



Aportes a la reflexión sobre la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana

Contributions to Reflection on Preservice Teacher Education in Early Literacy in the Dominican Republic

Liliana Montenegro-de Olloqui¹

Resumen

Esta investigación enfoca la formación en lectoescritura inicial (LEI) de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo de una institución de educación superior dominicana, privilegiando el análisis curricular. El trabajo se propone determinar la alineación del currículo formativo con la evidencia; establecer fortalezas y brechas del plan de estudios y especificar las diferencias entre currículo prescrito y aplicado. Los hallazgos indican que el plan de estudios está alineado con la literatura científica, aunque algunos ámbitos analizados no se abordan en profundidad. Se detectaron fortalezas: prescripción clara del enfoque teórico, prácticas reales para los futuros docentes, y brechas: discrepancias entre las sedes con escaso dominio de la evaluación y ausencia de consulta sistemática de la bibliografía. Hubo diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado respecto al peso de la teoría y la práctica, al modelado y al enfoque de la enseñanza de la LEI.

Palabras clave: formación superior, investigación curricular, lectoescritura.

Abstract

This research focuses on the pre-service teacher education in Early Grade Literacy (EGL) in the First Cycle Primary Education of a Bachelor's degree at a higher Dominican education institution, prioritizing curricular analysis. The work proposes to determine the alignment of the pre-service teacher education curriculum in relation to current evidence; to establish strengths and gaps in the curriculum and specify the differences between the prescribed and applied curriculum in the classrooms. The findings indicate that the curriculum is aligned with the scientific evidence for teaching EGL; although, some of the areas that were analyzed are not covered in depth. Strengths were detected: clear prescription of the theoretical approach for teaching; real practices for future teachers, and gaps were also found: discrepancies between sites on EGL training; low student's mastery of learning assessment and lack of systematic consultation of the bibliography. Differences were found between what is prescribed and applied curricula regarding the weight of theory and practice, modeling, and the approach to teaching the EGL.

Keywords: curriculum research, early literacy, higher education.

¹ Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. <https://orcid.org/0000-0002-4167-1869>. lmontenegro@pucmm.edu.do

1. Introducción

La investigación estudió la formación docente en LEI que reciben estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, impartida por una institución de educación superior de la República Dominicana, en tres de sus sedes.

Las premisas teóricas mostraron la estrecha relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y las buenas prácticas en la enseñanza de la LEI (Chesterfield & Abreu-Combs, 2011; Ferreiro et al., 2002; Kaufman et al., 2015; McEwan, 2015; Moats, 2009; Rivkin et al., 2005). Asimismo, al ser el cuerpo docente el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI, resulta fundamental asegurarse de que se preparen como especialistas de este campo (Bellei et al., 2013; Bruns & Luque, 2015). Estas premisas cobran aún más importancia si se tiene en cuenta que en República Dominicana la gran mayoría de estudiantes de tercer grado presentan dificultades en la comprensión lectora según las evaluaciones de la UNESCO (TERCE, 2015) y la evaluación diagnóstica nacional (MINERD, 2017).

En el trabajo, de corte cualitativo, se planteó determinar la alineación del currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la LEI y qué debe saber y poder hacer el cuerpo docente para una instrucción efectiva. Asimismo, establecer las fortalezas y brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la literatura científica y especificar las diferencias entre el currículo prescrito y el currículo aplicado en los programas de formación inicial docente en el ámbito de la LEI.

2. Fundamentación teórica

Estudios recientes (Andrade-Calderón, et al., 2020; Litt et al., 2015) demuestran que, para enseñar la LEI y contribuir con la calidad de la formación del estudiantado, el profesorado debe dominar conocimientos teóricos (saber) y prácticos (saber hacer) en relación con tres dimensiones.

La dimensión del **desarrollo infantil** se refiere al conocimiento sobre la evolución de la niñez para poder apoyarla en su trayectoria de desarrollo de manera efectiva (Copple & Bredekamp, 2009; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Asimismo, cómo se desarrollan los procesos cognitivos y las prácticas sociales culturalmente contextualizadas (Bruning & Kauffman, 2015). De acuerdo con la evidencia consultada, esta dimensión abarca diez ámbitos clave para la formación de los futuros docentes: teorías del desarrollo, teorías del aprendizaje y la motivación, desarrollo del lenguaje, fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, neurociencia de la LEI, psicología y sociología de la lectoescritura, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, bilingüismo y trastornos del desarrollo de la lectura y escritura.

La dimensión del **conocimiento de la LEI** contempla preparar al estudiantado para comprender ideas complejas, desarrollar su criticidad, sintetizar información de diferentes fuentes y usar la lectura para transformar el conocimiento, además de comprender cómo se aprende (National Research Council, 2010). Incluye once ámbitos, todos fundamentales en la formación docente porque proveen conocimientos teóricos sobre los procesos de la lectura y

la escritura (Shanahan, 2015) y conocimientos prácticos sobre cómo enseñarlos (Solé, 2009): lenguaje oral, concepto de lo impreso, conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez lectora, comprensión lectora, conexiones entre lectura y escritura, grafomotricidad, expresión escrita y convenciones de la escritura.

La dimensión de la **evaluación** comprende el conocimiento y saber hacer que los docentes en formación necesitan dominar y utilizar para evaluar las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes, los recursos didácticos seleccionados y la adecuación de la planificación de las clases al contexto. Incluye el conocimiento sobre el uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones dentro del aula y la mejora de la práctica docente (Chappuis & Chappuis, 2008). Según la evidencia investigativa, esta tercera dimensión comprende cuatro ámbitos: propósitos y tipos de evaluación, diseño de evaluaciones formativas, aplicación de evaluaciones formativas e Interpretación y uso de los resultados de la evaluación.

3. Metodología

El trabajo se inició con la investigación documental de un equipo de investigadores séniores y especialistas en LEI, a fin de identificar la evidencia más reciente sobre lo que los docentes deben saber y poder hacer, para enseñar a niños y niñas a leer y escribir. De esa revisión se construyó el marco conceptual del estudio, conformado por tres dimensiones de la enseñanza de la LEI: el desarrollo infantil, el conocimiento del contenido de LEI y la evaluación, sobre las cuales se realizó el análisis para responder las tres preguntas de investigación.

Los datos se levantaron a través del mapeo de 25 cursos de la licenciatura seleccionada, tanto los especializados como los psicopedagógicos relacionados con la LEI (programas y *syllabus*), seis entrevistas con docentes formadoras, 12 docentes en formación en las tres sedes en que se imparte la carrera y nueve observaciones en el aula. Se procuró que, al triangular los datos de las diferentes fuentes, la investigación ofreciera una imagen de qué se enseña al grupo de docentes en formación para enseñar la LEI, y se obtuviera información para analizar el grado en que tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

El trabajo de campo se realizó de septiembre de 2019 a febrero de 2020. Se codificó la información y luego, para el análisis cualitativo de los datos, se utilizó el *software* MAXQDA. Se recuperaron los segmentos de texto para realizar el análisis de tipo categorial que permitió responder las preguntas de investigación. Para la primera pregunta se utilizó la información del mapeo de los programas y *syllabus*; la triangulación de datos de diferentes fuentes permitió responder las preguntas segunda y tercera.

4. Resultados

Los hallazgos indican que, desde lo prescrito, el plan de estudios está alineado con la evidencia científica sobre la enseñanza de la LEI pues aborda la mayor parte de los ámbitos considerados en las tres dimensiones analizadas (26/27). En cuanto a la dimensión de *desarrollo infantil*, aunque ampliamente abordada en el programa de formación, se destacan algunos aspectos a revisar: la práctica de micro habilidades de lectura para el primer ciclo, el

conocimiento de las dificultades de cada una de las etapas de adquisición de la lengua escrita y la aplicación de estrategias adecuadas al proceso evolutivo de los niños. Igualmente resalta el gran peso del ámbito de las teorías del aprendizaje y la motivación, así como la cantidad de contenidos de neurociencias y que las asignaturas psicopedagógicas refuerzan escasamente la LEI. Sobre la dimensión del *conocimiento del contenido de la LEI*, se observó un manejo limitado de los siguientes ámbitos: el vocabulario, la conciencia fonológica y la fluidez lectora. Asimismo, resalta la ausencia de práctica y de modelados por parte de los formadores para los ámbitos: *concepto de lo impreso, grafomotricidad y conexiones entre lectura y escritura*. Respecto a la dimensión de *evaluación*, aunque el plan de estudios contempla sus seis ámbitos, se verificó que los docentes en formación no diferencian ampliamente la evaluación diagnóstica para detección del progreso de los niños con la de medición de resultados (sumativa).

Se identificaron numerosas fortalezas y algunas brechas en el plan de estudios. Entre las fortalezas: prescripción clara del enfoque teórico (constructivista) para la enseñanza en general y para la LEI (procesual cognitivo y comunicativo), acorde con el currículo dominicano vigente (MINERD, 2016); propuesta de prácticas en contextos reales para los docentes en formación; inclusión de la mayor parte de los ámbitos según la evidencia científica. Respecto a las brechas: diferencias entre las sedes sobre la formación en LEI de algunos profesores, que los lleva a exhibir un enfoque más centrado en la gramática que en los procesos cognitivos y comunicativos y más orientado a la teoría que a la práctica, con su consiguiente efecto en sus estudiantes, quienes no siempre se sienten seguros para enseñar la LEI. En otro orden, un ámbito que los estudiantes afirman no dominar es el de la evaluación de los niños. Otra brecha se relaciona con la bibliografía, no consultada sistemáticamente por ellos.

En cuanto a las diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado, se constataron algunas respecto al peso de la teoría y la práctica, pues los programas prescriben más créditos prácticos que teóricos, pero en las clases observadas no siempre ocurrió así. Igualmente, el modelado de los formadores debe quedar explícito en todos los programas para asegurar su práctica por todos los profesores. Asimismo, dar mayor coherencia a la aplicación del currículo prescrito para el enfoque de la enseñanza de la LEI o la selección, elaboración y utilización de materiales para la enseñanza de la LEI en todos los recintos. Finalmente, incentivar la cultura lectora de los docentes en formación y el uso de las fuentes bibliográficas de los programas.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación constituyen un insumo para la reflexión y mejora de la lectoescritura en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo. Se espera que sus hallazgos fortalezcan aún más un programa que ya tiene múltiples aspectos positivos según la normativa dominicana vigente (MESCyT, 2015) y los estándares consultados (International Literacy Association, 2018).

Asimismo, es deseable que este estudio sea tomado en cuenta en la toma de decisiones de las políticas curriculares y de formación continua del cuerpo docente a nivel nacional,

esencialmente en lo que atañe al enfoque teórico, a las metodologías y prácticas pedagógicas que asumen. De esta manera, se podrá garantizar que el grupo de docentes en formación llegue al final de su carrera con competencias de calidad respecto a cada uno de los ámbitos de la LEI. Esta situación repercutirá en mejores logros por parte de la niñez de la República Dominicana en la comprensión literal, inferencial y crítica, y así superar los magros resultados conseguidos hasta ahora en tercer grado en las evaluaciones de la UNESCO y en las evaluaciones diagnósticas nacionales.

6. Referencias bibliográficas

- Andrade Calderón, P., Stone, R., & Vijil, J. (2020) ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33.
Doi. 10.15517/aie.v20i2.41588
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC/UNESCO Santiago).
- Bruning, R., & Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (2nd Ed.). (pp. 160-173). Nueva York: Guilford Press.
- Bruns, B., & Luque J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo del Banco Mundial.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19. <https://bit.ly/2W6TPxk>
- Chesterfield, R., & Abreu-Combs, A. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report (2008-2010)*. Washington D.C: USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina J., Grunfeld D., Avendaño A., & Báez, M. (2002). *Sistema de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- International Literacy Association (2018). *Standards for the preparation of literacy professionals 2017*. Newark, de: Fisher, D.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., & Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Litt, D.G., Martin, S.D., & Place N.A. (2015). *Literacy Teacher Education. Principles and Effective Practices*. New York: The Guilford Press.

- Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). (2016). *Diseño curricular nivel primario primer ciclo (1.º, 2.º y 3.º)*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria. Informe nacional*. Santo Domingo: Dirección de la Evaluación de la Calidad.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. Santo Domingo: MESCYT.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- National Research Council. (2010). *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Shanahan, T. (2015). Common Core State Standards: A New Role for Writing. *Elementary School Journal*, 115(4), 464-479. <https://doi.org/10.1086/681130>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura* (reimpresión). Barcelona: GRAÓ.
- UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2015). *Informe de resultados del Tercer estudio regional comparativo y explicativo: logros de aprendizaje*. Santiago: UNESCO-LLECE.