

La evaluación de la comprensión lectora en estudiantes del 3er. grado de educación primaria en tiempo de pandemia

The evaluation of reading comprehension in students of the 3rd. grade of primary education in times of pandemic

Lillian Castillo Almánzar

Instituto Superior de Estudios

Educativos Pedro Poveda

liliansagra@hotmail.com

Fecha de recepción: 31/01/2022

Fecha de aceptación: 22/06/2022

Resumen

Esta investigación consiste en una evaluación de los aprendizajes alcanzados por las niñas y los niños del 3er. grado en comprensión lectora y propone estrategias y actividades que sirven de orientación para la retroalimentación de los procesos que se precisan realizar con urgencia cuando se retome la presencialidad en las escuelas dominicanas. Este estudio tiene como propósito analizar los niveles y los factores implicados en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del 3er. grado de primaria. Es una experiencia piloto que se realiza en el marco de la investigación doctoral: “La alfabetización inicial en la sociedad del conocimiento, la inclusión educativa y social. La comprensión lectora en 3er. grado de educación primaria, período escolar 2020-2022” Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es una investigación de corte cualitativo y cuantitativo para cuya muestra se seleccionaron 4 centros educativos del Distrito Educativo 15-05. Se aplicaron dos instrumentos, una prueba de comprensión lectora a 41 estudiantes y un

Abstract

This research consists of an evaluation of the learning achieved by the girls and boys of the 3rd degree in reading comprehension and proposes strategies and activities that serve as guidance for feedback on the processes that urgently need to be carried out when face-to-face teaching is resumed in Dominican schools. The purpose of this study is to analyze the levels and factors involved in the reading comprehension process of 3rd grade students of elementary school. It is a pilot experience carried out within the framework of doctoral research: “Initial literacy in the knowledge society, educational and social inclusion. Reading comprehension in the 3rd degree of primary education, school period 2020-2022. Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). It is a qualitative and quantitative research, for this, samples of 4 educational centers of the Educational District 15-05 were selected. Two instruments were applied, a reading comprehension test to 41 students and a form to collect socioeconomic information from parents

formulario para recabar información socioeconómica de los padres, madres o tutores. Los resultados indican que los estudiantes que respondieron a la prueba dan muestra de tener una apropiación del sistema de escritura en un 80%, pero en comprensión lectora, solo unos pocos son capaces de leer críticamente, en su mayoría están en un nivel literal. Los resultados también permiten hacer una aproximación a las prácticas de enseñanza y los enfoques que sustentan dichas prácticas. Con relación a los dispositivos y herramientas tecnológicas queda evidenciado que en los hogares no hay disponibilidad de esos medios y recursos y enfatizan el problema de la energía eléctrica y otras situaciones que imposibilitan que sean soportes válidos para acompañar el proceso de alfabetización desde las casas aunque muestran interés y preocupación por los aprendizajes de sus hijas e hijos.

Palabras clave

Lectura, escritura, alfabetización primaria, tercero de primaria, evaluación de la comprensión lectora

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Una aproximación al objeto de estudio

En los tiempos actuales, caracterizados por la abundancia de información y la dicotomía entre información y conocimiento, la educación tiene un gran desafío ya que debe enfocarse en la formación de las personas con autonomía y pensamiento crítico. Estamos de acuerdo con lo que dice Bernal (2010):

La sociedad actual exige individuos con mayor capacidad analítica y reflexiva; por consiguiente, más que el conocimiento, se torna prioritaria la capacidad para comprenderlo, interpretarlo, procesarlo, usarlo y, en especial, construirlo. Enseñar a pensar y a formar personas con actitud crítica constructiva y responsable con su propio desarrollo y el de la sociedad. (p. 5).

or guardians. The preliminary results indicate that the students who responded to the test show an appropriation of the writing system by 80%, but in reading comprehension they are at a literal level. The results also allow an approach to teaching practices and the approaches that support these practices. In relation to technological devices and tools, it is evident that these means and resources are not available in homes and they emphasize the problem of electricity and other situations that make it impossible for them to be valid supports to accompany the literacy process from home, although they show interest and concern for the learning of their daughters and sons.

Keywords

Reading, writing, primary literacy, third grade, reading comprehension assessment

La sociedad dominicana enfrenta un gran desafío para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados, lo que denominamos alfabetización primaria. Propiciar que esta población se apropie de la lengua escrita (lectura y escritura), del uso de la lengua en contextos de comunicación, las características de los textos y el principio alfabético, es el reto. Esto implica formarlos como sujetos lectores y escritores empoderados de su palabra. En esta incorporación está implícito de manera contundente y sin postergación la participación de los sujetos en la vida ciudadana. Ferreiro (2002) lo plantea así: Estar alfabetizado en el circuito escolar no garantiza estar alfabetizado para la vida ciudadana (p. 28). Por

su lado, Lerner (2013): Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que dice y se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía. (p.1).

En este artículo el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados de la escolaridad se asumen como las competencias que adquieren y desarrollan las niñas y niños que les permite participar en una comunidad letrada, hablando, leyendo y escribiendo textos de acuerdo a contextos comunicativos y de acuerdo al desarrollo cognitivo, afectivo y social. Estas competencias son fundamentales para ser un ciudadano en pleno ejercicio de su palabra, indispensables también para garantizar que las niñas y los niños continúen aprendiendo. El lenguaje constituye la base del desarrollo de la capacidad de pensar y es la puerta de acceso al conocimiento y a la capacidad crítica. Vistos de este modo, estos procesos constituyen aprendizajes determinantes para que los estudiantes en los primeros grados de escolaridad permanezcan o no en la escuela. Así está planteado en el Diseño Curricular (2016) del país: El acceso a la lectura y la escritura continúan siendo la condición más importante para la entrada a la llamada sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje. (p.79).

En este sentido, la evaluación es el norte del proceso enseñanza-aprendizaje y para tales fines se organizan previamente las estrategias de evaluación, los propósitos y los recursos requeridos para dicha evaluación, en el caso particular de una evaluación desde un enfoque por competencia, los indicadores de logros ejemplifican esos aprendizajes. La evaluación de los estudiantes del 3er grado y los procesos de retroalimentación de los aprendizajes es clave de la Alfabetización Inicial después de la crisis sanitaria Covid- 19, es una investigación que surge ante la preocupación por los aprendizajes alcanzados por los estudiantes desde sus hogares en el confinamiento provocado por

el Covid-19. El impacto de la pandemia en la educación ante el cierre de las escuelas y las profundas desigualdades en las oportunidades de niñas y niños merece una atención especial.

Para este estudio se ha definido una perspectiva epistemológica constructivista y sociocultural, textual y comunicativa, desde donde se asume una concepción amplia y compleja del lenguaje y se asume también, su dimensión cognitiva, individual, social, cultural, pragmática y no solo verbal. Desde esta perspectiva la lengua es mucho más que un código. El lenguaje es la facultad humana distintiva, a decir de Benveniste (1980) La facultad simbólica del hombre solo se alcanza a través de la realización del lenguaje que es la expresión simbólica por excelencia; todos los demás sistemas de comunicación se derivan de éste y lo suponen. (p. 30). Para Matos (2000) la lengua es: Un modelo de percepción, de análisis, de interpretación y comunicación de la realidad personal y sociocultural de los sujetos. (p. 260). La lengua es un objeto cultural, es comunicación y es también un sistema de representación de la realidad.

Desde la perspectiva constructivista y sociocultural la lengua se aprende en constante interacción con el medio, las personas, los objetos. En este orden, de acuerdo al Diseño curricular (2016) el objeto de enseñanza de la lengua se define en referencia fundamental a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, que propicien que los estudiantes se apropien del sistema de escritura. (p. 75). Es a través de la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas de lectura y escritura planificadas con propósitos definidos, con actividades coherentes con estas situaciones que se apropian del sistema, de las microestructura de los textos y aprenden a diferenciarlos.

Los enfoques que sustentan la educación dominicana son: el histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque por competencias. Los tres tienen de fondo el constructivismo, es una corriente pedagógica que permea los diversos paradigmas de la psicología educativa. Toman-

do en consideración las investigaciones y estudios del desarrollo evolutivo del ser humano, el diseño curricular (2016) se define desde una perspectiva constructivista del desarrollo y de los aprendizajes. (p. 27). Para el Área de la Lengua Española se opta por el enfoque textual, funcional y comunicativo con énfasis en el texto Usar la lengua para comunicar teniendo al texto como eje vertebrador (p. 15).

Desde esta perspectiva la evaluación pretende privilegiar los elementos de sentido comunicativos y de los procesos de comprensión escrita, es decir qué saben hacer las niñas y los niños con los textos en términos de comprensión o producción, en contextos comunicativos. Además de esto, se toma en consideración aspectos esenciales como las habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización del sistema de escritura. En este orden, para este estudio se formularon tres preguntas de investigación.

1.2 Preguntas de investigación

¿Qué niveles de comprensión lectora lograron alcanzar los estudiantes del 3er. grado de educación primaria? ¿Qué niveles de conciencia fonológica han desarrollado? ¿Qué niveles de conceptualización del sistema de escritura muestran?

En atención a estas preguntas se toman en consideración tres variables:

1. Los cuatro niveles de comprensión lectora de los estudiantes: literal, textual, inferencial y crítica.
2. Elementos de conciencia fonológica: léxica, silábica y fonética.
3. Los niveles de conceptualización del sistema de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

1.3 Objetivos del estudio

El objetivo general consiste en analizar los niveles y los factores implicados en el proceso de

comprensión lectora de los estudiantes de 3er. grado de educación primaria.

En cuanto a los objetivos específicos,

1. Identificar los niveles de comprensión lectora que alcanzan las niñas y los niños de 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia.
2. Identificar los niveles de conciencia fonológica: léxica, silábica y fonética que alcanzan las niñas y los niños del 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia.
3. Describir los niveles de conceptualización del sistema de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético que muestran las niñas y los niños de 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia.
4. Explicar los factores implicados en el proceso de la comprensión lectora y que traen como consecuencias la repitencia, la deserción, el analfabetismo.

1.4 Contexto de la investigación

La problemática que se manifiesta en la República Dominicana con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad de la educación primaria es un tema relevante que requiere atención. El logro de la meta en los aprendizajes de la lectura y la escritura es un tema pertinente y necesario para el país, porque aunque en los últimos 10 años, el Ministerio de Educación ha implementado políticas, planes y programas, que han apostado a la mejora de estos aprendizajes, pero todavía no se supera la situación y es necesario continuar en la búsqueda de propuestas que lo posibiliten y lo garanticen. El no dominio de estas competencias coloca a una gran cantidad de niñas y niños en situación de vulnerabilidad. (Castillo, 2019).

De acuerdo al *Diseño curricular del Nivel Primario* (2016) las niñas y los niños de Primer Ciclo de Iro. a 3ero, (de 6 a 9 años de edad) deben alcanzar la alfabetización inicial, propósito que no se está alcanzando, pues al llegar al segundo ciclo, no cuentan con las competencias de la lectura y la escritura. (p. 39).

Como alternativa de solución en el 1996-98, el Ministerio de Educación determinó mediante la Ordenanza 1'96 y las modificaciones de la 1'98 que para la promoción de los /las estudiantes de 1er. y 2do. grados no estará condicionada por los resultados de las pruebas y las calificaciones obtenidas. No se contempla la repitencia en esos grados, no pueden repetir el grado, siendo promovidos al 3er. grado independientemente de que hayan aprendido o desarrollado las capacidades de leer y escribir. Es así, que al docente del tercer grado debe asumir la tarea de consolidar el proceso de alfabetización inicial y promover a los estudiantes al segundo ciclo. (p. 23). Según especialistas y entendidos en la materia esta promoción automática debe contar con el acompañamiento y apoyo de los docentes de 2do. y 3er. grados para guiar esos procesos de aprendizajes.

La situación descrita anteriormente ha sido agravada por la presencia del Covid-19, lo que ha planteado nuevos retos para la educación y para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la República Dominicana. Al igual que en otros países del mundo, en marzo del 2020 se cerraron las escuelas del país y por tanto, se hizo necesario que los docentes utilizaran estrategias improvisadas para intentar salvar el año escolar 2019-2020. Los estudiantes, sus familias y los docentes se involucraron en el uso y manejo de soportes tecnológicos.

La experiencia del cierre intempestivo del año escolar no permitió que se tomaran en consideración fortalezas y debilidades para el inicio del año escolar siguiente (2020-2021). Un aspecto importante a destacar fue la evaluación de los aprendizajes, la promoción automática de todos los estudiantes al grado siguiente sin

evidencias, ni retroalimentación de los aprendizajes alcanzados.

Al margen de los resultados del año escolar, se convocó a los medios televisivos y radiales para montar la estrategia "Aprendemos en Casa" con el apoyo de UNICEF, con una inversión del Estado de 28,000.000 (veintiocho millones de pesos), para difundir las clases por estas vías, además de la Internet. Las clases se iniciaron el 2 de noviembre 2020 y finalizaron el 29 de julio 2021. La valoración de la implementación de este plan de contingencia tendrá que ser evaluado en su momento con instrumentos adecuados para ello.

En el momento de la aplicación de la prueba de comprensión lectora y el instrumento para recabar datos e informaciones fueron aplicados y, en ese orden, es importante destacar como parte de este contexto es que las escuelas dominicanas estaban cerradas y solo los padres de las escuelas iban una vez por semana a retirar materiales educativos y su ración alimenticia de alimentos que les entregaban. En ese sentido, los padres, madres y tutores se mostraron dispuestos y entusiastas para colaborar con los procesos, evidenciando su deseo de retornar a las aulas.

1.5. Antecedentes

Como punto de partida para este trabajo de investigación se tomaron en consideración los resultados de las últimas investigaciones nacionales e internacionales que sitúan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados muy por debajo de lo requerido. Entre estos estudios se citan:

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) de la UNESCO-OREALC EL TERCE, unido al Ministerio de Educación de la República Dominicana, realizó el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (2013). Esta investigación diagnóstica se realizó con el propósito de medir los logros de aprendizajes de estudiantes de 3er. grado del Nivel Primario, en las áreas de Lengua Es-

pañola (comprensión lectora y escritura), Matemática y Ciencia de la Naturaleza; así como también factores asociados a estos logros. Los datos de esta investigación fueron analizados entre los años 2014 y 2015 y fueron publicados en el 2016. Los resultados muestran que un alto porcentaje de niñas y niños no leen ni escriben, ubicando a la República Dominicana por debajo de los estándares de 16 países de América Latina y el Caribe en las áreas de Lengua Española y Matemáticas.

En la misma línea, la primera *Evaluación Diagnóstica Nacional en el Tercer Grado de Primaria*, realizada por el Ministerio de Educación, al finalizar el año escolar 2016- 2017 se llevó a cabo con la intención de censar los aprendizajes en este grado para detectar las debilidades a tiempo y poder superarlas. Esta evaluación fue aplicada a 176,772 estudiantes de tercer grado de primaria. Datos relevantes de este estudio son los siguientes: Lengua Española, solo el 12% de los estudiantes alcanzó un resultado satisfactorio, el 38% un nivel aceptable y el 50%, solo alcanzó un nivel elemental. (p. 8).

Otra investigación preocupante es “Niños fuera de la escuela: la exclusión educativa en República Dominicana”. Este estudio fue una iniciativa del Ministerio de Educación y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), para profundizar en el análisis y la comprensión de las diferentes situaciones de exclusión que sufren muchos niños, niñas y adolescentes en su tránsito en los diferentes niveles educativos. Este estudio se realizó utilizando los datos estadísticos del Ministerio de Educación generando unos indicadores que les permitieran caracterizar la situación de los niños que se encuentran fuera de la escuela o están en riesgo de exclusión.

Con este estudio el Estado Dominicano buscaba obtener información específica y relevante, para impulsar, eficientizar y enfocar mejor políticas educativas. Los resultados arrojados por este estudio son preocupantes y están íntimamente relacionados con el tema de la alfabe-

tización inicial: la repitencia ocurre en mayor proporción durante el tercer grado, la cual se agrava en las zonas rurales y entre el grupo de niños: 1 de cada 10 estudiantes de tercer grado repite (10 %). la repitencia y su consecuencia directa (la sobre edad) es el factor que influye más negativamente en los aprendizajes y en la permanencia de los estudiantes en la escuela. (MINERD-UNICEF, 2017, p. 15).

Los resultados de estas investigaciones ponen en evidencia la necesidad de poner más empeño en las interacciones y en los procesos que se desarrollan en el salón de clase de los primeros grados para garantizar mayores logros entre los estudiantes. Los procesos de apropiación de la lengua escrita requieren de acompañamientos especializados de maestras y maestros alfabetizadores que sepan lo que tienen que hacer, decir y proponer a las niñas y niños ante sus preguntas, la formulación de sus hipótesis, de sus dudas, y sus aciertos.

1.6 Marco Conceptual

Para la realización de esta investigación se ha optado por una perspectiva epistemológica comunicativa y textual. Desde esta perspectiva la lengua se aprende y desarrolla a través de la participación en práctica comunicativa con propósitos definidos, a través de la interacción y construcción conjunta de significado en una variedad de contextos significativos. Desde las prácticas sociales del lenguaje asumimos que el ingreso de las niñas y los niños, a la cultura letrada, supone abrir las puertas al mundo de la vida ciudadana, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social equitativa y para la construcción de una sociedad más justa.

Además de esta perspectiva se adoptan los principios y postulados de las teorías psicolingüistas que proponen articular el trabajo de las prácticas sociales de lectura y escritura, con los niveles de escritura, ambos del enfoque constructivista o psicogenético con dos dimensiones que den seguimiento al aprendizaje del có-

digo desde la perspectiva psicolingüística que afirma que para leer disponemos de una doble estrategia: una estrategia fonológica y una estrategia visual.

Hay que añadir que la dimensión de comprensión lectora que conlleva a la activación de experiencias previas del sujeto que lee; a la interpretación del texto, que supone: la comprensión de las ideas globales del texto, de su estructura y de su gramática o marcas lingüísticas peculiares de ese tipo de texto.

Finalmente, no podemos olvidar la autorregulación del proceso lector, que se fundamenta en anticipaciones y verificaciones (Clemente, 2005)

Desde esta perspectiva las niñas y los niños son considerados sujetos de derechos, de pensamiento, de comunicación y expresión; con diversas experiencias de aprendizajes construidas antes de llegar a la escuela, pues han estado inmersas, inmersos en un contexto sociocultural, han interactuado con lectores, libros, carteles y soportes digitales. Se parte del hecho de que las niñas y los niños son sujetos de derecho y poseedores de una inteligencia. Así lo afirma el *Modelo Pedagógico del nivel primario*. (2016, 27) La niña y el niño se asumen como sujetos de aprendizaje, a quien se le confieren y reconocen unos saberes desde los cuales van a interactuar y a construir nuevos aprendizajes.

Esta investigación es coherente con el diseño curricular, intenta superar la concepción tradicional de que aprender a leer y a escribir es aprender las primeras letras y asume el compromiso de proponer situaciones en la que se empleen nuevas estrategias que impliquen reflexionar acerca de los modos de organización de las clases, los textos a leer y a escribir, las intervenciones docentes, los avances y progresos de los y las estudiantes como lectores y también como escritores.

Desde lo metodológico en términos de diseño y la organización de situaciones didácticas, la evaluación se concibe como un proceso de indagación, análisis y explicación sistemática y

permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento en el contexto de una situación educativa.

La evaluación de la lectura tiene el propósito de conocer el desarrollo lector, las características de la lectura que realizan las niñas y los niños de determinados textos, qué tipo de inferencias elaboran para construir su significado y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para comprenderlos y para dar cuenta de esto mediante respuestas a ciertas preguntas.

De acuerdo a la variable niveles de comprensión lectora se define la comprensión lectora como un proceso cognitivo y comunicativo complejo que implica una serie de activaciones neuronales y culmina con la construcción del sentido del texto. Se definen tres tipos de niveles de comprensión:

- Literal: se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.
- Textual e inferencial: que permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
- Crítica: mediante la cual se emiten opiniones y juicios valorativos.

El diseño curricular dominicano actualizado y puesto en vigencia en el 2016 y especialmente, el currículo correspondiente al nivel primario asume la alfabetización inicial como el dominio procesual de la lectura, la escritura y la matemática, esto implica desarrollar las competencias específicas, habilidades y destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos. Una persona alfabetizada es aquella que conoce el sistema lingüístico o el código escrito, (en este caso la Lengua Española) y lo emplea de manera intencionada,

es capaz de interpretar y crear textos orales y escritos. Se constituye en un sujeto que se sitúa desde una perspectiva consciente, asume su palabra, la expresa, la recrea con otras y otros y la transforma.

1.6.1 Conceptos de lectura y escritura

El currículo dominicano (2016) plantea que la lectura, la escritura se asumen como procesos de construcción y expresión de significados. Se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita, y se parte desde su unidad fundamental: el texto para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. Se propone la utilización de textos auténticos, completos. Los textos auténticos son aquellos que cumplen una función social, académica, profesional real y se emplean en situaciones reales o imaginadas de comunicación. Se trata de un enfoque centrado en la construcción de significado y en la comunicación.

Desde este enfoque se:

- Reconoce la función social y comunicativa de la lengua, y se parte desde su unidad fundamental: el texto para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos.
- Plantea que el lenguaje (la lengua) se aprende y desarrolla en la interacción social, mediante el intercambio en situaciones de comunicación oral y escrita variadas y plenas de significación.
- Concibe el aprendizaje de la lengua en constante interacción con el medio, las personas y los objetos. (2016, p. 69).

Desde la perspectiva de que la lengua es una representación del lenguaje se desprenden muchas implicaciones para el aprendizaje y una de ella es que los aprendices de su lengua materna en esta caso del español aprenden su lengua oral por el contacto y la interacción, pero cuando van a escribir tienen que hacerse consciente poco a poco que la cadena hablada debe ser fragmentada en palabras, sílabas y oraciones y al darse cuenta de esto están haciendo un

aprendizaje reflexivo de la lengua como sistema y como representación, a la vez, que se percatan también de unas convenciones o normas que regulan la escritura que no son percibidas en la oralidad, como el caso de la h, que no existe como fonema porque no suena, de igual manera la v, la c y la z que también suenan en nuestras latitudes.

En este sentido y desde esta mirada el Diseño curricular (2016) plantea como parte de este desarrollo las habilidades metalingüísticas de la conciencia fonológica, que se trabajan como parte de los contenidos procesuales a partir de los textos funcionales que propone.

Espinal (2016) La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística definida como: La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado (Espinal, 2016: 20).

1.7 Niveles de conceptualización de las niñas y niños

Una concepción es una idea que tienen las niñas y los niños acerca de la lengua escrita y que esta concepción no es necesariamente que las niñas y los niños lo puedan verbalizar, sino que la manifiestan en su accionar ante el código y ante los procesos y desafíos que les tocan enfrentar. Ferreiro y Teberosky (1978), citadas por Sobrino (2016) se refieren a este proceso reconstructivo se lleva a cabo en cuatro etapas, con características muy definidas.

“Una primera fase del proceso de construcción de la lectoescritura es la etapa pre silábica en la que el niño no discrimina entre el dibujo y la grafía. En la etapa silábica, los niños van comprendiendo que la lectura requiere de letras que representan sonidos. En la tercera fase, llamada silábico-alfabética, el aprendiz usa, en unos casos, un trazo para representar una sílaba y, en otros, un fonema. En la última

fase denominada alfabética, los infantes comprenden que cada letra representa un fonema y descubren la relación entre los aspectos sonoros del habla y la palabra escrita. Durante este proceso de diferenciación los niños también desarrollan una serie de estrategias que les permiten anticipar lo que dice el texto a partir de la imagen". (Sobrino, 2016: 26).

1.8 Estrategias de lectura y escritura

Como todo proceso constructivo y de carácter evolutivo, la adquisición de la lengua escrita está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo, afectivo y social del ser humano. Las niñas y los niños conocen la realidad donde han estado insertos y son capaces de nombrarla aunque no la puedan leer y escribir de manera convencional todavía. Es que desde los primeros grados de escolaridad se deben crear condiciones y mediaciones de lectura y escritura que verdaderamente enseñen a leer y escribir en el sentido amplio de la palabra. Leer no es mero entretenimiento ni tampoco un ejercicio de memorización (...) leer es una opción inteligente, difícil, exigente. Leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído, de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y la escritura. Enseñar a leer y escribir es comprometerse con que ocurra la experiencia lectora y escritural. Nadie lee o escribe auténticamente si no asume frente al texto la forma crítica de ser o estar siendo sujeto de la lectura. (Freire, 2012: 48).

De su lado Solé (2012) distingue la lectura superficial y profunda, para ella la concepción de la lectura como una habilidad que se adquiere en un período concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones. Según ella la lectura profunda crítica, es aquella capaz de transformar la información que se lee. (Solé, 2012: 43).

La lectura es un proceso cognitivo complejo que implica que el lector o lectora durante el acto de lectura despliega unas acciones cognitivas y físicas que le permiten la comprensión

o reconstrucción del sentido del texto. La percepción, la memoria, la predicción, el análisis, las interconexiones, los esquemas, los conocimientos previos, la reelaboración de nuevos conocimientos previos.

El lector o lectora realiza una discriminación entre lo relevante de lo que no lo es (supresión u omisión de la información secundaria, la cual no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. De igual manera realiza la selección de la información relevante dentro del sentido global del texto, constituyéndose en el reverso de la operación anterior. También la generalización o reducción de la información mediante la inclusión de términos y finalmente se es capaz de la reconstrucción del texto o la síntesis como lo llama Matos (1999). La síntesis es cuando el lector o lectora expresa lo esencial del texto con sus propias palabras.

La apropiación de la lengua en los primeros grados se hace a través de procesos circulares, se empieza por un texto, se llega a las palabras, se escriben y leen palabras en concreto y se llega a un nuevo texto creado y recreado por las niñas y los niños. Se hace necesario desarrollar estrategias de lectura y escritura que propicien avances en los niveles de escritura de las niñas y los niños mientras participan en prácticas sociales y comunicativas del lenguaje, leyendo y escribiendo textos.

Es de este modo, que durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados los estudiantes deben avanzar paralelamente en la construcción del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Unido a esto, la atención a la diversidad, proveer a cada estudiante de lo que necesita, por ejemplo, si un niño en su etapa silábico-alfabética confunde la b por la d, el docente debe realizar diferentes actividades hasta que este incorpore el concepto de que son dos sonidos diferentes que tienen grafías diferentes y que también producen significados diferentes, por supuesto, que la docente que está atenta del proceso individual de cada niño, se ha percatado de esta

necesidad no significa que va a poner el niño a repetir múltiples veces la misma tarea para que la supere, sino que a partir de esa necesidad específica va a crear situaciones concretas donde se pueda ir autorregulando ese conocimiento.

La implementación de estrategias adecuadas y contextualizadas a las necesidades de las niñas y los niños en el momento oportuno provoca un movimiento cognitivo que se expande desde los saberes hasta alcanzar los estados deseados. Como parte de este movimiento cognitivo se destaca el proceso de auto organización y autorregulación. Según, Assman: “La auto organización es la dinámica de aparición espontánea de orden y de caos en un sistema debido a las relaciones recursivas internas del propio sistema”. (Assman, 2002: 129).

La lectura comprensiva, reflexiva, inferencial y crítica como se enfoca este trabajo no es algo que se logra de repente, es una competencia que se aprende y se enseña, se desarrolla cuanto más se lee y se escribe y por más experto que se sea cada vez que se enfrenta a un texto nuevo ya sea para leerlo o escribirlo debe atravesar el proceso, esto es importantísimo y hay que educarlo, en oposición a lo que nos hace creer el mundo postmoderno, que todo se resuelve con un clip y que en un minuto se leen tal cantidad de palabras, pero y la comprensión donde la dejamos. En síntesis, es necesario que en las escuelas se implementen estrategias que despierten el interés, la curiosidad cognitiva, la atención, la concentración. Se requiere que en cada planificación, en cada proyecto de lectura y escritura, en cada unidad, se contemplan dos tipos de aprendizajes:

1. Aprendizajes comunicativos relativos a las prácticas sociales, a los textos, a los géneros discursivos, aprendizajes integradores relacionados con temas de interés para las niñas y niños;
2. Aprendizajes acerca del sistema de escritura, para desarrollar habilidades de conciencia fonológica en atención a los ni-

veles de conceptualización que tienen los niños acerca de la escritura.

1.9 Factores asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura

Los bajos niveles de dominio en lectura y escritura de los estudiantes de 3er. grado del Nivel Primario representa una problemática y una necesidad imperiosa a resolver en la República Dominicana. Son múltiples los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se considera fundamental la intervención del docente alfabetizador, la familia, el nivel socioeconómico y las posibilidades y oportunidades que se les brinden a las niñas y niños de apropiarse de la cultura escrita en los primeros años de su vida y de su escolaridad.

El contexto social y familiar ejercen una influencia determinante en el aprendizaje y de manera particular, en los aprendizajes de la lectura y la escritura, pues es el medio en el que nace, se interactúa, se aprende la cultura y con el que las palabras adquieren su real sentido. Según Castillo, Viramontes y Gutiérrez: “El contexto familiar es un factor clave que propicia y provoca, si es adecuado, el desenvolvimiento pleno de cada persona, debido a que es parte de su vida diaria; los espacios y pautas vitales de cada sociedad”. (p. 28).

Es importante subrayar, un contexto adecuado que ayude a comprender la realidad, a trascenderla. Un contexto familiar donde se converse poco, lo que Cassany (2017) llama lenguaje simplificado, no va a propiciar el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de un vocabulario rico. Por el contrario un contexto familiar caracterizado por muchas personas donde se comparten espacios de conversación de los acontecimientos cotidianos, de juegos y actividades en familia, de cuentos de tradición oral, por supuesto que el lenguaje oral va a desarrollarse, aunque no así el escrito que requiere de enseñanza y recursos propicios. Dicho de otro modo, un hogar donde las familias tienen algún nivel de educación y escolarización, pero a la

vez, se comprometen con la educación de sus hijos, esto tiene una repercusión positiva en el desarrollo integral y del lenguaje.

El contexto escolar es esencial en tanto debe ofrecer las oportunidades y condiciones para favorecer que todos los estudiantes aprendan aun cuando provengan de lugares muy disímiles y con marcadas carencias desde lo esencial para vivir con dignidad, carencias socioemocionales, afectivas, cognitivas. Este debe organizarse con proyectos de centros elaborados con criterios para dar respuestas a los contextos empobrecidos en todos los órdenes, a nivel de experiencias y prácticas culturales públicas, como bibliotecas, espacios lúdicos, en partes, deportes. Si por el contrario se propician prácticas aburridas, repetidas y sin sentido, es muy poco lo que como país, como colectivo se puede lograr para salir del analfabetismo y el analfabetismo funcional.

Completamente de acuerdo con Braslavsky (2004) que destaca entre sus Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI, el factor Currículo claro, adecuado y pertinente en cada nivel. Desde nuestra mirada este es uno de los factores que más incide en que como país se haya podido garantizar que las niñas y niños alcancen alfabetizarse en el sentido amplio de la palabra, que no lean y escriban solo palabras.

En sus orígenes se trataba de explicar que el analfabetismo o la imposibilidad de aprender a leer y escribir era una incapacidad del aprendiz, “tiene problemas de aprendizaje”. Luego por influencia de los sociólogos se consideraba que era un problema de la pobreza y surge el dúo pobreza-analfabetismo, todo esto vinculado a las oportunidades y a la falta de estas como condiciones indispensables para que sea posible la vida digna y el aprendizaje.

Según Ferreiro (2002: 16): Los países pobres no han superado el analfabetismo y los países ricos han descubierto el iletrismo y explica que hay países que tienen analfabetos porque no

aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes y países ricos que tienen iletrados, porque a pesar de haber asegurado ese mínimo no han producido lectores.

El tema de la deserción y repitencia escolar con frecuencia se plantean como un problema de los estudiantes, Analia Rosoli (2015: 11) lo destaca cuando dice:

“Así es como actores del proceso de enseñanza atribuye los fracasos escolares a las características internas del sujeto aprendiente. Con frecuencia escuchamos de docentes, y de los equipos de gestión de las escuelas, que los estudiantes no están motivados hacia las actividades, que no prestan atención, que tienen problemas de aprendizaje, que sus padres no los ayudan, de este modo evadimos el compromiso social de la escuela cuando es al Estado y a la escuela que le corresponde garantizar y dar respuestas a estos aprendizajes”.

Al analizar las características sociales, económicas, y culturales del medio en que se desarrolla el proceso educativo en el tiempo de pandemia se ha propuesto con el interés de aportar a la mejora y que se puedan incorporar estrategias que coadyuven a los aprendizajes esperados.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se siguen los enfoques cualitativo y cuantitativo de corte descriptivo e interpretativo. El diseño de la investigación se corresponde con un estudio de corte transversal porque es una validación de instrumento que se realiza en un momento particular de la investigación. Para la realización de este proceso se seleccionaron 4 centros educativos públicos del Distrito Educativo 15-05, de sectores urbano marginal. Para la selección se tomaron en consideración los siguientes criterios: escuelas con una matrícula de 800 estudiantes, de tres o más secciones de 3er. grado, dos de jornada escolar extendida, dos de jornada regular, una matutina y otra vespertina. La población

estudiantil participante de este proceso, niñas y niños del 3er. grado del Primer Ciclo del Nivel Primario. La selección de este grado obedece a que es la conclusión del Primer Ciclo del Nivel Primario de educación y según lo establecido por el Diseño Curricular de 2016: Las niñas y los niños deben egresar sabiendo leer y escribir de este ciclo. (p. 78).

Se aplicaron dos instrumentos, una prueba de comprensión lectora a 41 estudiantes y un formulario para recabar información socioeconómica de los padres, madres o tutores. El instrumento de evaluación de la comprensión lectora fue elaborado tomando en cuenta los lineamientos del Diseño Curricular, el enfoque por competencias y los fundamentos de la comprensión lectora: comprensión literal, textual, inferencial y crítica. En este orden se seleccionaron tres tipos de textos, escogidos de la tipología que propone el Diseño Curricular para 3er. grado: narrativo tipo fábula, expositivo-descriptivo e instructivo. Del texto narrativo tipo fábula se extraen ejercicios para evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en sus tres aspectos fundamentales: nivel léxico (la segmentación), nivel silábico y nivel fonético. Además, los niveles de conceptualización del sistema de escritura y la conciencia fonológica a través de la producción escrita. También, se tomaron en cuenta varias destrezas del pensamiento, entre ellas, la observación, la clasificación, la comparación y el análisis.

2.1 Validación del instrumento

Se realizó una mirada exploratoria de los instrumentos existentes para la elaboración de esta prueba. Se revisaron las pruebas elaboradas y aplicadas por el Ministerio de Perú, de Chile, de Colombia y de la República Dominicana. La prueba fue elaborada tomando en cuenta las competencias específicas del Área de Lengua Española, las especificidades de estas competencias de acuerdo a los tipos de textos (narrativo-tipo fábula, expositivo-tipo descriptivo e instructivo), más los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales

planteadas en el Currículo dominicano. Las pruebas fueron sometidas a juicios de expertos, entre estos, se puede citar a la Dra. María Virtudes Núñez, la Dra. Ancel Scheker, las Magister Alcenia Pérez, María Pichardo, Apolonia Minier, e Isabel Vargas.

Una vez elaboradas las pruebas se desarrollaron reuniones con expertos y el equipo docente que aplicarían las pruebas como una primera validación con el propósito de una valoración general. Después de este proceso se establece la comunicación con las directoras y equipo de gestión de los centros educativos previamente seleccionados. Se realizaron reuniones virtuales con los equipos de gestión de las 4 escuelas para presentarles el proyecto de investigación y el propósito del mismo.

Se les explicó la convocatoria a 10 estudiantes de 3er. grado, 3 y 4 de cada sección. Convocar también a sus padres, madres y tutores para que firmaran el consentimiento informado, acompañaran a sus hijas e hijos a la escuela para participar de la prueba de comprensión lectora y completar el formulario. El proceso de levantamiento de información se realizó la última semana de abril 2021.

El procedimiento que se llevó a cabo durante de la prueba fue el siguiente: crear un ambiente de confianza con los estudiantes antes de aplicarles la prueba, explicándoles el sentido de la prueba y que eso no era para promoverlo o reprobalo (para los estudiantes esa es una preocupación, reprobado el grado), explicarles cada uno de los apartados y los ejemplos de los ejercicios. La prueba tuvo una duración aproximada de dos horas.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los datos e informaciones obtenidas mediante el proceso de investigación o validación del instrumento de evaluación de la comprensión lectora, la apropiación del sistema de escritura, los niveles de conciencia fonológica y de apropiación del prin-

cipio alfabético de los estudiantes de 3er. grado de educación primaria. Estos resultados se exponen de acuerdo a los objetivos y variables planteados. También se presentan los resultados del formulario aplicado a los padres, madres o tutores para recabar información socioeconómica. La cantidad de actores participantes de este proceso de validación son los siguientes:

Las niñas y los niños participantes de este estudio están en edad teórica entre 8 y 9 años. 12 niñas tienen 8 años, 9 niñas tienen 9 años. De los niños 15 cuentan con 8 años y 5 con 9 años.

3.1 Los niveles de comprensión lectora

Los resultados en coherencia con el primer objetivo identificar los niveles de comprensión lectora que alcanzan las niñas y los niños de 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia y la variable: los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 3er. grado de educación primaria: literal, textual, inferencial y crítica. Este análisis se presenta en función de los tres tipos de textos (narrativo-tipo fábula, expositivo-tipo descriptivo e instructivo). De acuerdo con las variables se elaboraron las preguntas de selección múltiple y ejercicios.

Preguntas de comprensión lectora a partir de los tres textos utilizados en la prueba.

Texto A: narrativo (tipo fábula)

- Comprensión literal del texto leído. Pregunta 1: localizar información literal en el texto leído. Este ejercicio consistía en identificar en qué lugar se desarrolla la historia leída, en una selección de cuatro opciones. 13 niñas y 10 niños son capaces de leer e identificar información literal del texto leído. El porcentaje de niñas es de un 62%, mientras que el de niños es de un 38%. Si solo estos estudiantes leen de manera literal, nos damos cuenta que de 21 niñas 8, no alcanzan la lectura literal; y de los 20 niños, 10 de ellos no la alcanzan.
- Comprensión textual. Construir el perfil del personaje principal del texto leído. A esta pregunta, 9 niñas y 7 niños escogieron la respuesta correcta, para un 39%. Es evidente que la mayoría de los estudiantes muestran dificultades para la construcción del personaje principal aunque en la lectura y en la selección estaba la respuesta.
- Comprensión textual-inferencial. Reconstruir el problema planteado al inicio de la historia. 22 niñas y niños respondieron satisfactoriamente a esta pregunta para un porcentaje de 53%, mientras que, 18 no respondieron de manera satisfactoria para un porcentaje de 43%.

Tabla 1:
Cantidad de participantes por escuelas

Participantes						
	Escuelas	Niñas	Niños	Madres	Padres	Tutores
	1	5	4	8	1	-
	2	5	6	8	2	1
	3	5	5	8	2	-
	4	6	5	7	1	3
Total	4	21	20	31	6	4

Fuente: elaboración propia

- Comprensión textual-inferencial. Reconocer una acción importante a partir de algunas informaciones relevantes en el marco de la trama. Solo 7 niñas escogieron la respuesta correcta para un porcentaje de 33% y 8 niños 40%. Esta pregunta tiene que ver con las estrategias de lectura para el reconocimiento de la estructura global del texto y de acciones relevantes que ocurrieren en esos momentos claves del texto. Es evidente que los estudiantes no han sido entrenados en este tipo de estrategia de lectura, volver al texto para reconocer esa información y también para identificar la estructura semántica del texto. Se requiere que se planifiquen y se ejecuten de manera sistemática estrategias de análisis de textos narrativos donde se desarrollen competencias y habilidades para establecer relaciones directas entre los personajes y los hechos. Identificar un personaje según su nombre, sus características o las acciones que este realiza.
- Comprensión inferencial-crítica. Inferir la enseñanza del texto. ¿Qué moraleja nos deja el texto? A esta pregunta, solo 9 estudiantes respondieron de manera correcta, para un 22%, 4 niñas y 5 niños. Esta era una pregunta de selección múltiple, es decir que era cuestión de leer las opciones, volver al texto y confirmar la respuesta correcta, pero ¿por qué los estudiantes no lograron hacerlo?, no es porque no saben leer y es posible que esta sea parte de la razón, pero, no es solo por eso, es porque a ellas y a ellos no se les ha ejercitado en estrategias de comprensión sistemáticas y sostenidas después de cada texto leído, propiciar un espacio de diálogo acerca del contenido global y de cómo está contada la historia, ¿qué se trata la historia leída? ¿Cuál ha sido el conflicto? ¿Cómo se ha solucionado? ¿Qué se ha requerido hacer para la solución del problema? Solo bastaría con escoger textos de interés y adecuado al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y propiciar situaciones de lectura y escritura.

Según Castillo e Incháustegui (2016):

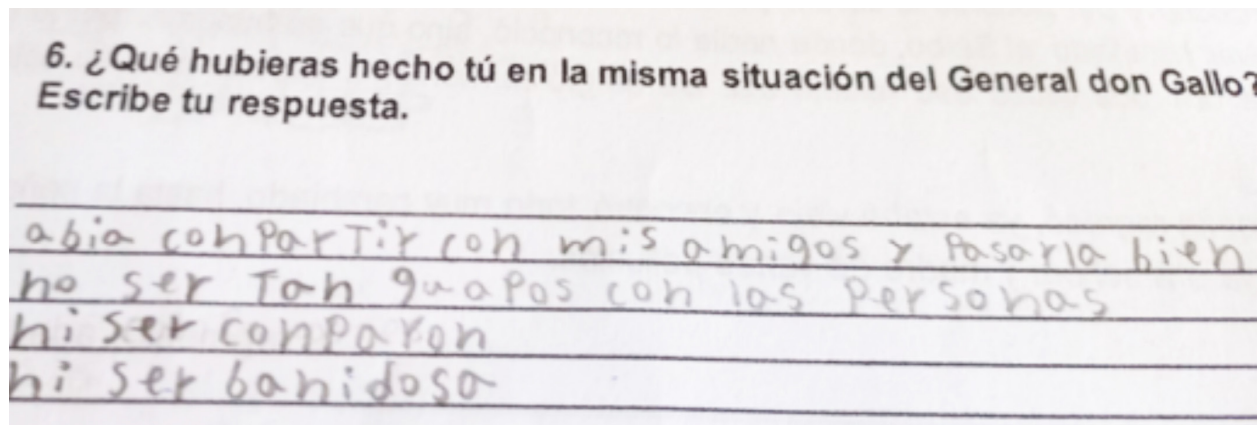
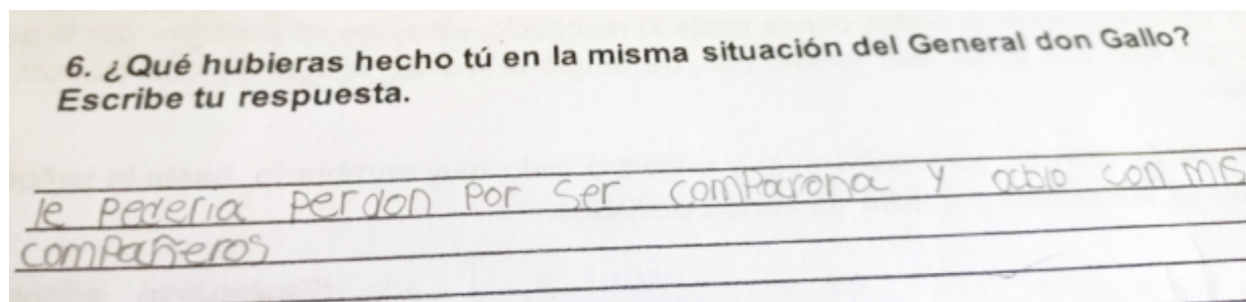
Después de la lectura, la o el docente abrirá diversos espacios de intercambio: el primer espacio de intercambio tendrá por objetivo permitirles expresar la impresión que les ocasionó la lectura del cuento, qué fue lo que más les atrajo o interés y por qué. {...} El segundo espacio de intercambio tendrá por propósito desentrañar lo que ocurre en la historia y cómo está expresado en el texto. (p. 47).

- Comprensión inferencial-crítica. Inferir la enseñanza del texto. Pregunta abierta donde se solicita a los estudiantes que den una respuesta escrita de qué hubiera hecho en la situación del protagonista de la historia. 24 niñas y niños respondieron de manera correcta para un 58%, 15 niñas y 9 niños. 9 respondieron de manera incorrecta y 8 no respondieron. A partir de estos resultados se puede llegar a un nivel de análisis, primero los estudiantes que si respondieron escribiendo una respuesta que denota “una postura crítica frente a lo que dice y se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía”. (Lerner, 2001, p.1). Muy pocas de estas respuestas están bien fundamentadas, a continuación veamos algunos ejemplos que ilustren ambas afirmaciones.

Como puede leerse es una respuesta coherente a la pregunta y al texto leído, es una idea razonada, es una oración compuesta, aunque no es muy extensa cumple su cometido comunicativo, aunque como puede observarse la niña autora de este texto está alfabetizada, aunque todavía no tiene incorporada la ortografía convencional, pero sí tiene un desarrollo del lenguaje aceptable. Veamos otro ejemplo en este mismo sentido, este es un niño:

Este niño denota que comprendió el texto, a través de su escrito deja ver su voz de enunciador, su postura muy claramente ante la situación problema planteada por el texto.

Los que no escribieron, pero que si son identificados como alfabéticos y puede que tengan



el nivel de comprensión global del texto, no pudieron escribir porque no tienen la competencia de la escritura desarrollada, no realizan actividades de escritura y reescritura de manera continua y sistemática. La recomendación es pasar del análisis oral al análisis escrito, a la escritura que las docentes hagan en el aula el proceso de reescritura que proponen Cassanny (2013) y Nemerovsky (2015).

Texto B: expositivo-descriptivo

- Comprensión literal de un texto expositivo. ¿Cuál es el título del texto? El desafío en esta pregunta era mínima, consistía simplemente de mirar al texto y reconocer dentro de la estructura textual, reconocer el título. A esta pregunta respondieron 18 estudiantes de manera correcta para un 43%, mientras que 21 respondieron de manera incorrecta, para un 51% y un 2%, no respondió. Vista por sexo, de las niñas 10 respondieron de manera acertada y 8 niños.

- Comprensión inferencial. Reconocer el propósito del texto leído. Ante la pregunta de reconocer cuál es la intención o propósito comunicativo del texto leído, 14 niños acertaron en la opción correcta, para 70%, mientras que las niñas solo 9 acertaron en ese reconocimiento. En esta pregunta los niños obtienen un mayor porcentaje.
- Comprensión textual e inferencial. Reconocer características fundamentales del objeto que se describe. A este desafío, 7 Niñas, 33%, 9 niños 45%, un total de 16 niñas y niños respondieron de manera correcta, es decir menos de la mitad y se trataba de una pregunta textual, cuya respuesta correcta solo ameritaba volver al texto leído, identificar esas características y escoger la opción correcta. Aquí se evidencia un problema de mediación del docente alfabetizador, que se repite en cuanto a la reconstrucción del perfil del personaje y las cualidades del objeto de la descripción en el texto expositivo descriptivo. No se trabaja el contenido y no se trabaja la estrategia de lectura.

- Comprensión textual, inferencial, que implicaba escoger una palabra y completar una oración. 7 niñas para un 33%, 15 niños para un 15%. Esta pregunta tenía varios desafíos de comprensión lectora, primero se solicita a los estudiantes que reconozcan la palabra que responde a la pregunta, y para ello era preciso volver al texto a comprobar cuál era la palabra correcta, marcarla en la selección y luego escribirla en el espacio en blanco dentro de la oración. Estas son las estrategias de lectura y de escritura que se requieren tener desarrolladas para la realización de este ejercicio.
- Comprensión inferencial. Según el texto, ¿por qué es importante lavarse bien las manos? Este ejercicio consistía en inferir la idea global, en un texto instructivo donde se dan las instrucciones para lavarse las manos, pero que ese no es el fin último saber lavarse las manos, sino hacerlo bien porque esto representa mantener la salud. Ante este desafío 11 niñas lograron reconocer la opción correcta para un 52%, 9 para un 45%, es decir que 20 estudiantes de 41 logran hacer un tipo de inferencia simple porque era solo volver al texto y leer las opciones e inferir algunas palabras que no estaban escritas de manera textual.
- Comprensión literal, reconocer una palabra textual del texto instructivo. El mandato de este ejercicio consistía en volver al texto, reconocer la palabra con la que finaliza y escoger la opción donde dice esa palabra. Las niñas tuvieron un desempeño por debajo, solo 6 respondieron de manera correcta, para un porcentaje de 28%, a los niños le fue mejor porque obtuvieron 11 respuestas correctas para un 55%, si se toma en consideración que era una pregunta de comprensión literal que consistía en buscar en el texto leído, la palabra con la que termina el texto.
- Comprensión inferencial, seguir el orden lógico de las instrucciones y ordenar si-

guiendo la secuencia lógica en el texto. El ejercicio 19 consistía en que los estudiantes leyeran las instrucciones del texto instructivo, las compararan con el orden en que aparecen en el texto y les colocarán el número en el cuadrante correspondiente. 19 niñas y niños acertaron en una respuesta, para un 46%, 3 niñas y 2 niños colocaron los números de manera acertada en dos secuencias válidas para un 12%. 16 niñas y niños dejaron el ejercicio en blanco, no respondieron, para un porcentaje de 39%. Resultan incomprensibles los resultados arrojados del proceso de comprensión del texto expositivo instructivo, porque este texto fue elaborado a partir del contexto del Covid-19 donde en la televisión pasaban de manera constante las instrucciones de como lavarse las manos para mantener la salud y evitar el contagio, pero al parecer esta población participante de este proceso no prestaba atención a estas campañas porque estos recursos de multimedia aparecían con mucha frecuencia.

3.2 Los niveles de conciencia filológica

A continuación los resultados de la actuación de los estudiantes en las actividades relacionadas con las habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica, estos responden al objetivo 2: Identificar los niveles de conciencia fonológica: léxica, silábica y fonética que alcanzan las niñas y los niños del 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia". En la prueba se propusieron 4 ejercicios para ver este desempeño. El primer ejercicio de conciencia léxica consistió en la organización de ideas, oraciones a partir de 8, 9 y 10 palabras, estas palabras fueron extraídas del texto narrativo leído, la consigna era que los estudiantes después de leer las palabras escribieran una oración con cada grupo de palabras. En la organización de las palabras también las niñas y niños debían poner de manifiesto el manejo de algunas habilidades y conocimientos de coherencia, de

morfosintaxis (sujeto y predicado), de ortografía para escribir las oraciones empezando con mayúsculas y terminando con punto.

El desempeño de los estudiantes fue muy pobre en este ejercicio, mostrando gran dificultad para escribir las oraciones. El ejercicio les resultó muy complicado y hubo muy pocos aciertos. Solo algunos estudiantes lograron escribir oraciones con sentido y cierta creatividad. Ejemplo de situaciones evidenciadas: la mayoría de las niñas y niños lograron escribir una sola oración coherente, la de menor complejidad. Otro grupo de estudiantes intentaban escribir, pero no lograban escribir o reorganizar ninguna oración, siempre dejaban alguna palabra fuera. En la mayoría de los casos las niñas y niños repetían el ejemplo, escribían solo algunas de las palabras. Otro ejercicio que se les propuso para recabar información sobre las competencias y habilidades para escribir oraciones. Se les presentaron unas situaciones a través de ilustraciones para que después de observar qué pasaba en cada una de ellas y escribieran una oración. Menos de la mitad de los estudiantes interpretaron con un pensamiento coherente las imágenes y escribieron las oraciones siguiendo la estructura sintáctica. Algunos estudiantes describen las ilustraciones, mas no escriben una oración con sujeto y predicado. Algunos estudiantes muestran problemas de segmentación, es decir escriben todas las palabras encadenadas. En su mayoría aunque sean alfabéticos todavía no tienen la ortografía convencional.

Tres ejercicios más se propusieron, dos para identificar el nivel de conciencia silábica y otro de conciencia fonética. El primero de los dos de conciencia silábica consistía en leer unas palabras con sílabas directas e inversas y siguiendo el ejemplo iban a colocar cada silaba en un cuadrado destinado para ello. En el segundo, se solicitaba que leyeran tres palabras en un mismo renglón y que rodearan aquellas que rimaban. El tercer ejercicio de conciencia fonética se les presentó unas imágenes de animales domésti-

cos, tres letras entre ellas la inicial del nombre, debían encerrar esa letras y escribir la palabra en un espacio en blanco. En estos ejercicios los estudiantes que lograron comprender los mandatos y seguir esas indicaciones les fue bien. Muy pocos estudiantes dejaron sin realizar el ejercicio aunque lo hicieran todo mal. Algunos no seguían las instrucciones, no realizaban algunos de los pasos, pero otros sí, por ejemplo encerrar la letra inicial de una palabra aunque escribí la palabra completa y correcta.

3.3 Los Niveles de conceptualización

El 3er. objetivo de esta investigación: “Describir los niveles de conceptualización del sistema de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético que muestran las niñas y los niños de 3er. grado del primer ciclo de educación primaria durante el 2020/2021, año de pandemia”. Para obtener los resultados se revisaron las producciones escritas de los estudiantes: la escritura de su nombre y apellido, el nombre de la escuela, la edad y el grado. De igual manera se tomó en consideración los ejercicios de la prueba donde se requerida que escribieran, una oración, una palabra, escribir una opinión, entre otros. La siguiente tabla muestra una síntesis de estos resultados en los 4 niveles que establece la teoría psicogenética: presilábico, silábico, silábico- alfabético, alfabético.

No se ha colocado este resultado por cada escuela, aunque se realizó y el resultado es que de cada escuela hay entre 5 niñas y 3 niños alfabetizados, con el principio alfabético alcanzado. El total de niñas y niños alfabetizados en las 4 escuelas es 33 para un porcentaje de 80%. Destacar que 2 niñas y 3 niños son silábicos- alfabéticos y estos resultados son comprensible al inicio del año escolar, pero a final de año no, ya

Niñas				Niños			
P	S	SA	A	P	S	SA	A
0	0	2	19	3	0	3	14
Porcentaje	0	9%	90%	15%	0	6%	70%

deben estar alfabetizados y además saber leer y escribir. Se evidenció que hay un 8% de niñas y niños que están en riesgo de repitencia y deserción porque su nivel de comprensión lectora es nula, sus niveles de conceptualización del sistema es pre silábico y silábico.

Los resultados indican que los estudiantes del 3er. grado que respondieron a la prueba dan muestra de tener apropiación del código en un 80%, pero en comprensión lectora están en un nivel literal. Dan muestra de tener una apropiación del principio alfabético, la escritura de las palabras con todas sus letras, sin omisión, sin inversión de letras, sin cortes de palabras, dominio de la segmentación. En algunos casos tienen incorporado algunos aspectos de la ortografía convencional como el uso de mayúscula al inicio de la oración y punto al final, mayúsculas en nombres propios. Además de estos resultados importantes, señalar que entre el grupo de niñas y niños que no alcanzan el nivel de alfabéticos se evidencian algunos aspectos entre estos están que: omisión de letras, inversión de sílabas, sustitución de letras, confunden la d con b, dificultad en las sílabas inversas y compuestas, fragmentan las palabras convirtiéndolas en dos palabras.

3.4 Aspectos socioeconómicos de los padres, madres y tutores

El 4to. objetivo estaba dirigido a: “Explicar los factores implicados en el proceso de la comprensión lectora y que traen como consecuencias la repitencia, la deserción y el analfabetismo”. Las 4 escuelas seleccionadas para esta validación de instrumentos pertenecientes al Distrito Educativo 15-05, están ubicadas en Santo Domingo Oeste de Herrera Zona Industrial y económicamente próspera, sin embargo esta bonanza no se traduce a sus pobladores. En las comunidades se evidencia pobreza y hacinamiento, los estudiantes que convergen en las escuelas del sector en su mayoría vienen de hogares de escasos recursos, cuyos padres, madres y tutores según datos arrojados por el

formulario devengan un salario mínimo, en sus múltiples expresiones aunque entre el grupo de familia participantes hay profesionales. El nivel de escolaridad va desde una primaria y secundaria incompleta, técnico profesional, hasta profesionales, estos son los menos.

En lo referente a la cantidad de miembros por familia, son familias numerosas, van desde 4 miembros hasta 9 miembros por familia. En cuanto a la pregunta de cuantos hijos e hijas tienen en la educación primaria las respuestas van desde 1 hasta 9, siendo el porcentaje más alto en 1 para un porcentaje de 44%, de 2, 33%, y 3 hijos para un porcentaje de 15%, esta información es relevante si se analizan la cantidad de dispositivos tecnológicos contaban las familias para que estuvieran tomado las clases ya sea por televisión, computadora o teléfono celular. Al preguntársele, ¿tienen computadora o laptop en su casa? El 33%, respondió que sí, mientras que el 67%, respondió que no. En cuanto al acceso a internet, el 65% respondió que sí tienen acceso, mientras que el 36%, respondió que no.

En cuanto a la participación de los padres, madres y tutores, en el proceso de validación se evidenció asistieron 31 madre, para un porcentaje de 75%, 6 padres, para un porcentaje de 15% y 4 tutores para un porcentaje de 10%, esta participación puede ser interpretada como una familia comprometida con la educación de sus hijos e hijas, también como una relación articulada entre la escuela con las familias y además puede ser interpretada como el reflejo del deseo de los estudiantes y familias por volver a la escuela.

En síntesis estos resultados muestran que los estudiantes del 3er. grado que respondieron a la prueba dan muestra de tener una apropiación del código en un 80%, pero en comprensión lectora están en un nivel literal. Los resultados también permiten hacer una aproximación a las prácticas de enseñanza y los enfoques que orientan dichas prácticas. Respecto a

los padres, madres y tutores mostraron interés y preocupación por los aprendizajes de sus hijos e hijas.

3.5 Dificultades de la validación de la prueba

En cuanto a la validación de la prueba quedó evidenciado que las niñas y los niños de 3er. grado no están habituados a este tipo de pruebas por lo que les resultó un poco larga. También, la necesidad de trabajar la habilidad de atender, de concentración, habilidades fundamentales para la comprensión de textos orales y escritos. Dificultad para comprender y seguir las instrucciones. Por estos y otros aspectos evidenciados en la aplicación de la prueba, esta fue revisada y los ejercicios y los mandatos fueron clarificados, algunos ejercicios fueron diagramados mejor, se sugirió imprimir a color unas páginas que tienen dibujos de animales para ser mejor identificados.

Observaciones al instrumento a partir del proceso de validación y del comportamiento de las niñas y los niños:

1. Dificultad en la pregunta 6, ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?
2. Gran dificultad en la organización de las oraciones.
3. Precisar el mandato o la indicación del ejercicio de separar en sílabas.
4. Revisar las consignas o mandatos de los ejercicios 12 y 13.
5. Clarificar más el mandato del ejercicio 17 que consistía en escribir una palabra seleccionada de una de 4 opciones, tanto la oración como las palabras fueron extraídas del texto expositivo descriptivo que se le propuso como lectura. En este ejercicio se requería que los estudiantes fueran capaces de volver al texto para identificar la palabra de la que se trataba, o recordar la información del proceso de lectura, en la mayoría de los casos, los estudiantes no respondieron de manera correcta.

6. El ejercicio 20 se sugiere en términos de diagramación de la prueba colocar todas las opciones en una misma página porque se pasó a la siguiente página y los estudiantes obviar en su mayoría la otra opción.

4. CONCLUSIONES

Luego de la presentación de los resultados se arriba a las conclusiones de este proceso de validación de una prueba de comprensión lectora aplicada a 41 niñas y niños en el mes de abril del 2021. Las conclusiones se presentan referida a los sujetos involucrados: estudiantes, familias y a los procesos e instrumentos.

Con respecto de los niños y niñas de entre 8 y 9 años, las pruebas de comprensión se aplicaron en el mes de abril 2021, donde los estudiantes tenían un año y 7 meses fuera de la escuela trabajando de manera muy irregular siguiendo orientaciones de los docentes por WhatsApp, clases por televisión y por internet, por unos materiales impresos que se ofrecieron a última hora. En el momento de la aplicación tanto los estudiantes, como los familiares manifestaron entusiasmo en participar de una actividad como esta, expresaron valorar la escuela como espacio de aprendizaje y de estar con sus amigos y amigas. Los estudiantes, además mostraron preocupación reprobando el año escolar.

Las niñas y los niños mostraron debilidades en seguir instrucciones y como no tenían posibilidades de leer por sí mismos, aunque las aplicadoras les explicaran los ejemplos de cada ejercicio en la pizarra, cada vez que se aproximaban tenían preguntas que hacer. En estos procesos se evidencia que no es muy común el trabajo de lectura y escritura de textos. Algunos estudiantes querían entregar las pruebas, otros se mostraban molestos, otros tristes por sentirse incapaces de responder a ella. Esto pone en evidencia que además de no saber leer y escribir, no están acostumbrados a realizar este tipo de práctica en sus actividades escolares cotidianas. Otra evidencia de su incompe-

tencia al leer el texto fue la ansiedad y el estrés que manifestaban.

En cuanto al desempeño de los estudiantes con relación a las unidades mínimas de la lengua, el trabajo con la conciencia fonológica, lo que evidencia que estas actividades se enfatizan más que la lectura y escritura de textos. De algo hay que estar claro, la conciencia fonológica se puede adquirir y desarrollar mediante procesos de lectura, pero la comprensión lectora no se puede desarrollar solo con desarrollar la conciencia fonológica, por esa razón se observa en los resultados que niñas y niños que tuvieron buen desempeño en las actividades propuestas para evaluar esas habilidades, pero no lograban comprender a cabalidad los textos propuestos.

Durante la aplicación de la prueba, las aplicadoras leían los textos, los ejercicios y escribían en la pizarra los ejemplos. Mientras esto ocurriría muchos estudiantes no prestaban atención, estaban distraídos en algún punto de la prueba que le llamaba la atención. Veamos algunos aspectos en este análisis. Hay 3 tendencias generalizadas, 1ro. Los estudiantes que ya saben leer y escribir, van mucho más rápido en responder (estos son los menos), esto ocurrió en los 4 centros educativos. 2do. Aquellos que no saben leer y escribir textos completos, pero sí algunas palabras y por esta razón buscaban enseguida aquellos ejercicios que tenían que ver con aspectos específicos o habilidades de conciencia fonológica. Este fue el grupo de mayor porcentaje. Y en un 3er. lugar aquellos estudiantes que no sabían leer ni escribir textos ni palabras, mostrando diferentes actitudes desde el llanto. Algunos estudiantes intentan explicar por qué ellas y ellos entienden que no saben leer y escribir y en algunos casos la ira, en una escuela un niño rompió la prueba, en otro la tachó de arriba abajo.

En cuanto al comportamiento en la prueba se evidencia que algunos estudiantes se comportan con gran autonomía e independencia mientras hay otros que son muy inseguros y preguntan de manera constante cuando van a

comenzar un ejercicio, cuando terminan una actividad, preguntan buscando aprobación. Esta población igual que todos los niños del mundo muestran curiosidad, interés en aprender y cuando se enfrentan frente a un texto o una prueba quieren tener las competencias necesarias para poder responder, en algunos casos es evidente que los niños muestran estrés, inquietud, hacen preguntas a las aplicadoras de las pruebas, le hacen historias los mismos niños y en ocasiones los mismos padres. Se evidenció un marcado interés en aprender, pero a la misma vez, se manifestaron sus deficiencias para poder comprender los textos.

Con respecto a los textos utilizados en la prueba, los tipos de textos presentes en la prueba se corresponden a los textos narrativo, expositivo-informativo e instructivo. Con relación a estos tipos de textos quedó demostrado que las niñas y los niños muestran interés en las historias, en las narraciones. Este interés se reflejó a través de la expresión corporal al momento de leer una historia. En cuanto al texto expositivo, los datos evidenciados muestran que este es el texto menos comprendido por las niñas y niños es el expositivo, dando a entender que es el menos trabajado.

Los textos informativos, expositivos son los textos por excelencia para el aprendizaje de las ciencias matemáticas, sociales, naturales y demás, en este sentido es importante introducir estas prácticas de lecturas a partir de estos textos preparándolos con el manejo de estrategias de análisis para que sean capaces de resolver situaciones y problemas planteados en estos textos y seguir aprendiendo desde ellos.

Con el texto instructivo el desempeño de los estudiantes fue muy diverso. El tema del texto elegido estaba en correspondencia con la problemática de salud del Covid-19, en que se daba instrucciones para el lavado de las manos. En contraste con las teorías aportadas por la pragmática del discurso que plantean que el conocimiento del mundo es un referente significativo para la comprensión de textos, sin embargo en

esta ocasión no fue evidenciado porque un alto porcentaje de los participantes de la prueba no pudieron atinar a la secuencia de las instrucciones planteadas en el texto.

Con respecto a la práctica docente, en la validación de la prueba de comprensión lectora no contemplaba analizar las prácticas docentes, sin embargo el comportamiento y desempeño exhibido por los estudiantes participantes permiten hacer algunas inferencias al respecto. En lo que se refiere al nivel de desempeño de las niñas y niños en cuanto a la comprensión lectora puede apreciarse que las estrategias de análisis que propicien una comprensión crítica de los textos de manera que los estudiantes puedan separarse del texto y expresar una opinión en caso de ellas y ellos como lectoras y lectores visualizarse en una situación- problema planteada como ocurrió en el caso del texto narrativo tipo fabula, donde se les solicita a los estudiantes que expresen que hubieran hecho si fuera caso, a partir de ese mismo texto se les pidió que escribieran la enseñanza que sacaban del texto leído. La imposibilidad de realizar inferencias revela que en la práctica docente no se trabaja de manera sistemática y variada esta competencia compleja.

En este mismo orden, se visualiza que las niñas y niños se han ejercitado más actividades de conciencia fonológica, lo que refiere una práctica orientada desde un enfoque fundamentado en la didáctica tradicional, en la decodificación de la lengua, antes que en su valor como práctica social, como desarrollo y expresión del pensamiento y de intenciones comunicativas. De hecho en las paredes de las aulas donde se aplicaron las pruebas se podría apreciar ejercicios, carteles y actividades de decodificación, alfabeto, carteles con el mamemimomu. También puede agregarse a ese desempeño que las familias en sus casas como un mecanismo de que sus hijas e hijos no perdieran el año completo, le ponían a repetir actividades y palabras sin ningún sentido.

Se observa también que algunas niñas y niños que están alfabetizados, no muestran interés en la lectura, todos los ejercicios que implicaba leer y seleccionar las respuestas correctas.

Los docentes dan muestras de no tener claridad en los enfoques teóricos y metodológicos que plantea el Diseño curricular, pues este no se está desarrollando el currículo de manera sistemática y consciente. A pesar de que el enfoque textual, funcional y comunicativo no es nuevo, se siguen privilegiando las unidades mínimas y fragmentadas de la lengua, prácticas descontextualizadas de los usos reales y de los procesos de comprensión y producción de textos.

En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y de la escritura se propone a partir del contexto social de comunicación, como situaciones reales de comunicación, donde se promueve la interacción social y la construcción del sistema de escritura. La transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga una recontextualización de la lectura y la escritura: el sujeto lector, la estructura y el contenido de los textos y la comprensión lectora. El sujeto escritor, la escritura y el contenido de los textos y la producción escrita.

Este desconocimiento y falta de ejecución se evidencia en cuanto al manejo de contenidos propios de tipología textual, hemos evidenciado por ejemplo que el texto narrativo tipo fábula se trabaja, pero hay aspectos propio de este tipo de texto que son consustancial a su comprensión, producción y su gramática textual como lo son la reconstrucción del perfil del personaje y las cualidades del objeto de la descripción en el texto expositivo descriptivo. No se trabaja el contenido y no se trabajan estrategias de lectura que posibiliten desarrollar o alcanzar estas competencias.

Con relación a los padres, madres y tutores pudo verificarse que la mayoría de ellos tiene

un nivel educativo de secundaria, técnico y profesional en algunos casos y que han estado presente en el proceso escolar de sus hijas e hijos y en este tiempo de pandemia lo han hecho con mayor énfasis. No obstante, no es la generalidad de la población dominicana, primero, no tienen este nivel educativo, no tienen los hábitos para hacerlo, y esto en la mayoría de los casos se sienten disminuidos (no se reconocen ningún saber) y sin capacidad de poder hacerlo, porque no han estudiado lo suficiente, porque son analfabetos.

Partiendo del contexto en que se produjo esta investigación, el retorno a la escuela, que había estado paralizada por la pandemia y acompañados de algún pariente, padre, madre, hermano o hermana, a participar de un proceso de evaluación de la lectura, fue una experiencia muy significativa que nunca habían tenido.

4.1 Recomendaciones

Los resultados de la evaluación de los estudiantes del 3er. grado de educación primaria permiten hacer las siguientes recomendaciones:

1. Diseñar un plan integral de lectura priorizando el trabajo grupal entre los equipos de gestión, los docentes, las familias y los estudiantes.
2. Retroalimentar los procesos de aprendizajes fundamentales para que las niñas y los niños sigan adelante.

3. Proponer estrategias de lectura para el pensamiento crítico e inferencial.
4. Recuperar hábitos de estudio y estrategias de integración a la escuela.
5. Evaluar la eficiencia de los aprendizajes con soportes tecnológicos implementados durante la pandemia del Covid-19.
6. Utilizar estrategias asertivas que fomenten la empatía.
7. Implementar programas de refuerzo y atención personalizada para los estudiantes en riesgo de repitencia incluyendo el uso de programas de formación virtual complementaria.
8. Como parte importante de los procesos de mediación docente para el aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura se sugiere la incorporación de los recursos tecnológicos, pero ya no de forma improvisada, sino con criterios y una buena formación docente para el uso efectivo de los mismos. Esta incorporación no consiste solamente en la dotación de equipos tecnológicos y acceso a Internet, sino en un proceso formativo que garantice la integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las que participe toda la escuela y la comunidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bernal, C. (2010) *Metodología de la investigación*. Colombia : Pearson educación.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2006, 4(2), 84-101 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140206>
- Castillo, L. e Inchaustegui, M. (2016). *Alfabetización inicial: el derecho a aprender y a crecer. Un aparte a la comprensión de los procesos de alfabetización*. Sto. Dgo.: Ministerio de Educación.
- Castillo, M. Viramontes, E. Gutiérrez, M. (2017) Elementos contextuales del hogar en la alfabetización inicial. *Revista de Educación Básica*. Septiembre, Vol.1 No.1 27-38

- Cassany, D. (2013). Lectura Crítica en las jornadas sobre *Competencia Lectora: caminos para conseguir lectores competentes*. Material multimedia producido por el @BGNagusia CCbySA. <https://www.youtube.com/watch?v=fIs2DMumRhs>
- Clemente, M. (2010). *La enseñanza inicial de la lengua escrita. Una perspectiva integradora. La formación docente en alfabetización inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno),
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD) (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo 1º, 2º, 3º*. Sto. Dgo.: Editora Centenario.
- MINERD, (2017). *Informe Nacional. Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria*. file:///C:/Users/Admin/Downloads/Informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf
- (MINERD). (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2013*. Informe Nacional República Dominicana. Santo Domingo.
- MINERD. (2016). *Modelo Pedagógico Nivel Primario*. Santo Domingo.
- MINERD-UNICEF. (2020). *Estrategia integral, Aprendemos en Casa*. Santo Domingo.
- MINERD. (2019). *Naturaleza de las Áreas Curriculares Versión Preliminar Para Revisión y Aportes*. Santo Domingo.
- Ricca. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial? *Revista Pilquen*. XIV, 2012: 8. [Dialnet-fracasoEscolarFracasoEnLaAlfabetizacionInicial-4059249.pdf](https://dialnet-fracasoEscolarFracasoEnLaAlfabetizacionInicial-4059249.pdf)
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU 4343 Monográfico / monográfico.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (1998)). *Ordenanza 1'96 que establece el sistema de evaluación del curriculum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos* (Modificada por la Ordenanza N°1'98 d/f 31-8-98). Santo Domingo.
- Sobrinó, M. (2016). *La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en la población infantil de primer ciclo de educación primaria*. Universidad Complutense de Madrid. UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (Organización de las Naciones Unidas) <https://eprints.ucm.es/40527/1/T38163.pdf>. Junio 2019