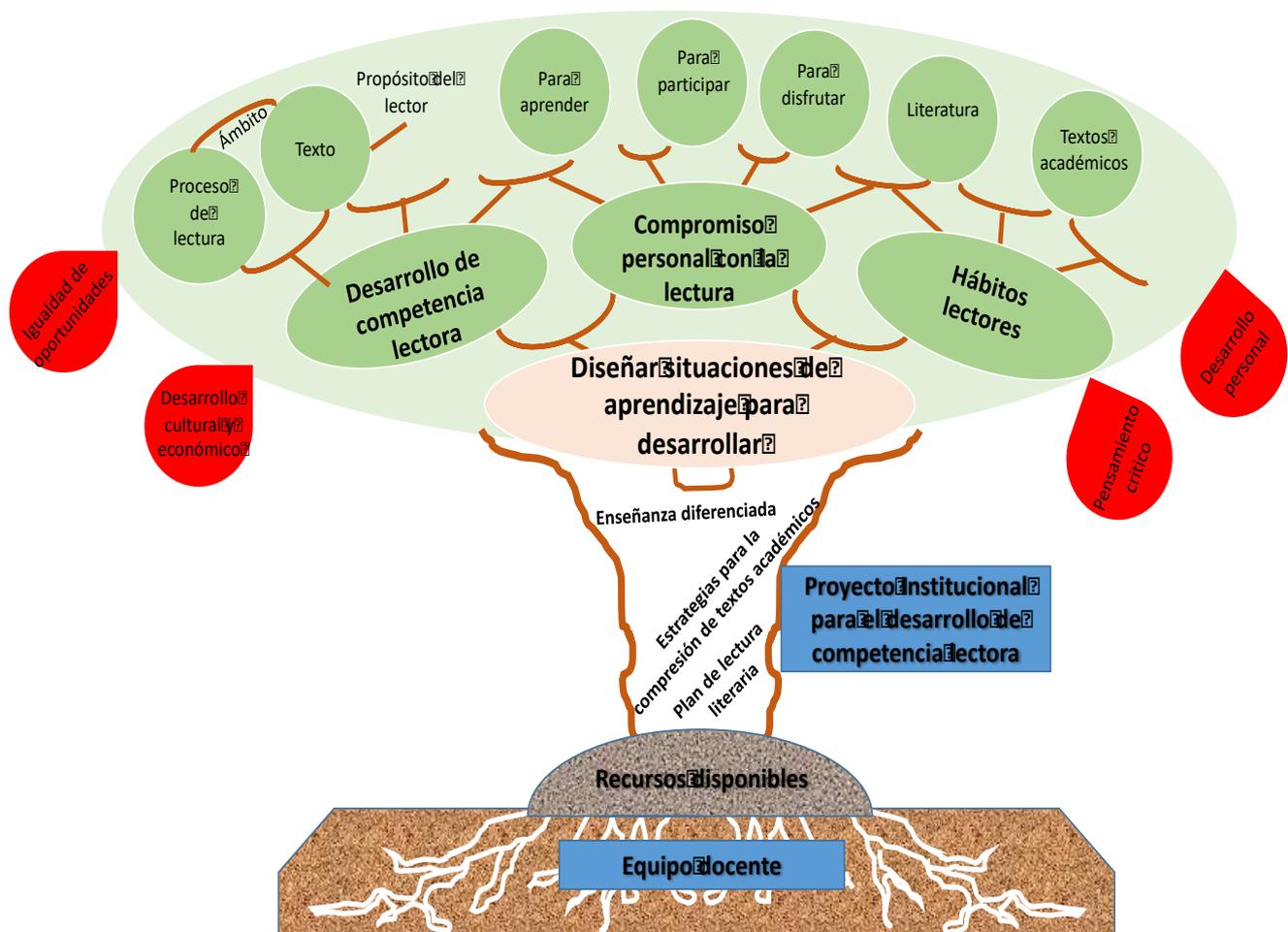
El *Plan para el Desarrollo de Competencia Lectora* se debe organizar, al menos, en torno a cuatro componentes principales: el equipo docente, la atención a la diversidad, las estrategias de aprendizaje y los recursos disponibles.

La figura 8.1 muestra un diagrama de árbol que permite ilustrar el objetivo general, los resultados esperados y los principales componentes en que se sustenta esta propuesta de intervención pedagógica emanada de los resultados de esta investigación.

En el centro de la copa del árbol se representa el objetivo general desde la perspectiva del docente: diseñar situaciones de aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar su competencia lectora y un compromiso personal con la lectura y hábitos lectores.

El desarrollo de la competencia lectora implica desarrollar las capacidades para la literacidad crítica. Estas capacidades tienen suficiencia evidencias (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012; National Reading Panel, 2000) como para ser incorporadas en un programa de enseñanza.

**Figura 8.1.** Diagrama del árbol: Orientaciones didácticas para el desarrollo de competencia lectora



Estos tres elementos, como se evidenció en las conclusiones, generan un círculo virtuoso que permite mejorar los procesos implicados en la lectura –localizar, integrar, reflexionar–, la comprensión de diferentes tipos de textos –sin importar la modalidad oral, escrita, audiovisual...– que se selecciona según el ámbito personal, público, educativo, y los propósitos de la lectura. El compromiso personal es un factor imprescindible para el desarrollo de competencia lectora. Puede estar determinado por una motivación propia o externa (Ryan & Deci, 2000a), pero ambas pueden ser un impulso igual de poderoso en la creación de hábitos lectores. Este proceso genera “frutos” como el desarrollo personal, cultural y social que permite una mayor participación en igualdad de condiciones en la sociedad global del siglo XXI, que con los catalizadores adecuados se internalicen en los estudiantes, rompiendo el circuito de ineficiencia de la enseñanza.

El tronco del árbol es un Proyecto institucional para el desarrollo de competencia lectora que integra tres grandes ejes: la atención a la diversidad, plan de lectura literaria y estrategias para la comprensión de textos académicos. Se consideran los recursos para el aprendizaje como el abono del árbol. En los recursos se incluye la biblioteca escolar, así como las TIC.

Las raíces del árbol es el equipo docente del centro, el que alimenta y sustenta cualquier plan de mejora para el centro educativo, a ellos se dirigen estas orientaciones como una herramienta de reflexión que les permita tomar decisiones para la elaboración conjunta del Plan de mejora del Centro Educativo, que es el tronco central.

Un elemento clave para el docente dominicano es su compromiso personal con su propia formación en diversos ámbitos que incluya el ser residente en el uso de las TIC según la metáfora de White y Le Cornu (2011), el desarrollar sus hábitos lectores y el ser competente en el área que imparta la asignatura, además del manejo de las estrategias didácticas que favorezcan a los estudiantes en su aprendizaje. Es decir, se trata de desarrollar un plan de formación para alcanzar el Nivel 3 de Biggs (2005), pero posiblemente el factor más importante es el de las creencias y concepciones de los docentes sobre la competencia lectora, los responsables de su desarrollo desde la gestión escolar y el encuentro con las nuevas prácticas de lectura y los intereses de los jóvenes.

El diagrama del árbol permite jerarquizar los ejes, no en el sentido de «prerrequisito», más bien de proceso reflexivo y de interrelación; por ejemplo, el uso del internet es un recurso que permite con bajo costo y facilidad diseñar actividades que atienda la diversidad de intereses y niveles cognitivos de los estudiantes, así como la organización del salón de clases es una necesidad o reflejo de las estrategias que se están empleando.

Los equipos de docentes pueden iniciar el recorrido por donde le parezca más oportuno teniendo en consideraciones las características de su centro educativo, el perfil lector de los estudiantes, el contexto socio cultural de las familias y el punto de partido de los aspectos esenciales que debe contemplar el *Plan para el Desarrollo de Competencia Lectora*.

El plan para el desarrollo de competencia lectora debe integrar a las familias y a la comunidad en general (Castillo, et al. 2017).

El primer escollo que deben superar los centros educativos es proponerse la construcción conjunta –todo el equipo docente, directivo, familia y estudiantes– de las orientaciones pedagógicas que debe partir de una reflexión sobre las prácticas pedagógicas. “...los procesos de reflexión de la práctica, en conjunto con los de preparación de la enseñanza, son los que permiten al docente adquirir un conocimiento que sea conducente a la implementación de nuevas propuestas curriculares” (Solar & Rojas, 2015, p. 2).

Por ello, consideramos que es necesario que estas propuestas curriculares estén insertas en un proyecto institucional para evitar fragmentación, duplicación y baches en los procesos de formación de los estudiantes y disparidad de criterios en los procesos de enseñanza, pero a la vez, entenderse como parte de una renovación de los procesos de enseñanza de las escuelas públicas que repercuta en la calidad de los aprendizajes y puedan salir del estupor en las que se encuentran (Apple & Beane, 2005). Un aspecto fundamental para la implementación de proyectos curriculares es la participación en la toma de decisión de todos los actores de la comunidad educativa, a través de comités escolares compuestos por educadores, jóvenes, padres y miembros de la comunidad, es lo que ha denominado Apple y Beane (2005) escuelas democráticas, las cuales coinciden con el desarrollo de un currículo por competencia. Deben, al menos, reunir tres requisitos (Feito, 2009):

- a) La educación debe crear las condiciones para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado. Esto supone una educación de calidad para todos, y por tanto supone una educación inclusiva y una enseñanza diferenciada.
- b) La vida escolar gira en torno a la persona que aprende y no a la persona que enseña y para ello, se debe escuchar su voz.
- c) Participación de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

## Referencias

- Aaen, J., & Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 160–186. doi:10.1080/17439884.2015.1111241
- Adams, C. (2017). *Pedagogy in the Age of the Digital*. XIV Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. San Juan, Puerto Rico.
- Agencia Andaluza de Evaluación. (n.d.). *Guía de evaluación Destrezas lectoras. Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://lybsevilla.org/books/>
- Agencia de la Calidad de la Investigación. Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alcaraz, N., Caparrós, R. M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577–599. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Alexander, P. A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. doi:10.1080/00461520.2012.722511
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Asele Salamanca*. Recuperado de <https://goo.gl/MqYwpX>
- Álvarez, M. J. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2nd ed., pp. 206–234). Madrid, España: Ediciones Moronta, S.L.
- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de Educación Secundaria en República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE. Recuperado de [goo.gl/WmzZBQ](https://goo.gl/WmzZBQ)
- Amiama-Espaillet, C. (2013). *Factores fundamentales para la enseñanza de la comprensión lectora en el Primer Ciclo de Educación Básica*. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, 52 (XXV), 105–114. doi:<https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Amzil, A. (2013). The Effect of a Metacognitive Intervention on College Students' Reading Performance and Metacognitive Skills. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 27–45. doi:10.5539/jedp.v4n1p27

- Anaya García, M. del C., Calvar Pérez, C., & Carrasco Muñoz, M. del P. (2013). *Gestión de aula de Secundaria: Aportaciones didácticas* (Kindle). Madrid: Wolers Kluwer España. Recuperado de amazon.com
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas* (4th ed.). Madrid: Ediciones Moronta, S.L.
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7–13. doi:10.1016/j.rmclc.2014.12.001
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, (38), 13. doi:10.3916/C38-2012-02-01
- Argudín, Y., & Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII(1), 37–57. Recuperado de <https://goo.gl/x1eSKz>
- Aristy-Escuder, J. (2016). *Impacto de la Educación Inicial sobre el desempeño escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/>
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. (8th ed.). Siglo Veintiuno. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-3b3n-verbal.pdf>
- Baker, D. L., Biancarosa, G., Park, B. J., Bousselot, T., Smith, J.-L., Baker, S. K., ... Tindal, G. (2014). Validity of CBM measures of oral reading fluency and reading comprehension on high-stakes reading assessments in Grades 7 and 8. *Reading and Writing*, 28(1), 57–104. doi:10.1007/s1145-014-9505-4
- Ballano, I., Muñoz, I., Pinto, M., Guerrero, D., Sureda, J., Morey, M., ... Mut, T. (2014). *El plagio académico en Educación Secundaria: características del fenómeno y estrategias de intervención*. (R. Comas Forgas & J. Sureda, Eds.). Grupo de investigación de la Universidad de las Islas Baleares “Educación y Ciudadanía.” Recuperado de <https://goo.gl/GfxYcL>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. *Estética de la creación verbal* (10th ed.). México: siglo Veintiuno. Recuperado de <https://goo.gl/X3MdTg>
- Bautista, O. (2008). Ideología Neoliberal y política de globalización. Medidas implementadas por los países globalizadores y cambios generados en los países globalizados. *Revista de Las Cortes Generales*, (73). Recuperado de <https://goo.gl/5zcgis>
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona: Anagrama.
- Beca Infante, C. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en la República Dominicana*. Recuperado de <https://goo.gl/87yxuN>

- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. doi:10.1037/a0020084
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775–786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5*(1), 1–21.
- Bian, H. (2011). *Structural Equation Modeling With Amos II*. Greenville, NC.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Bixio, C. (1998). *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). The Learning Brain. Lesson for Education. *Development Science, 8*:6, 459–471. doi:10.1006/brln.1999.2232
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la Educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Punto.edu, (15)*, 28–33. Recuperado de <https://goo.gl/oawtbJ>
- Borges, J. L. (2006). La Biblioteca de Babel. *Revista de Occidente*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/babel.pdf>
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). The power of the Pygmalion Effect: teacher expectations strongly predict college completion. *Center for American Progress, 1–7*.
- Bravo, D., Dante, C., & Osvaldo, L. (2002). *Functional Literacy and Job Opportunities*. Chile. Recuperado de <https://goo.gl/8GfcDD>
- Bravo, L. (2014). Neurociencias y educación: estado actual de la investigación en dislexias. *Estudios de Psicología, 35*(1), 1–28. doi:10.1080/02109395.2014.893648
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with Multiple Documents: Component Skills and Their Acquisition. (pp. 276–314). Recuperado de <https://goo.gl/yhkpU2>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140–165. doi:10.1016/j.ecresq.2009.11.001

- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 697–708. doi:10.1348/000709905X69807
- Cano Roncagliolo, G. R. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/>
- Caraballo, E. D., García, J. A., Javier, K., Lara, D., & Mateo, R. (2016). *Calidad del gasto educativo en la República Dominicana*. Santo Domingo: EDUCA, Acción Empresarial por la Educación. Recuperado de [www.educa.org.do](http://www.educa.org.do)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151–158. doi:10.3916/C39-2012-03-05
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 6, 63–80. doi:<https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura* (pp. 1–10).
- Cassany, D. (2006). Tras la línea. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama, Barcelona*, 21–43. Recuperado de <https://goo.gl/E7ZDZR>
- Cassany, D. (2012). *En línea, leer y escribir en la red*. (Kindle). Madrid: Anagrama. Recuperado de [amazon.com](http://amazon.com)
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353–374. doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4th ed.). Barcelona, España: Graó.
- Castejon, J. I., Navas, L., & Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. un modelo de identificación y funcionamiento (1). *Revista de Educación*, 301(1), 221–244. Recuperado de <https://goo.gl/SbYWh5>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia Y Aprendizaje*, 34(1), 19–30. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037011794390139>
- Castellà, J. (1996). Las tipologías textuales y de la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura de La Literatura*, 10(23–31).

- Castelló, M., Monereo, C., & Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33–37). Barcelona, España: Graó.
- Castillo-De León, C., Cruz-Marte, C., & Amiama-Espaillet, C. (2017). *Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)*. Santo Domingo, República Dominicana: MinerD. Recuperado de <https://goo.gl/5jvcJX>
- Cazau, P. (2016). La Teoría del Caos. *FERMENTUM, Mérida-Venezuela*, 26(75), 64–86. Recuperado de <https://goo.gl/f8Fo7c>
- Ceara-Halton, M., & Isa Contreras, P. (2016). *La Inversión pública destinada a la niñez en la República Dominicana 2010-2013*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/vhQ4Kb>
- Centro de Estudios Andaluces. (2012). *La población infantil ante las nuevas tecnologías de la información. Una aproximación a la realidad de los nativos digitales andaluces*. Sevilla.
- Centro de Estudios Sociales y Demográficos. (2008). *Encuesta Demográfica y de Salud 2007*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/6FWFMG>
- Cerlalc-Unesco. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. (J. P. Mojica, Ed.). Bogotá. Recuperado de [www.cerlalc.org](http://www.cerlalc.org)
- Cerlalc-Unesco. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. (J. D. González, Ed.). Recuperado de [www.cerlalc.org](http://www.cerlalc.org)
- Cerrillo-Torremocha, P. C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. In *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 135–159). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de [goo.gl/4qiC3x](https://goo.gl/4qiC3x)
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. Recuperado de <https://goo.gl/CMAegY>
- Chapman, S. B., & Kirkland, S. (2013). *Make your brain smarter. Increase your Brain's Creativity Energy, and Focus* (Kindle.). New York: Simon & Schuster Paperbacks. Recuperado de [www.amazon](http://www.amazon)
- Choque-Aldana, M. (2009). Avatares de la brecha digital. Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías en la juventud de Cochabamba. *Mediaciones Sociales*, (5), 87–119. Recuperado de [goo.gl/yqyKtn](https://goo.gl/yqyKtn)
- Ciro, L. A. (2007). El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua. *El Ágora USB*, 7(1), 57–64. Recuperado de <https://goo.gl/eq4Jvo>

- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes [Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses]. *Comunicar*, 1–3. doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Recuperado de <https://goo.gl/UB6TA8>
- Coleman, J., Hanushek, E., & Pritchett, L. (2010). *República Dominicana*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/bCKCGZ>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa (Versión Electrónica)*, 161, 34–39. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/161>
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (p. 184). Madrid: OEI - Fundación Santillana. Recuperado de <https://goo.gl/or8SE3>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 6–23. Recuperado de <https://goo.gl/Sg5nBF>
- Colomer, T. (2015). La lectura infantil y juvenil, 1. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal–. (2013). *Economía digital para el cambio estructural y la igualdad*. Santiago de Chile, Chile. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Comisión Europea, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, políticas y medidas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2797/483164
- Condemarin, M., & Milicic, N. (1994). *Test de Cloze: procedimientos para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora* (2nd ed.). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Congreso Nacional. Ley No. 502-08 del Libro y Bibliotecas. (2008). República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/iegL4o>
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(7), 565–576. doi:10.1002/JAAL.183
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*. doi:10.1007/s10648-013-9245-z

- Consejo de Europa. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recuperado de [www.europa.eu](http://www.europa.eu)
- Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 3, 77–90. Recuperado de <https://goo.gl/1CWSj4>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools* (Kindle). London and New York: Routledge. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Cuadra Charme, E., & Moreno Olmedilla, J. (2005). Nueva agenda para la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 48–53.
- Cuban, L. (n.d.). Larry Cuban On School Reform and Classroom Practice. Recuperado de, from <https://larrycuban.wordpress.com/> en enero 1, 2017
- Cuban, L. (1993). *How Teachers taught. Constancy and change in american classrooms 1880-1990* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de Innovación Educativa (Versión Electrónica)*, 179, 17–20. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/179>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22(1), 137–149.
- De Lima Jiménez, D., & Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar. Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE, CECC/SICA. Recuperado de <https://goo.gl/zU795f>
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36(3), 571–591. doi:10.1080/02109395.2015.1078552
- Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca, España: Amarú.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en Lengua Extranjera. *Paradigma*, XXIX(1), 197–230.
- Derrida, J. (1975). *La farmacia de Platón*. *Revista de Santander*. Recuperado de <https://goo.gl/VfLJVS>
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107–116. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es>

- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. doi:10.1016/S2007-5057(13)72706-6
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 3–24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf>
- Ding, C. S., & Hershberger, S. L. (2009). Structural Equation Modeling : A Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 9 (December 2014), 283–297. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7)
- Domingo Argüelles, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* (Kindle). México: Editorial Océano. Recuperado de [www. amazon.com](http://www.amazon.com)
- Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Duran, D., & Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura Y Educación*, 19(1), 31–45. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/113564007780191287>
- EDUCA-PREAL. (2010). *Informe de Progreso. El reto es la calidad*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/12sYt5>
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1–18. doi:10.14221/ajte.2016v41n7.1
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27–36. Recuperado de <https://goo.gl/eDsB7V>
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16–22. doi:10.4067/S0718-24492016000100004
- Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos*, 15(2), 110–118. doi:10.18239/ocnos\_2016.15.2.1047
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). *Terminology of European education and training policy* (2nd ed.). Luxembourg. doi:10.2801/15877
- Eurydice. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Brusela: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. doi:10.2797/48598

- Eurydice. (2015). *Focus on: The end of the alpha-male*. Recuperado de <https://goo.gl/SVbnUH>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 2(1), 17–33. Recuperado de <https://goo.gl/yctwyQ>
- Fernández-Cruz, F.-J., & Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46), 97–105. doi:10.3916/C46-2016-10
- Fernández, D. (2016). Presentación. In J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 1–2). España: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <https://goo.gl/JVAeWR>
- Fernández Enguita, M., & Vázquez Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Madrid, España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel, S.A. Recuperado de [www.fundaciontelefonica.com/publicaciones](http://www.fundaciontelefonica.com/publicaciones)
- Ferrán Aranaz, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. (2012). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAT- México* (pp. 1–8). Recuperado de <https://goo.gl/Fv59oo>
- Fittipaldi, M. (2012). Una lectura escrita. Acercamiento a La formación del lector literario, (2009), 112–118.
- Fittipaldi, M., & Colomer, T. (2014). Currículo literario y lectores escolares. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 66, 17–24. Recuperado de <http://www.grao.com/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Recuperado de <http://content.apa.org/journals/amp/34/10/906>
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ta ed.). Londres: Sage.
- Franco, A., Pierre, P. M.-, & Stahl, G. (2010). La enseñanza secundaria en la región: Logros y desafíos. In E. Duro (Ed.), *Educación Secundaria: Derecho, inclusión y desarrollo* (Pre impresión., pp. 13–23). Monoblock.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. (A. M. Araújo Freire, Ed.) (Kindle). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2009). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence : A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies or Reading*, 37–41. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3)
- Fundación Bertelsmann. (2003). *Encuesta de hábito lector de una muestra de entre 8 y 16 años*. Barcelona. Recuperado de <https://goo.gl/mMGYCK>
- Fundación Global y Democracia para el Desarrollo/Secretaría de Estado de Cultura. (2006). *Encuesta sobre hábitos de lectura en República Dominicana*. (Lantigua, J. Ed.). Santo Domingo, República Dominicana: FUNGLODE.
- Gaarder, J. (2002). ¿Libros para un mundo sin lectores? In *28º Congreso de IBBY*. Basilea, Suiza: Imaginaria. Recuperado de <https://goo.gl/gxhBdD>
- Gamino, J., Motes, M., Riddle, R., Reid-Lyon, G., Spence, J., & Chapman, S. (2014). Enhancing inferential abilities in adolescence: new hope for students in poverty. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (December), 924. doi:10.3389/fnhum.2014.00924
- García-Madruga, J, & Fernández Corte, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario De Psicología*, 39 (1), 133–157.
- García Guerrero, J. (2005). Bibliotecas escolares a examen: luces y sombras en las bibliotecas de la Red de centros educativos de Andalucía. *Mi Biblioteca*, (1), 70–77. Recuperado de <https://goo.gl/QHFMMX>
- García Guerrero, J. (2011). *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar*. Junta de Andalucía. Recuperado de <https://goo.gl/MwflyG>
- Gaskins, I. W. (2003). Taking Charge of Reader, Text, Activity, and Context Variables. En A. Polelli Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Gee, J. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Taylor & Francis Group. doi:10.1111/j.1467-9345.2006.02802\_1.x
- Gee, J (2013). Games for learning. *Educational Horizons*, 91, 1–7. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Gee, J. (2015). Games and comprehension: The importance of specialist language. In *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 309–320). New York: Guilford Press. Recuperado de <https://goo.gl/xJQw6X>
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117–134. Recuperado de <https://goo.gl/CSLQKq>
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar. *Revista de Educación*, 362, 6–9. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-162

- Gimeno-Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15–58). Madrid, España: Ediciones Moronta, S.L.
- Goldkhuhl, G. (2012). Pragmatism vs. Interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21(2), 135–146. Recuperado de <https://goo.gl/BLMZ1R>
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2015). Escolarización temprana: su influencia sobre la comprensión lectora en primaria. *Cultura y Educación*, (Julio), 1–34. doi:10.1080/11356405.2015.1034533
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 117–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- González-Valenzuela, M. J., Martín Ruiz, I., & Soriano-Ferrer, M. (2014). Características psicométricas del cuestionario AMRS para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep/2014.n2.v1.032>
- González, V., Ramos, C., & Suárez, M. del M. (2013). Blogs de aula: ¿Espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa? *Lenguaje y Textos*, 38, 1–10. Recuperado de <https://goo.gl/bubmjF>
- González Durán, N. (2013). *Dominio de los contenidos Matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE, CECC/SICA.
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Gordon, W. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18 (No.1-2), 109–123.
- Graff, J. C. (2009). Mixed Methods Research. *Jones & Bartlett Learning LLC*. doi:10.1002/9781118411360.wbcla142
- Guthrie, J., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. doi:10.1002/rrq.035
- Guthrie, J., Mcrae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. doi:10.1080/00461520701621087
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 430–432.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Klauda, S. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. London: Bentham (PDF.). Maryland, USA. Recuperado de <https://goo.gl/t8CKCb>

- Guthrie, J., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Educational Psychology, 92*(2), 331–341. doi:10.1037/0022-0663.92.2.331
- Hache, A. M., & Montenegro, L. de. (2013). *Producto final para el área de Lengua Española*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/7pZt1k>
- Hanover Research. (2014). *Best Practices for School Improvement Planning*. Recuperado de <https://goo.gl/NP6XTo>
- Hanushek, E. A. (2016). What Matters for Student Achievement. *Education Next, 16*(2), 1–11.
- Hargreaves, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Federation of Teachers, (Spring)*, 1–6. Recuperado de <https://goo.gl/eJIBtB>
- Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Jiménez, J. A., Lawrence, R., Levy-yeyati, E., Pritchett, L., ... Schydrowsky, D. (2012). *Reporte Harvard. Construyendo un mejor futuro para la República Dominicana: Herramientas para el desarrollo*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/kED2cz>
- Hayles, K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession, 187–199*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación (5ta.)*. México: McGraw-Hill.
- Hora, S. (2009). Expert Judgment in Risk Analysis. *Non Published Research Reports. Paper 120*. Recuperado de <https://goo.gl/gGJJZc>
- Humberto, E. (2002). Sobre algunas funciones de la literatura. In *sobre literatura* (pp. 9–23). Barcelona: R que R editorial. Recuperado de <https://goo.gl/ydHVeZ>
- Inter-American Dialogue/EDUCA. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/OzJzGB>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26. Recuperado de <https://goo.gl/rjqgD8>
- Jones, C., & Binhui, S. (2011). The Net Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education. *Open Research Online, (June)*. Recuperado de [goo.gl/ueIXl3](https://goo.gl/ueIXl3)
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. Hacia la construcción de un mapa de la cultura. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura, 66*, 34–41.

- Jurisich, M. (2008). Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 38. Recuperado de <https://goo.gl/p5BHLq>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W., & Mangalath, P. (2011). The Construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*, 3, 346–370. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. doi:0033-295X/78/8505-0363
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the Four Levels. A practical Guide for effective evaluation of training programs*. San Francisco, USA: Berrett - Koehler.
- Kucer, S. B. (2016). Accuracy, Miscues, and the Comprehension of Complex Literary and Scientific Texts. *Reading Psychology*, 27(1)(May), 1–20. doi:10.1080/02702711.2016.1159632
- Kuhn, D. (2006). Accompany Developments in the Adolescent Brain? *Perspectives on Psychological Science*, 59–67.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Levy, B., & Rasinski, T. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. doi:dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23. doi:10.1016/j.tate.2008.06.001
- Lankshear, C., & Knoble, M. (2010). *Los nuevos alfabetismos: Práctica cotidiana y aprendizaje en el aula* (2º Digital). Madrid, España: Morata, S.L.; Ministerio de Educación de España. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Lara Hormigo, A. (2014). *Introducción a las Ecuaciones Estructurales en AMOS y R*. Recuperado de <https://goo.gl/joSRAU>
- Lomas, C. (2006). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se). In *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. (Volumen I, pp. 23–33). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación profesional e innovación educativa. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Lomas, C., & Mata, J. (2014). El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 42–49.

- Lomas, C., & Matas, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de La Lengua Y de La Literatura*, 66, 5–7.
- López, A. M., & Camacho, C. (n.d.). *Modelos estructurales con variables observadas*. Recuperado de <https://goo.gl/KTFVEk>
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. I.S.B.N. Madrid: Ediciones Cátedra. Recuperado de <https://goo.gl/NsWsyj>
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., ... Barch, D. (2013). The Effects of Poverty on Childhood Brain Development. *JAMA Pediatrics*, 167(12), 1135. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.3139
- Lynch, R. G. (2015). *The Economic and Fiscal Consequences of Improving U.S. Educational Outcomes*. Recuperado de [goo.gl/UxJooUpdf](http://goo.gl/UxJooUpdf)
- Maggiolini, L. (2013). Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education Review*, (24), 83–97. Recuperado de [goo.gl/2HudPp](http://goo.gl/2HudPp)
- Mañá, A. (2014). La competencia lectora en la Educación Secundaria Obligatoria: descripción y dificultades del uso de información para responder preguntas. *Cultura Y Educación*, 26(1), 184–202. doi:10.1080/11356405.2014.908668
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531. Recuperado de <https://goo.gl/dCoZ7t>
- Marcelo, C. (2010). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In C. Marcelo (Ed.), *La Función docente* (Kindle.). España: Editorial Síntesis.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educacao*, 18(52), 25–47. Recuperado de <https://goo.gl/KZanE6>
- Marchesi, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, Extraordinario*, 15–35. Recuperado de [www.oei.es/re2005\\_05.pdf](http://www.oei.es/re2005_05.pdf)
- Marchesi, Á., Martínez, R., & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia Y Aprendizaje*, 27(3), 307–323. doi:10.1174/0210370042250059
- Marcial Pérez, D. (2017). ¿Es sexista la lengua española? *El País*. Guadalajara, México.
- Marina, J. A., & Válgomo de la, M. (2007). *La magia de leer* (De bolsillo.). Barcelona: De bolsillo.
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de La Educación*, 5(2), 104–126. doi:10.17583/rise.2016.2092
- Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101–118. doi:10.4324/9780203096468

- Martín Sánchez, M. (2002). *Seres míticos y personajes fantásticos españoles*. Madrid: Edaf Ensayo.
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado*, 15(3), 149–174. Recuperado de <https://goo.gl/omzSHQ>
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/TFW8N4>
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación Ibero-Americana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471–499.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 1(1), 62–73. Recuperado de <https://goo.gl/ycqZZq>
- Martínez Rodríguez, J. (2009). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2nd ed., pp. 103–142). Madrid, España: Ediciones Moronta, S.L.
- Martínez Sánchez, J. (2015). Los otros que hay en tí. Didáctica de la Literatura Universal. In R. Jiménez Fernández & M. F. Romero Oliva (Eds.), *Nuevas líneas de investigación e innovación en educación literaria*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Martos Nuñez, E. (2006). Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, (2), 63–77. doi:10.2011/orel.v0i2.221
- Matas Terrón, A. (2016). *Modelo de Ecuaciones Estructurales, SEM*. Málaga.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, Jack, M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The Effects of Theoretically Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-163-182.
- Matos, L. (2014, enero 15). Profesores reprueban en concurso vacante. *Listin Diario*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/e5fk2p>
- Mayor-Ruiz, C. (2009). *La evaluación de los planes de mejora*. Recuperado de <https://goo.gl/QHrtu7>
- Mayor, J. (1993). Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión de textos escritos. In Beltrán y Colbs. (Ed.), *Intervención Psicopedagógica*. Madrid, España: Pirámides.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*. Recuperado de <https://goo.gl/JJQAJn>

- Mckenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee, B., & Patrick, J. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students : Results of a U . S . Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. doi:10.1002/RRQ.021
- Mckinsey y Company. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Santiago. PREAL*, 1–48. Recuperado de <https://goo.gl/ifiLrT>
- Mcluhan, M. (1972). *La galaxia Gutenberg*. Madrid, España: Aguilar. Recuperado de <https://goo.gl/DA2NNW>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Nueva York: McGraw-Hill. Recuperado de <https://goo.gl/0sfj1f>
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y de las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19–33. Recuperado de <http://www.scielo.cl>
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). *Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory* (Vol. 51). doi:10.1016/S0079-7421(09)51009-2
- MECD. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Melekoglu, M. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248–261. doi:DOI: 10.1177/0731948711421761
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/KWDwRF>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2.A
- Minerd. (2000). *Nivel Medio Modalidad general. Gobierno de la Republica Dominicana*. Recuperado de <https://goo.gl/jRGXa8>
- Minerd. (2003). *Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012. Situación de la Educación Dominicana. (Vol 1)*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Minerd. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/gmisc7>
- Minerd. (2013). *Informe resultados Pruebas Nacionales 2013 Primera Convocatoria*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/>

- Minerd. (2014a). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana: Minerd.
- Minerd. (2014b). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Recuperado de <https://goo.gl/RRTccg>
- Minerd. (2015). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2015. Primera Convocatoria*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de [goo.gl/DaAFq9](http://goo.gl/DaAFq9)
- Minerd. (2016a). *Anuario de Indicadores Educativos, Año Lectivo 2014-2015 (Vol. Julio)*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/DiZL7h>
- Minerd. (2016b). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Recuperado de <https://goo.gl/G2cXe6>
- Minerd. (2017). *Naturaleza del Área de Lengua Española. Nivel Secundaria*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación. (2012). *Sistema de Indicadores Sociales de la República Dominicana (SISDOM)*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación. (2014). *Objetivos del desarrollo del Milenio informe de seguimiento 2013*. Recuperado de <http://www.do.undp.org/>
- Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación. (n.d.). *Documento base propuesta Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030. Un viaje de transformación hacia un país mejor*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/e6EGhB>
- Ministerio de Economía Desarrollo y Planificación. (2012). *Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. Santo Domingo, República Dominicana: MEDyP. Recuperado de <https://goo.gl/gXibU8>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid, España. Recuperado de [www.educacion.es](http://www.educacion.es)
- Ministerio de Educación, C. y D. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2017). *Plan estratégico 2017-2020*. Santo Domingo.
- Molina, T. (2013, December 5). Bibliotecas en decadencia. *Diario Libre*. Santo Domingo.
- Monereo, C., & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. In C. Monereo & M. Boekarerts (Eds.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (1st ed., pp. 15–30). Barcelona, España: Graó.

- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuaderno de Pedagogía. Monográfico*, 370, 12–18. doi:370.001
- Monereo Font, C. (2002). *Estrategia de aprendizaje*. Madrid, España: Aprendizaje.
- Montero-Mesa, L. (2010). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In C. Marcelo (Ed.), *La Función docente* (Kindle). Madrid: Síntesis Educación.
- Morán Rodríguez, C. (2007). Li(nk)teratura de kiosko cibernético:Fanfictions en la red. *Cuaderno de Literatura, Bogotá*, 12(Julio-Diciembre). Recuperado de <https://goo.gl/XxAogt>
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Morillo, B., De Los Santos, S., Herasme, M., Gerardo, V., Taveras, N., & Ortiz, D. (2012). *Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos*. IDEICI. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo (PDF)*. Recuperado de <https://goo.gl/41xAaM>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. doi:10.1080/09243453.2014.885451
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics: A Longitudinal Study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289–314. doi:10.1076/edre.9.3.289.15571
- Murillo Estepa, P., & Olías Ferrera, F. (2010). La mejora de los centros como proceso derivado de los resultados de evaluación: La importancia de los datos. *Monográficos Escuela*, (September).
- Murrillo-Estepa, P. (n.d.). *La mejora de los Centros Educativos. Marco General*. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://goo.gl/D6bvtt>
- Murrillo-Torrecilla, F. J., Martínez-Garrido, C., & Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(1), 6–27. doi:10.7818/ECOS.2014.23-2.11
- Murrillo, P., Marcelo, C., Mayor, C., & Gallego, C. (2016). *Guía para la elaboración de planes de mejora*. (P. Murillo, Ed.). Santo Domingo: Inafocam. Recuperado de <https://goo.gl/oJK78B>
- Nadal, A. (2012). *Evolución y estado actual del acceso a las tecnologías de información y comunicaciones en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/GuroyT>

- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. NIH Publication No. 00-4769, 7, 35. doi:10.1002/ppul.1950070418
- Neilson, C. A., & Maura Taveras, C. (2016). *Deserción escolar en República Dominicana, explicación y análisis a través de características socioeconómicas de los hogares cercanos a centros educativos*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <https://goo.gl/AQzOaE>
- Nicholas, C. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Kindle). Madrid, España: Taurus. Prisa Ediciones. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Nicholas, C. (2014). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas* (Kindle). Taurus. Pensamiento. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to Comprehension Development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A cognitive perspective*. (pp. 3–40). Nueva York, USA: LEA.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Education the Net Generation. *Educational Leadership*, 56, 6–11. doi:10.1177/0898010105275838
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal Teaching at work: Powerful Strategies and Lessons for Improving Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- OECD. (2000). *PISA 2000 Technical Report*. Recuperado de [goo.gl/GyYEVm](http://goo.gl/GyYEVm)
- OECD. (2003). *PISA 2003 Manual de análisis de datos*. Recuperado de [goo.gl/DJXJSA](http://goo.gl/DJXJSA)
- OECD. (2005a). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. (A. Martín Baró, Ed.). España: Santillana Educación S.L. Recuperado de [goo.gl/plGffz](http://goo.gl/plGffz)
- OECD. (2005b). *La Definición y selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [goo.gl/FrskHfy.sp.pdf](http://goo.gl/FrskHfy.sp.pdf)
- OECD. (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/home/>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn -Students Engagement, Strategies and Practices* (Vol. III). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD. (2011). *PISA: Comprensión Lectora I. Marco y análisis de los ítems*. (I. V. de E. e I. E. (ISEI.IVEI), Ed.). Bilbao, España: ISEI.IVEI. Recuperado de <https://goo.gl/9vKXjy>
- OECD. (2012a). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica. Guía del practicante*. Recuperado de <https://goo.gl/avuaN8>
- OECD. (2012b). *PISA 2009 Technical Report*. doi:10.1787/9789264167872-en
- OECD. (2013a). *Draft Reading Literacy Framework. PISA 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/.../Draft PISA 2015%252...>

- OECD. (2013b). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de [meecd.gob.es](http://meecd.gob.es)
- OECD. (2016a). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y ayudarles a tener éxitos*. Recuperado de <https://goo.gl/ZPpJ5P>
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Resultados clave*. Recuperado de <http://www.oecd.org/>
- OECD. (2016c). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: PISA, OECD. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Oficina Nacional de Estadística. (2010). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda*. Santo Domingo, D.N. Recuperado de <http://www.one.gob.do/>
- Oficina Nacional de Estadística. (2011). *Tipo de colección disponible*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/yCdwFu>
- Oficina Nacional de Estadística. (2014). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples. ENHOGAR 2013*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Oficina Nacional de Estadística. (2016). *Perspectivas de la Educación Media en República Dominicana*. Santo Domingo.
- Orealc-Unesco. (2013). *Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2014). *Cultura y desarrollo económico en Iberoamérica*. (E. Espíndola, Ed.). Madrid.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura –OEI–. (2014). *Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales 2013*. Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/eB75D5>
- Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones Sobre La No Atención a la Diversidad como Violencia de la Escuela. *Ciencia Y Sociedad*, 40(4), 663–684.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). *Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*. Universidad de Sevilla.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela* (8th ed.). Barcelona: Anagrama, S.A.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15, 15–29. Recuperado de [goo.gl/YKMhcu](http://goo.gl/YKMhcu)
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.

- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar* (DX Reader.). Barcelona, España: Graó. Recuperado de [casadellibro.com](http://casadellibro.com)
- Pitcher, S., Albright, L., DeLaney, C., Walker, N., Seunarinensingh, K., Mogge, S., ... Dunston, P. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 20. doi:10.1598/JAAL.50.5.5
- Plester, B., & Wood, C. (2009). Exploring Relationships Between Traditional and New Media Literacies: British Preteen Texters at School. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1108–1129. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01483.x
- Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe para todos al 2015*. (C. Bellei, Ed.) *Orealc/Unesco*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://goo.gl/30xM30>
- Prensky, M. (2001). Digital Immigrants, Digital Natives. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. (2005). What Can You Learn From A Cell Phone? – Almost Anything! *Innovate*, 1(5), 1–9.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos SEK 2.0*, (M-24433-2010), 21. doi: <http://hdl.handle.net/10230/21226>
- Presidencia de la República Dominicana. Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana. (2014). Santo Domingo. Recuperado de <http://www.isfodosu.edu.do/portal/>
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & D'Mello, S. (2015). The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 27(1)(January), 1–35. doi:10.1080/02702711.2015.1025118
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Mapa del Desarrollo Humano de la República Dominicana, 2013*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*. (G. Gray Molina, Ed.). Recuperado de <https://goo.gl/1QAWjT>
- Ramos, L., & Vidal-Abarca, E. (2013). Diferencias entre estudiantes con alta y baja competencia lectora: un estudio con metodología de pensar en voz alta. *Cultura Y Educacion*, 25(3), 295–308. doi:10.1174/113564013807749722
- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading Fluency. Handbook of reading research*. Honolulu, Hawai: Pacific Resources for Education and Learning. Recuperado de [goo.gl/Hx6IWX](http://goo.gl/Hx6IWX)
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the Effects of Motivation on Reading Performance Growth in Secondary School. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. doi:10.1080/09243453.2014.885450
- Rico, M. N., & Trucco, D. (2014). *Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://goo.gl/Y6FgqG>
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski* (3a ed.). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, M. (2015). Libros de texto y sociedades: Entre didáctica, política, cultura y mercado. Presentación. *Espacio, Tiempo Y Educación*, 2(1), 19–24. Recuperado de <https://goo.gl/qRfg4u>
- Román, M. (2015). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Educación Y Ciudad*, 19(dic), 81–96. Recuperado de <https://goo.gl/fAYCyz>
- Romero Molina, B. & Batista González, M. del C. (2015). La consulta del diccionario vista en perspectiva. *Islas*, 57(180), 71–84.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2010). Relevance in multiple document comprehension. In Magliano, McCrudden, & Schraw's (Eds.), *Relevance-based reading* (Revised version) pp. 1–27. Recuperado de [goo.gl/keTLdW](https://goo.gl/keTLdW)
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Salinas, M. I. (2011). Entornos Virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. En *Adaptación de la exposición desarrollada en la Semana de la Educación 2011: Pensando la escuela*. (pp. 1–12). Buenos Aires, Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Salinas, P. (1967). *El defensor* (1948th ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: a Review To the Literature. *Profesorado*, 15(3), 9–26. Recuperado de <https://goo.gl/vF7iro>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, I. (2014). Do Students Beliefs about Writing relate to their writing Self-Efficacy, Apprehension, and Performance ? *Learning and Instruction*, 33, 1–11. Doi :<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001> 0959-4752/?
- SanJuán Álvarez, M. (2015). Leer, sentir, pensar, ser: educación literaria y libertad del lector infantil y juvenil. En *Nuevas líneas de investigación e innovación en educación literaria*. Barcelona: Jiménez Fernández, Rafael.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. doi:10.1002/RRQ.030
- Schroer, W. J. (2008). The Generations X,Y,Z and the Others. *The Portal*, XL(March/April), 9. Recuperado de <http://goo.gl/Fc40dB>
- Secretaría de Estado de Educación. (1994). *Fundamento del Currículo. Tomo II. Serie Innova 2000*. Santo Domingo.
- Sedeno, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: Las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, XVII(34), 183–189. doi:10.3916/C34-2010-03-018
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (n.d.). Expert Judgment and Risk Perception, 1–8. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/>
- Slavin, R., Chambarlain, A., Daniels, C., & Madden, N. (2009). The Reading Edge: A Randomized Evaluation of a Middle School Cooperative Reading Program. *Effective Education*, 1(1), 13–26.
- Slavin, R., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290–322.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, USA: Rand Reading Study Group.
- Snow, C., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 501–520). Blackwell Publishing Ltd.
- Solar, H., & Rojas, F. (2015). Elaboración de orientaciones didácticas desde la reflexión docente: el caso del enfoque funcional del álgebra escolar. *Rev .Electrónica Investigación en Educación y Ciencia*, 10(1), 14–33.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. (13th ed.). Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>
- Soler, I. (1995). El placer de leer. *Lectura Y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1–7. Recuperado de <https://goo.gl/E3ogs4>
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading : Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.

- Stevens, R., Slavin, R., & Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology, 83.1*, 8–16.
- Stiegler, B. (2012). Relational Ecology and the Digital Pharmakon. *Culture Machine, 13*, 1–19.
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación, 50*, 197–220. Recuperado de <https://goo.gl/yvfr5s>
- Tejera, E. A. (2017, October 15). Faltan bibliotecas públicas. *El Nacional*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/gHhdcD>
- The Guardian. (2014). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide-academics. *The Guardian*. The Guardian. Recuperado de [goo.gl/ZLUkdZ](http://goo.gl/ZLUkdZ)
- Thurlow, C., & Brown, A. (2003). Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging. *Discourse Analysis Online, 1(1)*, 30. Recuperado de [goo.gl/fZ4Ddi](http://goo.gl/fZ4Ddi)
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. In E. Martín & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17–26). Madrid. España: OEI- Fundación Santillana.
- Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEIN, 19*, 111–138. Recuperado de <https://goo.gl/ftox4S>
- Tolchinsky, L., Ribera, P., & García Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación, 24(4)*, 415–434. doi:10.1174/113564012803998811
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (Kindle). Alexandria, VA USA: ASCD. Recuperado de [www.amazon.com](http://www.amazon.com)
- Torres Santomé, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. In *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2<sup>da</sup> ed., pp. 143–175). Madrid. España: Ediciones Moronta, S.L.
- Tosar, B., & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. In C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, & B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. (pp. 674–683). Las Palmas de Gran Canaria: Entimena. Recuperado de [www.ffp.ulpgc.es](http://www.ffp.ulpgc.es)
- Travé González, G., Pozuelos Estradas, F., & Cañal de León, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía, 432(432.013)*, 51–54.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*.

Santiago, Chile: Orealc-Unesco-LLECE. Recuperado de <https://goo.gl/WtWXFg>

- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183–209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601109.pdf>
- Troy, J., & Kristen, C. (2011). YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(May), 75–85. doi:10.1080/07380569.2011.553149
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Unesco. (n.d.). Manifiesto sobre la Biblioteca Escolar. Retrieved August 20, 2017, from <https://goo.gl/cgvc7f>
- Unesco. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile, Chile.
- Unesco. (2008). *SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images.pdf>
- Unesco. (2009). *Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile, Chile.
- Unesco. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montreal, Canada. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org>
- Unesco. (2014). *TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile, Chile.
- Unesco. (2016). *TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://goo.gl/PbtB01>
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105–122. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity - ProQuest. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291. doi:dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1
- Valero García, M., & Navarro Guerrero, J. J. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 1(1), 3–8. Recuperado de <https://goo.gl/eYcpCx>
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 49–61. Recuperado de [goo.gl/0IMo43](http://goo.gl/0IMo43)
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2010). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society*, 13(6), 893–911. doi:10.1177/1461444810386774

- Van Dijk, T. (1980a). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. *Acta Poética*, 2, 3–26. Recuperado de <https://goo.gl/qog9Uh>
- Van Dijk, T. (1980b). *Estructura y funciones del discurso*. Colombia: Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós Comunicación. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.
- Vera-Romero, O. E., & Vera-Romero, F. M. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista Cuerpo Médico*, 6(1), 41–45.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Gil, L., Cerdán, R., & Mana, A. (2009). *Manual de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria*. CompLEC. Universidad de Valencia.
- Viramonte de Ávalos, M., & Carullo de Díaz, A. M. (1997). Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente. *Revista Signos*, 30 (41-42), 177–195. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341997000100013>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96–108. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445
- Vtr.com. (2012). *Usos y hábitos de los jóvenes chilenos en las Redes Sociales*. Recuperado de [goo.gl/yj07Qw](http://goo.gl/yj07Qw)
- Wang, J., & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186.
- Weiner, G. (2010). Género y educación en Europa: Revisión de la literatura. In *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Brusela: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. doi:10.2797/48598
- White, D., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday*, 16(9), 1–10. doi:10.5210/fm.v16i9.3171.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wolf, M., & Katzir - Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257–288. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2)
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista*

La competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana

*Iberoamericana de Educación*, 59, 63–85. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>

Zayas Hernando, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

## Difusión científica de la tesis

---

Parte de los resultados de la tesis ha sido difundida a la comunidad científica en las siguientes producciones:

### Artículos de divulgación

Amiama, C. (2016). Oportunidades para el desarrollo de competencia lectora. Revista *INAFOCAM*. Vol. 7, (10). 9-16.

### Artículos científicos

1. Amiama, C y Mayor, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La Influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, No.52. XXV. 2017. [tps://doi.org/10.3916/C52-2017-10](https://doi.org/10.3916/C52-2017-10)
2. Amiama, C y Mayor, C. (2017). Perfil lector de los estudiantes de Secundaria de la República Dominicana. *Ciencia y Educación*. Vol. 1, No. 1, septiembre-diciembre, 2017.
3. Amiama, C y Mayor, C. (En prensa). Fluidez Lectora en estudiantes de Secundaria. *Revista OCNOS*.

### Congresos

Ponencia: ¿Influye el uso de internet en la competencia lectora? Un estudio de la Generación Z dominicana.

Lugar: XIV Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Marzo 2017.

**Anexo 1: Cuadernillo de respuestas y textos de Colep.**

---

## **Anexo 2: Manual para la corrección de la prueba Colep**

---

### **Anexo 3: Rúbrica evaluación escala EFE**

---