



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Tesis doctoral

*RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN, CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS
DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y EL ABORDAJE DE LAS
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA*

Presentada por:

Angie Carolina Jiménez Camacho

Dirigida por:

Dra. Beatriz Lucas Molina

Dra. Vicenta Ávila Clemente

Valencia, 2026

AGRADECIMIENTOS

A Dios,

Porque lo que he logrado ha sido posible gracias a tu sabiduría, fortaleza y guía constante en cada etapa de este camino.

A mi familia, de manera especial,

A *Orlando*, por animarme y apoyarme para iniciar y desarrollar mis estudios en la UV. Por la comprensión, el amor, el ejemplo profesional y el apoyo continuo. Por ser y estar para mí durante tantos años. A *Gael, Gariel y Ángel*, por su paciencia infinita y por el amor que me impulsa a ser mejor persona y profesional. Gracias por el tiempo y las horas que les he tomado prestadas, y por enseñarme, cada día, el verdadero sentido de lo esencial.

A mi madre *Victoria*, por su dedicación, seguimiento y apoyo incondicional a lo largo de toda mi formación; porque ha hecho suyos mis sueños. A mi padre Carlos, por sembrar en mí el amor por la educación y por ser un ejemplo de compromiso y entrega profesional. A *Vielka*, por apoyarme y motivarme en cada momento, por caminar conmigo en las buenas y malas con disponibilidad y amor. A *mis hermanos*, por animarme en cada momento.

A *Blanca y Raquel*, por su apoyo constante y por los ánimos en los momentos difíciles.

A mis directoras de tesis,

A *Beatriz Lucas Molina*, quien con su ejemplo despertó en mí el amor por la investigación y me ha acompañado con empatía, generosidad, rigor y paciencia. Su guía ha sido fundamental para mi crecimiento académico y personal.

A *Vicenta Ávila Clemente*, por sus valiosas orientaciones, por su mirada crítica, su disponibilidad continua y por animarme, con serenidad y generosidad, a ver siempre en cada desafío una oportunidad.

Con ustedes, este camino ha sido una experiencia de aprendizaje invaluable. Gracias por ser referentes profesionales para mí.

A mis universidades,

A la *Universidad Autónoma de Santo Domingo*, por sembrar en mí la semilla del amor por el conocimiento, por darme la oportunidad para enseñar a otros.

A la *Universitat de València*, por acogerme y abrirme nuevas oportunidades como psicóloga e investigadora. Por favorecer con esta formación mi desarrollo profesional.

A la *Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña*, por confiar en mí y brindarme el espacio para desarrollarme como docente. De manera especial a la maestra *Marisol Ivonne Guzmán*, por su valioso apoyo en mi desarrollo profesional.

A las instituciones y personas que hicieron posible este estudio,

A las *escuelas y colegios* que participaron en esta investigación. Gracias por brindarme el tiempo y el espacio necesarios para llevar a cabo esta investigación.

A *World Vision*, por el apoyo brindado para el desarrollo de este proceso de investigación.

Al *Hogar Escuela Doña Chucha*, por ofrecerme la oportunidad de formarme en la práctica profesional y por mostrarme, de manera viva, las oportunidades educativas que merecen los niños y las niñas.

A *Bianny Matos*, por su apoyo y motivación, claves para la realización de este estudio.

A *Sonia* y al *equipo de campo* que me acompañó, por asumir este proyecto como propio y hacerlo posible con su compromiso y entrega.

Finalmente, y de manera muy especial, a todos los *niños* y las *niñas* que me han permitido aprender de sus experiencias y que han sembrado en mí el amor por cuidar y acompañar sus procesos de aprendizaje.

A las *educadoras* y los *educadores* que dan la milla extra cada día para que niños y niñas transformen sus vidas. Gracias por su apertura, colaboración y compromiso al participar en este estudio.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. La lectura en el sistema educativo de la República Dominicana	5
1.1.1. El sistema educativo dominicano	5
1.1.2. Alfabetización inicial en el sistema educativo dominicano	6
1.1.3. Desempeño en lectura del alumnado en la República Dominicana	8
1.1.4. Desempeño y formación de los docentes en el sistema educativo dominicano	13
1.2. Una aproximación a la práctica alfabetizadora	19
1.2.1. Una visión panorámica de la alfabetización.....	19
1.2.2. Teorías y modelos sobre la lectura y la alfabetización.....	23
1.2.3. Los métodos de alfabetización	31
1.3. Una mirada a las dificultades lectoras.....	39
1.3.1. Modelos explicativos de las dificultades lectoras.....	42
1.3.2. Intervenciones de las dificultades y los retrasos lectores	45
1.4. Formación, conocimientos, creencias y prácticas docentes	56
1.4.1. Evidencia empírica en el contexto dominicano.....	64
1.4.2. Conocimientos y prácticas sobre el abordaje de las dificultades lectoras	70
1.5. Objetivos	79

2. MÉTODO	81
2.1. Diseño.....	82
2.2. Participantes	83
2.3. Instrumentos	87
2.4. Procedimiento.....	93
2.5. Análisis de datos.....	96
3. RESULTADOS	98
3.1. Enseñanza de la lectura	99
3.2. Dificultades lectoras	107
3.3. Prácticas de enseñanza y dificultades lectoras	114
4. DISCUSIÓN	141
4.1. Aspectos relacionados con la enseñanza lectora	142
4.2. Aspectos relacionados con las dificultades en el aprendizaje lector	151
4.3. Práctica educativa	156
5. CONCLUSIONES	168
5.1. Principales conclusiones	169
5.2. Limitaciones y perspectivas	176
6. REFERENCIAS	179
ANEXOS	195

I. INTRODUCCIÓN

La lectura es una competencia esencial para el aprendizaje escolar y la participación social, su dominio temprano condiciona de manera significativa las trayectorias educativas posteriores. Se trata de una habilidad compleja que integra múltiples dominios cognitivos y lingüísticos y cuya adquisición depende de interacciones dinámicas entre la neurobiología, el contexto sociocultural y las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Dehaene, 2020). A diferencia del lenguaje oral, su aprendizaje no es innato y requiere de procesos sistemáticos de instrucción, especialmente durante los primeros años de escolarización.

El proceso inicial de alfabetización implica el establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, base de la decodificación; no obstante, uno de los principales desafíos de la enseñanza lectora reside en lograr un equilibrio entre el dominio de estos procesos y el desarrollo de la comprensión lectora. Esta última no se limita al acceso al significado literal del texto, sino que involucra procesos de integración cultural, inferencial y crítica que permiten una comprensión profunda y funcional de lo leído (Hoover y Tunmer, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO], 2023). La evidencia empírica ha mostrado, además, una estrecha relación entre el desarrollo lector y el éxito académico, siendo las dificultades en este ámbito uno de los principales predictores del fracaso escolar (World Bank, 2022).

Dada la relevancia de esta habilidad fundamental, el desempeño lector de los estudiantes se monitorea a nivel mundial, regional y nacional, considerándose una de las competencias fundamentales que deben consolidarse en los primeros grados de la educación primaria (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019a, 2023; UNESCO, 2023).

En el contexto de la República Dominicana, diversas evaluaciones nacionales e

internacionales han evidenciado de manera reiterada importantes desafíos en el desarrollo de las competencias lectoras del alumnado. Los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA) y del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) muestran diferencias relevantes en el desempeño lector del país en comparación con los promedios regionales e internacionales (OCDE, 2019a; UNESCO, 2015, 2021a, 2021b, 2024). Los resultados de PISA 2022 indican que la República Dominicana alcanzó un promedio de 351 puntos en lectura, por debajo del promedio de la OCDE (476 puntos) y del promedio regional (408 puntos), lo que evidencia desigualdades persistentes en el desempeño lector (OCDE, 2023; UNESCO, 2024). A nivel nacional, la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria reveló que solo el 17% de los estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio en la evaluación de su desempeño lector (MINERD, 2022).

Estos resultados no solo evidencian brechas en el rendimiento del alumnado, sino que plantean interrogantes sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la preparación del profesorado para abordarlos. Si bien diversos factores pueden influir en los resultados presentados, la preparación del profesorado se reconoce como uno de los elementos más relevantes y modificables, dada su asociación con el desarrollo lector de los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2023; Rice *et al.*, 2024).

En esta línea, diversos estudios han encontrado debilidades en los conocimientos, la formación y las prácticas docentes de la enseñanza lectora y en el abordaje de las dificultades en su aprendizaje. Estas debilidades pueden impactar de manera negativa en el desarrollo de programas efectivos (Cunningham y O'Donnell, 2015; Dahl-Leonard *et al.*, 2025; Giménez *et al.*, 2022; González *et al.*, 2009; Guzmán *et al.*, 2015; Lane *et al.*, 2023; Piasta *et al.*, 2009; Washburn *et al.*, 2017).

De igual forma, estos desafíos se ven reforzados por el hecho de que una proporción significativa del profesorado no ha alcanzado niveles elevados de competencia docente en la enseñanza, según los resultados de la última evaluación nacional del desempeño docente ((Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE] y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018a; IDEICE y OEI, 2018b, 2018c)¹.

En este sentido, resulta importante analizar la manera en que se entienden y abordan las dificultades de aprendizaje en la lectura (Guzmán *et al.*, 2015) y cómo la preparación y la formación docente responden o no a las necesidades pedagógicas reales del alumnado y a los avances recientes de la investigación educativa y neurocognitiva.

Más allá de la formación y los conocimientos técnicos, la literatura especializada pone de relieve cómo las creencias, concepciones y valoraciones que los docentes realizan sobre su propia práctica influyen de manera significativa en las decisiones pedagógicas que adoptan y, en consecuencia, en el progreso lector de los estudiantes (Bleukx *et al.*, 2024; Dahl-Leonard *et al.*, 2023; Ryan y Hendry, 2023; Salas-Rodríguez y Martínez, 2025). Estas creencias, moldeadas por sus prácticas y experiencias pedagógicas, referencias culturales y actitudes, pueden consolidarse en teorías implícitas que reflejen estas perspectivas fundamentales en la práctica educativa (Dahl-Leonard *et al.*, 2023; Tracey y Morrow, 2024).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las relaciones entre la formación, los conocimientos, las creencias y las prácticas del profesorado de educación inicial y primaria en la enseñanza de la lectura y en el abordaje de las dificultades lectoras.

Para facilitar la comprensión del trabajo, la tesis se estructura en cinco bloques. En el

¹ En el año 2025 inició en el país una nueva evaluación docente, la cual se encuentra en una etapa inicial de desarrollo (MINERD, 2025a).

primero se presenta el marco teórico que fundamenta el estudio, abordando la enseñanza de la lectura y las dificultades lectoras. Además, se exponen los objetivos e hipótesis de investigación. En el segundo se describe la metodología, incluyendo el diseño, los participantes, los instrumentos y los procedimientos de análisis. El tercer bloque presenta los resultados obtenidos, el cuarto desarrolla la discusión a partir del contraste con estudios previos y, finalmente, el quinto recoge las conclusiones generales y las limitaciones del estudio.

1.1. La lectura en el sistema educativo de la República Dominicana

Este apartado presenta una visión general del contexto educativo dominicano como marco para el análisis de la enseñanza de la lectura. Se describen las principales características del sistema educativo, el enfoque de la alfabetización inicial, el desempeño lector del alumnado y, finalmente, aspectos relacionados con el desempeño y la formación del profesorado.

1.1.1. El sistema educativo dominicano

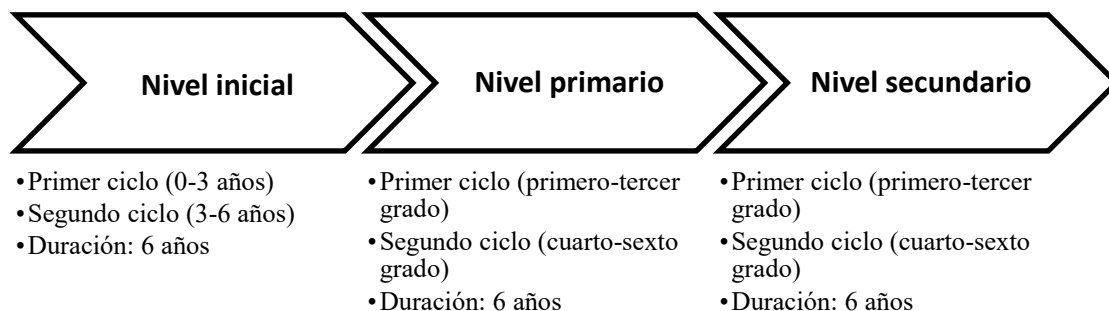
El sistema educativo preuniversitario en la República Dominicana se estructura en tres niveles (inicial, primario, secundario), cada uno subdividido en dos ciclos. El primer ciclo del nivel inicial abarca un periodo de tres años, acogiendo a estudiantes desde los 0 hasta los 3 años, mientras que el segundo ciclo está destinado a aquellos con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. En cuanto al nivel primario, su primer ciclo abarca desde el primer hasta el tercer grado, mientras que el segundo ciclo se extiende desde el cuarto hasta el sexto grado. En lo que respecta a la educación secundaria, consta de una duración de seis años y se encuentra dividida en dos ciclos, tal y como se evidencia en Figura 1 (MINERD, 2013). Asimismo, se reconoce la existencia de un Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, que incluye entre sus áreas de

trabajo una dedicada específicamente a la alfabetización (MINERD, 2013).

Por otro lado, en el país la matrícula de estudiantes en el nivel preuniversitario ascendió a 2,617,801 para el año escolar 2023–2024. De este total, el 14.6% corresponde a educación inicial (383,400 estudiantes), el 44.5% a educación primaria (1,165,388), el 32.9% a educación secundaria (863,765), mientras que el 7.8% corresponde a educación de adultos² (205,248). La mayor proporción de estudiantes se encuentra en el sector público (77.6%), seguido del sector privado (22.4%) (MINERD, 2025b).

Figura 1

Niveles y ciclos educativos en la educación preuniversitaria de República Dominicana.



Nota. Elaboración propia a partir de MINERD (2013)

1.1.2. Alfabetización inicial en el sistema educativo dominicano

En el currículo dominicano, la alfabetización inicial se concibe como una práctica con sentido y uso significativo en diversos contextos, que trasciende el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática (MINERD, 2016a). En este marco, la lectura y la escritura se reconocen como pilares de la competencia comunicativa, al favorecer la comprensión, la

² La formación de adultos está dirigida a aquellas personas que, por diversas razones, no pudieron acceder a la educación sistemática regular (Ley 66-97, art. 51).

expresión, la construcción de conocimientos y la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, el currículo define niveles de dominio de la competencia comunicativa que orientan los aprendizajes esperados en los niveles inicial y primario; en lo referido a la lectura, la Tabla 1 sintetiza dichos niveles (MINERD, 2016a).

No obstante, el proceso de alfabetización y desarrollo lector ha representado uno de los principales desafíos en relación con la calidad del sistema educativo preuniversitario dominicano, tal y como se evidencia de manera consistente en diversas evaluaciones nacionales e internacionales (MINERD, 2022; OCDE, 2023; UNESCO, 2024).

Tabla 1

Niveles de dominio de la competencia comunicativa con énfasis en la lectoescritura.

Nivel de competencia lectora	Descripción
Nivel I (al finalizar el nivel inicial)	- Se inicia en los procesos de lectura y escritura de textos en su lengua materna. - Utiliza forma no convencional y progresivamente convencional para comunicarse por escrito. - Identifica distintos tipos de texto.
Nivel II (al finalizar el nivel primario)	- Reconoce los elementos y características de la situación de comunicación. - Identifica los diversos modos de organización textual oral y escrita. - Autorregula su proceso de comunicación - Produce distintos tipos de texto de acuerdo con el propósito. - Lee y comprende distintos tipos de texto de forma independiente.

Nota. Adaptación propia a partir de *Bases de la Revisión y Actualización Curricular* (MINERD, 2016a)

1.1.3. Desempeño en lectura del alumnado en la República Dominicana

A continuación, se examinan algunos resultados de las evaluaciones de lectura de los estudiantes dominicanos, con énfasis en la educación primaria y a partir de evaluaciones regionales y nacionales. Como referencia del desempeño lector al final del trayecto educativo obligatorio, se consideran también los resultados de la prueba PISA, aun cuando esta no evalúa directamente los niveles inicial y primario.

La prueba PISA se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años en diversos países y mide el grado en que han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2023). En el área de lectura, los resultados muestran que la República Dominicana ha experimentado fluctuaciones en su desempeño a lo largo de las últimas aplicaciones, con un promedio de 358 puntos en 2015, 342 puntos en 2018 y 351 puntos en 2022. Si bien en la más reciente evaluación se observó una leve recuperación respecto a la medición anterior, estos puntajes se mantienen por debajo de los promedios regionales e internacionales, situando al país entre los de menor desempeño relativo en América Latina (UNESCO, 2024).

Para analizar el desempeño lector de los estudiantes dominicanos dentro del contexto regional, resultan estratégicas las evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), las cuales han sido desarrolladas desde 1997 bajo la coordinación técnica de la UNESCO. Estas evaluaciones analizan el desempeño de los estudiantes de tercero y sexto grado de educación primaria en lectura, matemáticas y ciencias, así como diversos factores asociados al aprendizaje. En este marco, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) incluyó a 16 países de la región (UNESCO, 2015, 2021a)³. Los

³ Durante 2025 se realizó la aplicación del ERCE 2025; sin embargo, a la fecha de revisión final de esta tesis, los datos se encontraban en proceso de análisis y no se han publicado resultados oficiales (UNESCO, 2025).

resultados se presentan en una escala de puntaje con una media de 700 y una desviación típica de 100. La clasificación en cuatro niveles de desempeño organiza el progreso lector de forma gradual, de modo que los logros de los niveles más bajos constituyen la base para el desarrollo de habilidades más avanzadas, siendo el nivel IV el de mayor dominio (UNESCO, 2015), tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Niveles de desempeño en las pruebas lectoras de TERCE 2013 y ERCE 2019 en tercer y sexto de nivel primario

Tercer grado de primaria	Sexto grado de primaria
<i>Nivel I (hasta 675 puntos):</i> Los estudiantes están en las primeras etapas de su proceso lector, demostrando habilidades básicas como la localización de información explícita y el reconocimiento de tipos de textos comunes. Inferencias básicas a partir de información destacada.	<i>Nivel I (hasta 611 puntos):</i> Los estudiantes están en etapas iniciales de su desarrollo lector, mostrando habilidades básicas como la localización de información explícita y literal, así como la identificación de tipos de textos comunes.
<i>Nivel II (que va de 676 a 728 puntos):</i> Los estudiantes avanzan en la realización de inferencias y en la comprensión global del texto, reconociendo elementos de su estructura prototípica y relaciones explícitas de forma literal o parafraseada.	<i>Nivel II (entre 612 y 753 puntos):</i> Avanzan en la comprensión de la estructura textual, pero aún de forma literal o parafraseada. Realiza inferencias a partir de claves evidentes.
<i>Nivel III (entre 729 y 812 puntos):</i> Demuestran habilidades más avanzadas, como la capacidad de realizar inferencias a partir de información implícita pero sugerida en el texto.	<i>Nivel III (de 754 a 809 puntos):</i> Son capaces de realizar inferencias más complejas y relacionar información visual y verbal.
<i>Nivel IV (a partir de 813 puntos):</i> Alcanzan un nivel de comprensión más profunda, realizando inferencias a partir de información implícita y la comprensión global del texto. Reconoce tipos de textos no prototípicos y aplica conocimientos sobre tipologías textuales en la lectura.	<i>Nivel IV (a partir de 810 puntos):</i> Demuestran una comprensión profunda del texto, realizando inferencias complejas y evaluando el uso de recursos textuales con respecto al propósito del texto.

Nota. Adaptación propia a partir de UNESCO (2021a).

En la primera evaluación que se analiza para el presente estudio, denominada TERCE 2013, participaron 8,254 estudiantes de educación primaria. Los resultados evidenciaron una concentración significativa del alumnado en los niveles más bajos de desempeño lector, por ejemplo, en tercer grado, el 74% del alumnado se ubicó en el nivel I, el más elemental, mientras que en sexto grado el 54% se concentró en el nivel II y el 38 % en el nivel I, respectivamente (MINERD, 2016c).

De relevancia para esta investigación y en relación con las variables asociadas a las prácticas docentes, se encontró que los alumnos cuyos profesores indicaron trabajar en un ambiente de clase más favorable presentaron un mejor desempeño. Sin embargo, no se encontró asociación entre la titulación del docente y los logros de aprendizaje (MINERD, 2016c).

De su lado, en ERCE 2019 participaron 4,986 estudiantes, distribuidos en 203 centros en tercero de primaria, mientras que 4,899 fueron de sexto grado en 185 escuelas. Los hallazgos para tercer grado, presentados en la Tabla 3, reflejan un puntaje promedio de 624 puntos, con una desviación típica de 97, valor inferior al promedio regional del ERCE 2019 (697 puntos)⁴ (Véase la Tabla 2). En este nivel, el 73% del alumnado dominicano se ubicó en el nivel I de desempeño, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se limitó a identificar información explícita y literal en los textos. De igual forma, en el país, únicamente el 27% de los estudiantes alcanzó el nivel II, lo que representa una diferencia de 28.6 puntos porcentuales respecto al promedio regional (UNESCO, 2021a, 2021b).

⁴ Se utiliza una escala estandarizada con una media regional de 700 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. La evaluación no establece un puntaje máximo fijo; los niveles de desempeño se definen a partir de puntos de corte.

Tabla 3

Desempeño en lectura de estudiantes dominicanos de tercer y sexto grado de primaria:

Comparación entre TERCE (2013) y ERCE (2019)

NIVELES DE DESEMPEÑO	TERCERO		SEXTO	
	2013	2019	2013	2019
NIVEL I	74.1	73.0	37.8	40.7
NIVEL II	14.9	11.9	54.2	43
NIVEL III	8.9	10.8	5.9	9.2
NIVEL IV	2.1	4.4	2.1	7.2

Nota. Adaptación propia a partir de UNESCO (2015, 2021).

En sexto grado de primaria, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de 644 puntos, con una desviación típica de 107, también inferior al promedio regional de 696 puntos. En este nivel, el 41% del alumnado se ubicó en el nivel I y el 43% en el nivel II. (UNESCO, 2021a). Cabe destacar que no se detectaron diferencias significativas entre escuelas con financiamiento público y privado ni por la ubicación geográfica.

Un hallazgo especialmente relevante del estudio es que los estudiantes cuyos docentes implementaron prácticas de apoyo al aprendizaje, como la retroalimentación oportuna, la motivación y el monitoreo del trabajo, junto con altos niveles de preparación de la enseñanza e interés por el bienestar del alumnado, alcanzaron mejores resultados en las pruebas en ambos grados (UNESCO, 2021a). Estos resultados, sintetizados en la Tabla 4, refuerzan la importancia de considerar las prácticas y las creencias docentes como factores clave asociados al desempeño lector.

Tabla 4

Factores del proceso escolar y las prácticas docentes asociados al desempeño lector en República Dominicana, según el ERCE 2019.

Factores	Desempeño lector por nivel escolar	
	Tercer grado	Sexto grado
Expectativas educativas de los profesores	Sin asociación	Sin asociación
Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes	Asociación significativa	Asociación significativa
Apoyo al aprendizaje de los estudiantes por parte del docente	Asociación significativa	Asociación significativa
Organización de la enseñanza por parte del docente.	Asociación significativa	Asociación significativa

Nota. Datos tomados de ERCE 2019 (UNESCO, 2021a, 2021b). Resultados significativos al 5% ($p < .05$).

Una evaluación de los niveles de desempeño lector posterior a la pandemia del COVID-19 fue la *Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria 2022*. La misma valoró los logros de aprendizaje en Lengua Española y Matemática al finalizar el primer ciclo de primaria, en un contexto de priorización curricular centrada en aprendizajes básicos. La muestra estuvo conformada por 6,351 estudiantes de 230 centros educativos públicos y privados, ubicados en zonas rurales y urbanas del país (MINERD, 2022).

Para comprender los resultados, es preciso señalar que los mismos se presentan en tres niveles de desempeño lector. Un nivel elemental en el que se ubican estudiantes que demuestran un dominio limitado de los aprendizajes mínimos esperados para el grado. Un nivel aceptable que agrupa a aquellos con un desarrollo incipiente de las competencias y habilidades básicas definidas para el grado, aunque por debajo de las aspiraciones curriculares. Finalmente, en el nivel satisfactorio se encuentran los estudiantes que han alcanzado las competencias curriculares esperadas para su grado, evidenciando un desempeño acorde con los estándares educativos

establecidos (MINERD, 2022).

A partir de este estudio, se destaca que el 50% de los estudiantes se ubicó en un nivel elemental de desempeño, lo que implica que fue capaz de leer palabras asociadas a imágenes. Mientras que un 33% alcanzó un nivel aceptable (aprendizajes básicos establecidos para el grado) y el 17% de los estudiantes se ubicó en el nivel satisfactorio.

El análisis de variables asociadas mostró un menor rendimiento lector en estudiantes con sobreedad y una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel socioeconómico y los resultados en lectura, siendo los quintiles más altos los que concentraron mayores porcentajes de desempeño aceptable y satisfactorio. En contraste, no se identificaron diferencias significativas según el sexo ni entre zonas rurales y urbanas, mientras que los centros privados obtuvieron resultados superiores a los públicos (MINERD, 2022).

Los resultados presentados a partir de evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta de la persistencia de brechas importantes en el aprendizaje lector y refuerzan la necesidad de analizar los factores pedagógicos y docentes asociados al desarrollo de la lectura en el contexto escolar dominicano.

1.1.4. Desempeño y formación de los docentes en el sistema educativo dominicano

Dado el objetivo central de la presente tesis, en este apartado se presenta una síntesis de los principales hallazgos sobre desempeño, formación y prácticas docentes en la República Dominicana, a partir de las evaluaciones nacionales recientes que se encuentran disponibles.

En primer lugar, se explora la evaluación nacional más reciente publicada por el MINERD en 2017, en la que se identifican datos relevantes de 60,100 docentes del sector público. Para facilitar la interpretación de los resultados, se establecieron cuatro categorías de desempeño:

destacado (equivalente a excelente, con puntuaciones entre 90 y 100), competente (muy bien, 80–89 puntos), básico (bien, 70–79 puntos) e insatisfactorio (mejorable, menos de 70 puntos). Además, es importante considerar que la evaluación se llevó a cabo mediante diversos procedimientos orientados a la retroalimentación de la práctica pedagógica, entre ellos la observación de clases, la revisión de planificaciones, procesos de autoevaluación y cuestionarios sobre rendimiento profesional (IDEICE y OEI, 2018a, 2018b, 2018c). Todos los componentes fueron valorados en una escala de 0 a 100 puntos, a partir de la cual se calculó una media ponderada para cada docente.

A partir del análisis de los datos sociodemográficos de la evaluación, se destaca que la población docente del país se caracterizó por una predominancia del sexo femenino en un 80%, así como por una concentración significativa en el rango etario de 26 a 50 años. Asimismo, alrededor del 40% presentaba menos de cinco años de experiencia docente, lo que permite caracterizar a una parte relevante del colectivo como de experiencia profesional limitada.

En términos de desempeño, un 73% de los docentes presentó un desempeño básico o insatisfactorio (por debajo de 80 puntos sobre 100). Un hallazgo relevante fue la ausencia de una relación positiva entre los años de servicio y los resultados de la evaluación, observándose incluso puntuaciones más bajas en docentes con más de dos décadas de experiencia.

Al analizar los resultados según el nivel educativo de trabajo de los docentes, se observaron desafíos diferenciados. En el nivel inicial, las principales dificultades se relacionaron con la recuperación de los conocimientos previos del estudiantado, el dominio de los contenidos y de los indicadores curriculares, así como con la promoción de interacciones de trabajo colaborativo. En el nivel primario, las brechas más relevantes se asociaron con una limitada activación de conocimientos previos, una gestión poco eficiente del tiempo de clase, la selección inadecuada de

recursos didácticos y la atención insuficiente a las diferencias individuales. En el ámbito de la educación especial, se identificaron dificultades similares, junto con una menor flexibilidad para responder a las necesidades del alumnado y un uso limitado de los errores como oportunidades para profundizar en el aprendizaje (IDEICE y OEI, 2018a).

En relación con la formación académica, alrededor del 60% tenía un grado de licenciatura, y, de estos, un poco más del 10% había complementado su formación con un diplomado (formación u entrenamiento de al menos 80 horas). Asimismo, un 8.7% había realizado una maestría (formación de postgrado) y uno de cada diez docentes contaba con una habilitación docente⁵. Es importante destacar que un porcentaje considerable de docentes había realizado entrenamientos específicos, como diplomados al menos 80 horas (46.5%), talleres de al menos 16 horas (45.2%), cursos (27%), entre otros (IDEICE y OEI, 2018b).

En los resultados se evidenció que la formación especializada a través de programas de postgrado (como especializaciones, maestrías y doctorados) conllevaba beneficios tangibles. En particular, los docentes con estudios de posgrado obtuvieron puntajes superiores en la evaluación, destacándose aquellos con especialización, quienes superaron en casi cinco puntos a los docentes con formación básica. De manera consistente, quienes habían completado estudios avanzados alcanzaron con mayor frecuencia desempeños categorizados como destacados. En contraste, los docentes con formación normalista presentaron resultados inferiores, con un promedio de 74 puntos (IDEICE y OEI, 2018b).

Asimismo, la participación en actividades de formación continua durante los tres años previos a la evaluación —tales como diplomados, cursos o congresos— se relacionó con mejores

⁵ Habilidad docente: programa de formación de postgrado para habilitarse como docente a profesionales de otras áreas del saber relacionadas.

puntuaciones de desempeño. Se identificó, además, una diferencia positiva, aunque discreta, a favor de los docentes con formación inicial en profesorado o licenciatura (+0.32 puntos). No obstante, no se observaron diferencias significativas en los puntajes promedio en función de la universidad de egreso del docente evaluado (IDEICE y OEI, 2018b).

De manera complementaria, la evaluación docente evidenció debilidades significativas en la planificación y en la coherencia entre la práctica pedagógica y los objetivos del currículo nacional. En particular, se identificó que una elevada proporción de las planificaciones y evaluaciones docentes no se alineaba adecuadamente con los indicadores de logro⁶, alcanzando este desajuste al 87% de los casos (IDEICE y OEI, 2018a).

Por su parte, la evaluación del personal de orientación y psicopedagogía mostró un panorama heterogéneo. Un 59% de los especialistas fue categorizado con un desempeño insatisfactorio, un 36% con un nivel básico, mientras que el 4.6% se ubicó en el nivel competente. En esta evaluación también se reportó la existencia de vacantes en determinadas áreas geográficas, siendo particularmente notoria la escasez de psicopedagogos en algunos contextos (IDEICE y OEI, 2018c).

En la Tabla 5 se presentan datos relevantes para el presente estudio relacionados con los conocimientos del equipo de Orientación y Psicología en distintos ámbitos vinculados al abordaje de las dificultades de aprendizaje y de la lectura en centros educativos de primaria.

⁶ En el contexto del currículo educativo, los indicadores de logro se refieren a los aspectos, manifestaciones y datos que permiten determinar y demostrar el nivel de dominio alcanzado en las competencias educativas definidas, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales. Estos indicadores son utilizados para evaluar si se han alcanzado los resultados esperados (MINERD, 2016a).

Tabla 5

Ámbitos evaluados del desempeño en el equipo de orientación y psicología relacionados con dificultades de aprendizaje y la lectura de los centros educativos y porcentaje de respuestas correctas

Ámbitos	Porcentaje de respuestas correctas
Qué debería hacer un orientador o psicólogo con una alumna de un curso de 3º de primaria que no ha logrado aprender a leer y a escribir, a pesar de todos los esfuerzos desarrollados por su maestra.	48.4%
Cómo diseñar estrategias de intervención psicopedagógicas	47.9%
Lo primero que debe hacer la Unidad de Orientación y Psicología (UOP) al comprobar que los progresos de los alumnos en el aprendizaje son insuficientes.	41.4%
Cuál debe ser el contenido esencial de un informe que elabore la UOP de un centro de primaria para las familias de aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.	39.8%
Quiénes son los primeros candidatos para la realización de una evaluación psicopedagógica.	35%
Cuál es la obligación de la UOP cuando se presentan casos de alumnos que han perdido el interés por aprender a leer y a escribir.	26.5%
En qué debe estar enfocada de manera prioritaria la evaluación psicopedagógica de un estudiante	12%

Nota. Adaptación propia a partir de IDEICE y OEI (2018c)

Los resultados ponen de manifiesto brechas relevantes en competencias clave para la atención educativa temprana, particularmente en los procesos de evaluación psicopedagógica, en la toma de decisiones ante dificultades persistentes en lectoescritura y en la orientación a las familias (IDEICE y OEI, 2018c).

En consonancia con los objetivos de la presente investigación, resulta relevante analizar

brevemente el estudio desarrollado por el IDEICE (2018a), orientado a determinar los niveles de comprensión lectora de los docentes en los niveles inicial y primer ciclo de primaria de los centros educativos con alto y bajo índice de repitencia, sobreedad y abandono escolar en República Dominicana. El estudio, de alcance nacional, contó con una muestra de 1,219 docentes pertenecientes a 239 centros educativos.

En cuanto a las características formativas del profesorado, un 65% reportó haber participado en cursos de actualización en alfabetización. Asimismo, el 91% del profesorado evaluado tenía menos de 50 años y era mayoritariamente de sexo femenino, con una alta participación en grupos pedagógicos (95%) y en procesos de acompañamiento docente (97%) (IDEICE, 2018a).

Los resultados evidenciaron importantes deficiencias en la comprensión lectora de los docentes, con un promedio de 9.98 sobre 26 puntos y un destacado 75% que no superó los 13 puntos. Estas dificultades fueron aún más pronunciadas en los niveles de comprensión inferencial y crítica. En el ámbito de la escritura, los resultados fueron incluso más bajos, con un promedio de 7 sobre 25 puntos y un 95 % de los docentes por debajo de los 13 puntos, destacándose debilidades significativas en el dominio sintáctico y en la estructuración de oraciones (IDEICE, 2018a).

De forma contraria a lo esperado, variables demográficas y socioeconómicas, como el género, la edad, el nivel académico y los años de experiencia, no mostraron una asociación significativa con el rendimiento lector del profesorado. En cambio, sí se observó un efecto positivo en los resultados de comprensión lectora en aquellos docentes que trabajaban con grupos de menos de 35 estudiantes por aula.

Finalmente, el estudio analizó las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lengua escrita, evidenciándose una inclinación mayoritaria hacia enfoques de carácter constructivista

frente al enfoque directo⁷. De manera específica, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre estas concepciones y los resultados educativos: los centros con mayor proporción de respuestas alineadas con un enfoque constructivista presentaron menores índices de fracaso escolar, mientras que aquellos con una menor presencia de este tipo de concepciones mostraron mayores niveles de dificultad académica (IDEICE, 2018a).

Como antecedente relevante para la presente investigación, en esta evaluación se recomendó fortalecer la incorporación de herramientas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura (IDEICE, 2018a).

1.2. Una aproximación a la práctica alfabetizadora

En este apartado se analizan diversas dimensiones clave para contextualizar la práctica alfabetizadora. En primer lugar, se ofrece una visión panorámica de la alfabetización, que integra aspectos conceptuales, así como las principales teorías y modelos sobre la lectura y la alfabetización. Posteriormente, se abordan los métodos de alfabetización y, finalmente, se examina el enfoque de la alfabetización en el currículo educativo dominicano.

1.2.1. Una visión panorámica de la alfabetización

La práctica docente en alfabetización juega un papel fundamental en los resultados educativos, en tanto media entre los marcos conceptuales sobre la lectura y las decisiones pedagógicas que se concretan en el aula. En este apartado, se realiza un análisis de diferentes

⁷ En el estudio se definió el enfoque constructivista como aquel que concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significados a partir de los conocimientos previos, las experiencias y el contexto cultural del lector, mientras que el enfoque directo se definió a partir del énfasis en el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras.

perspectivas, teorías y métodos que han influido en la práctica docente actual, explorando su relación con los resultados lectores de los estudiantes.

Dada la naturaleza dinámica y compleja de la alfabetización y la lectoescritura, su análisis requiere considerar dimensiones sociales, culturales, educativas, históricas, lingüísticas, políticas y socioeconómicas (Chartier, 2004a, 2004b; UNESCO, 2004). En este sentido, tanto las políticas educativas y los currículos como la formación inicial y continua del profesorado se sustentan en concepciones específicas sobre qué significa alfabetizar y sobre cómo se enseñan y aprenden la lectura y la escritura (UNESCO, 2012).

En los últimos setenta años, la UNESCO ha planteado diversas miradas para la alfabetización, reflejando una evolución desde definiciones centradas en habilidades básicas hacia enfoques más amplios y funcionales (Ver detalle en la Tabla 6). En la actualidad se adopta una mirada multidimensional donde no solo se valora el aprendizaje de la lectura, la escritura y los números como una realidad en evolución, sino que se reconoce como un proceso continuo de aprendizaje que incluye la capacidad de comprender, crear, comunicar e interpretar, en un escenario cada vez más digital (UNESCO, 2023).

En consonancia con esta visión, la International Literacy Association [ILA] (2019a) sostiene que la lectura de forma competente va más allá de poder leer de forma correcta o comprensiva palabras o textos, sino que es aquella que favorece la construcción de conocimiento sobre el mundo, de las aspiraciones personales y comunitarias.

Desde perspectivas centradas en el significado, la comprensión ocupa un lugar central desde las etapas iniciales de la enseñanza, al considerarse fundamental para el desarrollo de una alfabetización avanzada y funcional (Braslavsky, 2005; Goodman y Goodman, 2009). A su vez, se reconoce que la lectura implica procesos psicológicos complejos que incluyen operaciones

automatizadas como el reconocimiento de letras, la decodificación, la interpretación y la verificación del significado (Solovieva *et al.*, 2021).

Tabla 6

Concepciones de la alfabetización planteadas por la UNESCO en diferentes momentos históricos.

Año	Definiciones
1958	Capacidad para comprender una oración simple y breve de su vida cotidiana.
1970	Lectura, escritura y aritmética para su propio desarrollo y de su comunidad.
1978	La alfabetización se analiza desde una mirada funcional, como capacidad de una persona para realizar actividades que requieren el uso de la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas de manera efectiva, para su propio crecimiento, en su grupo y comunidad.
2000	Habilidad para leer con comprensión una oración simple relacionada con la vida cotidiana. Involucra la lectura, escritura y destrezas aritméticas elementales.
2023	Proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de las habilidades de lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, que sirve como medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y que de cambios rápidos.

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2004, 2012, 2023).

Desde una perspectiva integradora, diversos autores han descrito la lectura como un proceso multinivel en el que interactúan mecanismos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Siguiendo a Cuetos (2010), el desarrollo lector implica cuatro niveles interrelacionados que integran procesos cognitivos y áreas cerebrales. En primer lugar, el nivel perceptivo permite la

detección visual de letras y palabras mediante mecanismos de fijación y movimientos oculares. A continuación, el reconocimiento visual de palabras posibilita el acceso a su forma, fonología y significado. El procesamiento sintáctico permite establecer las relaciones estructurales entre las palabras para construir oraciones coherentes, mientras que el procesamiento semántico posibilita la comprensión del significado global del texto.

En esta línea, Cuetos (2010, 2017) destaca que, si bien los procesos sintácticos y semánticos de alto nivel son esenciales para la comprensión lectora, la automatización de procesos básicos, como la exactitud en la decodificación, la velocidad y la fluidez, resulta clave para liberar recursos cognitivos que permitan una comprensión más eficaz. Goodman (2003) Goodman y Goodman (2009) concibió la lectura y la escritura como procesos de construcción de sentido que se apoyan en la interacción simultánea de los sistemas grafofónico, léxico-gramatical y semántico, mediante el uso de estrategias psicolingüísticas y claves textuales para validar el significado del texto.

De manera complementaria a estos enfoques cognitivos, los modelos evolutivos del desarrollo lector han descrito cambios cualitativos en las estrategias de lectura a lo largo del aprendizaje. En el reconocido modelo de Uta Frith se identifican tres etapas del desarrollo lector: la logográfica, en la que el reconocimiento de palabras se basa principalmente en señales visuales; la alfabética, caracterizada por el aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos (conversión grafema-fonema); y la ortográfica, en la que dichas conexiones se automatizan, permitiendo el uso de patrones de letras para una lectura más fluida (Frith, 1986).

Una ampliación de este modelo es la propuesta por Ehri (2023), quien distingue cuatro fases en el desarrollo lector: la prealfabética, donde aún no se reconocen los sonidos de las letras; la alfabética parcial, en la que se utilizan algunas correspondencias letra-sonido; la alfabética

completa, que permite decodificar palabras desconocidas mediante el dominio de las relaciones grafema-fonema; y la alfabética consolidada, en la que se emplean unidades mayores como sílabas, rimas y morfemas para el almacenamiento eficiente de palabras en la memoria.

1.2.2. Teorías y modelos sobre la lectura y la alfabetización

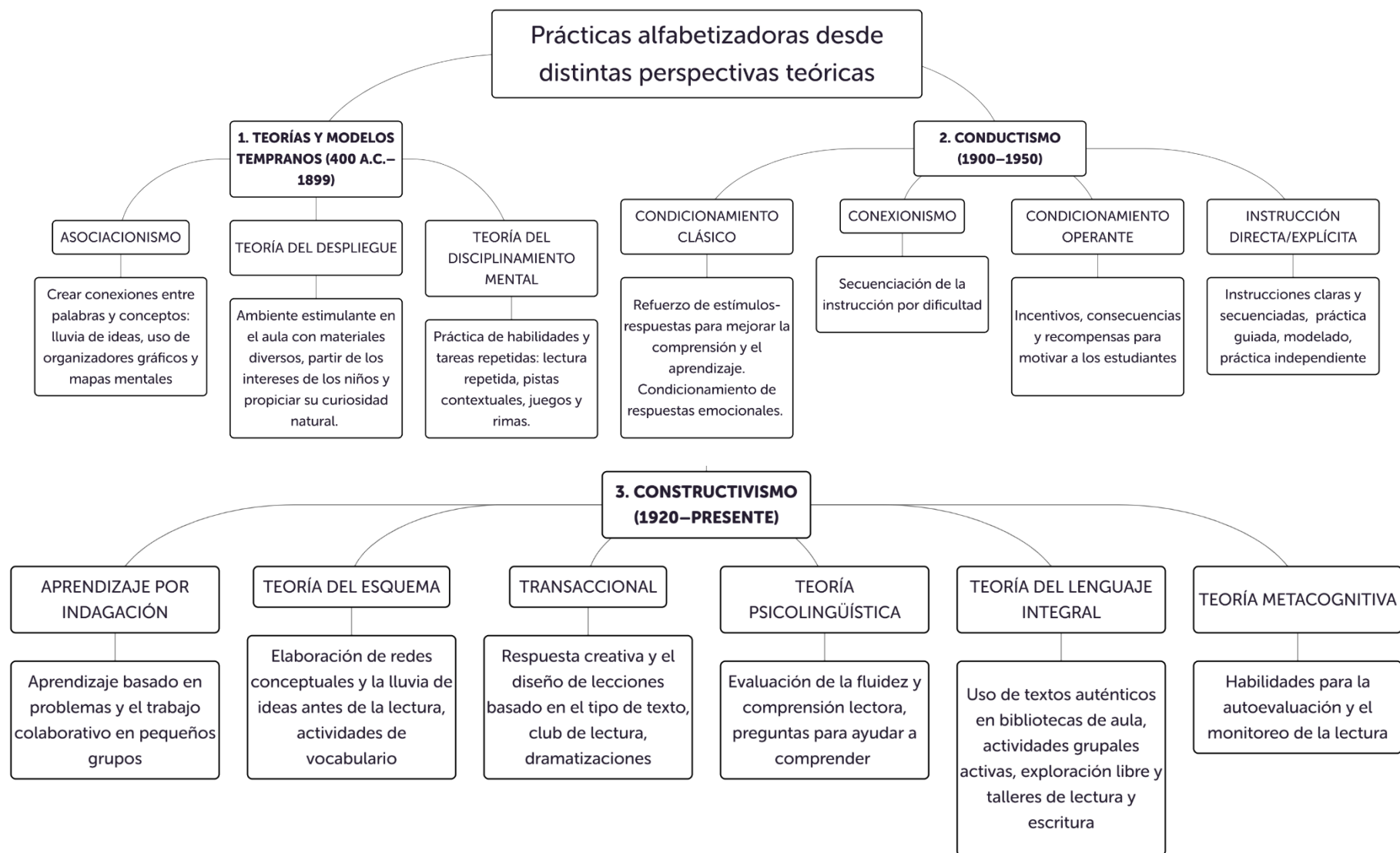
En este apartado se exploran las principales teorías y modelos que han influido en las prácticas de alfabetización, situándolos en una perspectiva histórica. En este sentido, comprender la diversidad de teorías y modelos facilita la comprensión de la práctica instruccional y el diseño de intervenciones en lectura y dificultades lectoras.

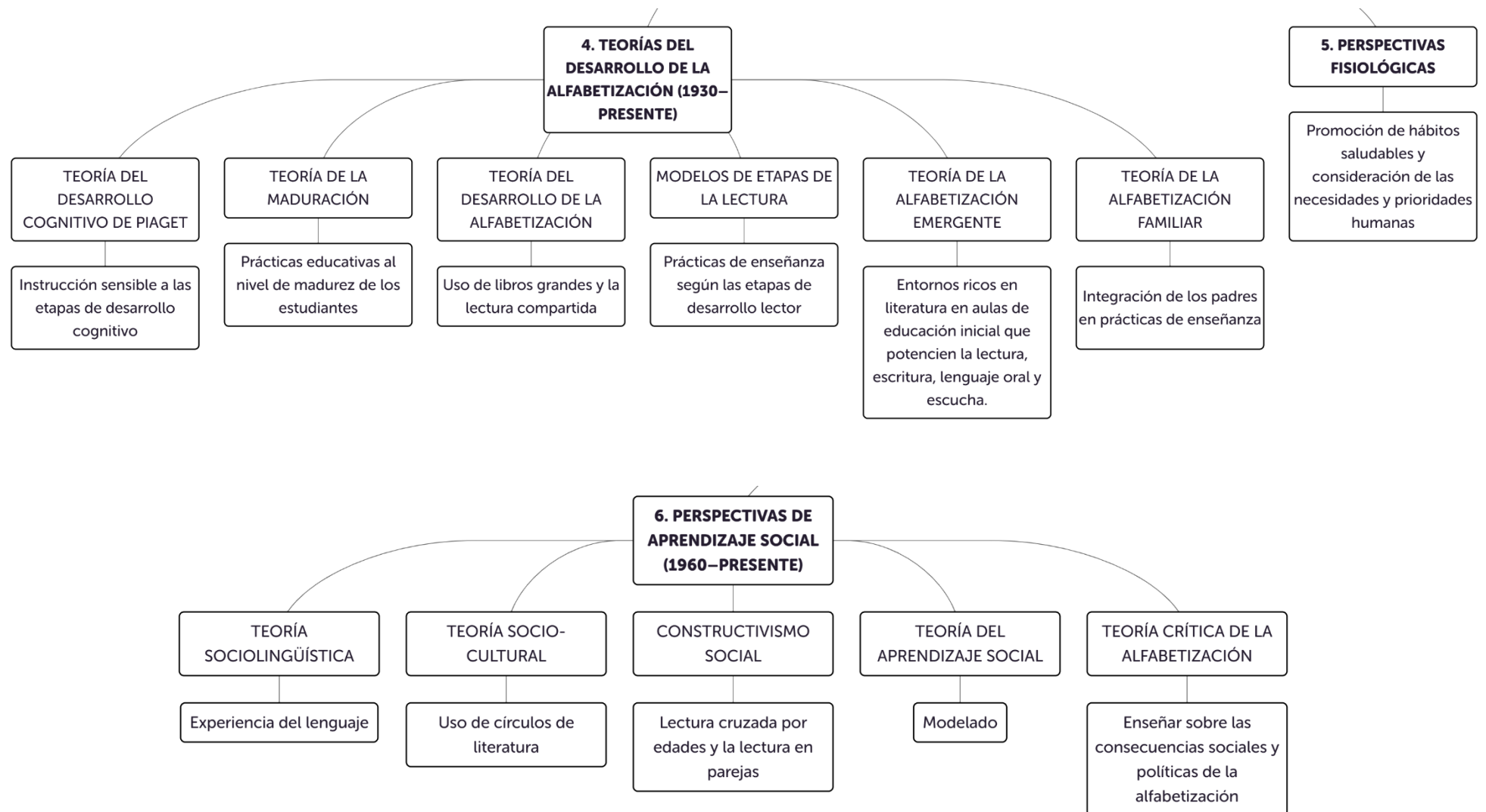
Tracey y Morrow (2024) propusieron una organización de las principales explicaciones teóricas sobre la lectura bajo el concepto de *perspectivas*, entendidas como marcos amplios que agrupan teorías y modelos afines y que se han desarrollado históricamente en respuesta a distintas concepciones sobre el aprendizaje y la alfabetización. En la Figura 2 se presentan las principales perspectivas sobre la lectura y la alfabetización identificadas por estas autoras, organizadas a partir de un recorrido histórico. Como puede observarse, estas perspectivas no se sustituyen unas a otras, sino que coexisten e influyen de manera complementaria en las prácticas alfabetizadoras contemporáneas.

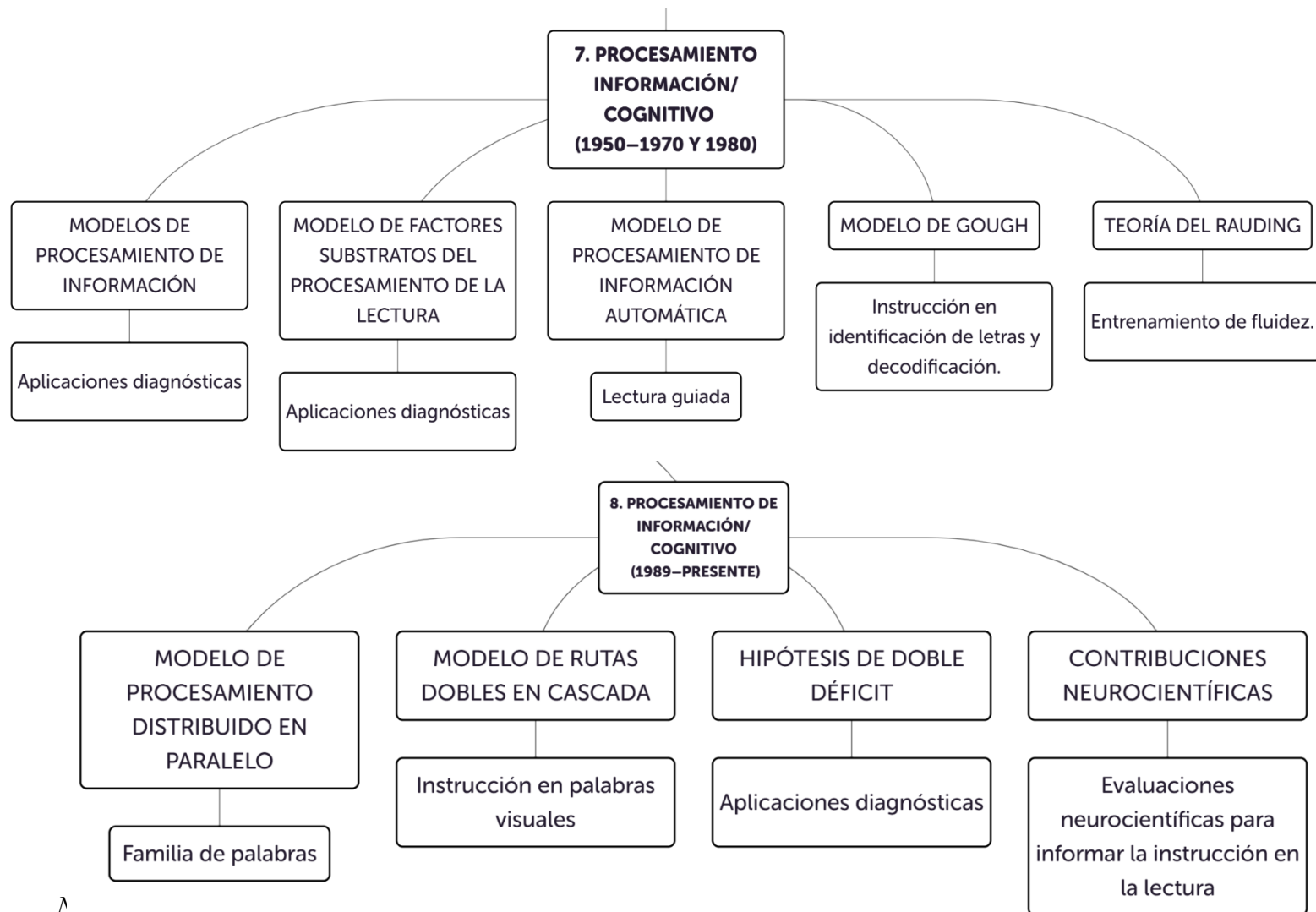
En las perspectivas se ubican las teorías y modelos tempranos, las perspectivas conductista, constructivista y del desarrollo de la alfabetización, así como los enfoques del aprendizaje social, del procesamiento de la información y cognitivo, además de las miradas fisiológicas, afectivas y de la alfabetización digital.

Figura 2

Fundamentos teóricos de las prácticas alfabetizadoras según Tracey y Morrow (2024)







Los modelos tempranos de la lectura se centraron, por un lado, en la práctica sistemática como vía para el desarrollo de habilidades lectoras, característica del disciplinamiento mental, y, por otro, en la estimulación de la curiosidad natural del estudiante, propia de la teoría del despliegue. En esta línea, el asociacionismo destacó el papel de las conexiones y de los intereses individuales en el aprendizaje. Estos planteamientos se reflejan en prácticas como el trabajo reiterado de la ortografía y el vocabulario, la lectura repetida, así como en la creación de entornos alfabetizadores que promueven el interés por diversos textos (Tracey y Morrow, 2024).

Dentro de la perspectiva conductista, el aprendizaje lector se concibe como resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas, reforzadas mediante la práctica sistemática. Desde este enfoque se derivan modelos de instrucción directa y explícita, caracterizados por la enseñanza secuenciada de habilidades específicas. Las prácticas asociadas incluyen la enseñanza sistemática de la correspondencia grafema-fonema, la repetición guiada, la lectura oral repetida, el modelado del docente y el uso del refuerzo positivo para consolidar conductas lectoras adecuadas (Suárez *et al.*, 2013; Tracey y Morrow, 2024).

Por su parte, la perspectiva constructivista concibe la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector interactúa con el texto a partir de sus conocimientos previos, expectativas y experiencias. En este marco se sitúan teorías como la psicolingüística, la metacognitiva, la transaccional y el enfoque del lenguaje integral. Las prácticas alfabetizadoras derivadas de esta perspectiva enfatizan la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la discusión sobre los textos, el uso de textos auténticos, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo en pequeños grupos, así como la integración de la lectura y la escritura en contextos significativos (Goodman y Goodman, 2009; Tracey y Morrow, 2024).

Como se aprecia también en la Figura 2, las perspectivas socioculturales y del aprendizaje social destacan el papel central de la interacción, el contexto cultural y el uso funcional del lenguaje en el desarrollo lector. Desde estos enfoques, la alfabetización se entiende como una práctica social situada. Las prácticas docentes asociadas incluyen las lecturas compartidas, la lectura en parejas, los círculos de lectura, la lectura guiada, los rincones de alfabetización y la participación activa de la familia y la comunidad en el proceso lector (Suárez *et al.*, 2013).

Por otro lado, las perspectivas del desarrollo y de la alfabetización emergente subrayan la importancia de las etapas evolutivas y de los entornos alfabetizadores tempranos. Desde estos enfoques se promueven prácticas orientadas a la creación de ambientes ricos en textos y materiales escritos, la lectura diaria de cuentos, la exploración libre de libros, el juego con el lenguaje y la exposición temprana a experiencias significativas de lectura y escritura, incluso antes de la instrucción formal (Clay, 1975; Teale y Sulzby, 1986; Tracey y Morrow, 2024). Aquí se ubican también los enfoques maduracionistas que sostienen que ciertos prerrequisitos evolutivos deben alcanzarse antes del aprendizaje lector, lo que se refleja en prácticas docentes que priorizan la madurez psicomotriz, el esquema corporal y la lateralidad como condiciones previas para la lectoescritura (Giménez *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2013).

La perspectiva cognitiva y del procesamiento de la información centra su atención en los procesos mentales implicados en la lectura, como la atención, la memoria, el control ejecutivo y el procesamiento fonológico. Desde este enfoque se derivan modelos que enfatizan la automatización de la decodificación y la eficiencia cognitiva como base para la comprensión. Entre las prácticas asociadas se encuentran la enseñanza explícita de la conciencia fonológica, el trabajo sistemático con sonidos y letras, el uso de familias de palabras, la lectura guiada, la evaluación continua del progreso lector y la adaptación de la instrucción para reducir la carga

cognitiva (Cuetos, 2010; Tracey y Morrow, 2024).

Finalmente, enfoques como la alfabetización crítica y la alfabetización digital amplían la comprensión de la lectura como una práctica social atravesada por dimensiones políticas, culturales y tecnológicas. Las prácticas asociadas incluyen el análisis crítico de textos, la reflexión sobre el poder y la ideología presentes en los discursos, el uso de textos multimodales y digitales, y el desarrollo de competencias para la lectura y producción de información en entornos digitales (Freire, 1976; ILA, 2019a).

Dado que el currículo educativo dominicano se sustenta en un enfoque de orientación constructivista, resulta pertinente profundizar en aquellos planteamientos teóricos que forman parte de este marco y que han tenido una influencia directa en la práctica alfabetizadora. En este contexto, la teoría del lenguaje integral se inscribe explícitamente dentro de dicho enfoque curricular, constituyéndose en uno de los referentes conceptuales del mismo. A partir de esta teoría, se promueve el uso de textos auténticos, materiales diversos y experiencias significativas, bajo la premisa de que el aprendizaje lector se desarrolla de manera análoga al aprendizaje del lenguaje oral. En consecuencia, la comprensión ocupa un lugar central en el proceso alfabetizador, asumiéndose que los niños aprenden a leer principalmente a través de la interacción frecuente y funcional con los textos, es decir, “leyendo” (Goodman y Goodman, 2009).

A partir de este se propone una organización del aula centrada en el significado, en la que los materiales de instrucción se ajustan a las necesidades e intereses del alumnado y que los distintos componentes del lenguaje (fonética, ortografía, vocabulario y gramática) se aborden de forma integrada y contextualizada, en lugar de enseñarse de manera aislada. Estas concepciones se reflejan en prácticas habituales como la instrucción temática a partir de textos literarios o de

otras áreas curriculares, el uso de libros predecibles, la exploración de unidades lingüísticas en diferentes contextos de lectura, así como el trabajo individual y en pequeños grupos. En coherencia con esto, se enfatiza la creación de ambientes alfabetizadores ricos, en los que leer y escribir tengan propósitos comunicativos y funcionales, y no exclusivamente escolares (Ferreiro, 1997).

No obstante, diversos estudios han señalado que una proporción significativa de docentes que adhieren a enfoques constructivistas y de lenguaje integral tienden a priorizar estrategias basadas en palabras contextualizadas, la anticipación o el reconocimiento global, por encima de una enseñanza sistemática y explícita de la conversión grafema-fonema (Giménez *et al.*, 2023).

Diversas investigaciones coinciden en señalar que, en la práctica profesional, tanto docentes como especialistas en psicología educativa y psicopedagogía tienden a integrar enfoques y métodos provenientes de distintas tradiciones teóricas, configurando prácticas de carácter ecléctico (Giménez *et al.*, 2023; González *et al.*, 2009; Ling-Ying, 2014). Esta integración responde a la coexistencia de múltiples concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se activan de manera flexible según las demandas del contexto educativo (Martín *et al.*, 2014). En este sentido, los docentes no suelen adscribirse de forma exclusiva a una única teoría, sino que combinan supuestos diversos, incluso de manera inconsistente en relación con los principios clave de la adquisición lectora (Giménez *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2013). En consonancia con ello, Tracey y Morrow (2024) subrayan que ninguna teoría explica por sí sola todos los escenarios educativos, reconociéndose la complementariedad de los modelos y la necesidad de considerar sus condiciones de aplicabilidad en la práctica alfabetizadora.

Estas perspectivas ponen de relieve que la práctica alfabetizadora no se reduce en un único enfoque metodológico, sino que exige decisiones pedagógicas fundamentadas que atiendan las

características del alumnado y a los contextos educativos.

1.2.3. Los métodos de alfabetización: sintéticos, analíticos y analíticos-sintéticos

Un método establece una relación didáctica específica y plantea la lógica, el orden, las acciones, técnicas y actividades que han de seguirse para alcanzar los objetivos en función del que enseña y el que aprende (Navarro y Samón, 2017). Braslavsky (2005) clasificó los métodos de alfabetización en función de si parten en unidades no significativas (alfabético, fónico, silábico y psicofonético) y en el grupo de métodos estructurados en función de unidades significativas como la palabra, la frase o la oración.

De igual, forma, los métodos de alfabetización también se han clasificado atendiendo a un *enfoque de abajo hacia arriba* (modelo centrado en destrezas-*Bottom-up*) o *enfoque de arriba hacia abajo* (modelo holístico-*Top-down*). El *enfoque equilibrado* (*Balanced Approach*) emerge como una propuesta que busca integrar lo mejor de los dos modelos previamente mencionados, promueve el desarrollo simultáneo de habilidades de decodificación junto con estrategias para construir significado a partir de los textos (Medina *et al.*, 2014). De forma general, pueden distinguirse las siguientes características (Cuetos, 2010; Ripoll, Gómez-Merino y Ávila, 2024; Suárez *et al.*, 2014):

- Los *métodos sintéticos* tienen su punto de partida en el desglose de las palabras en unidades subléxicas, como letras o sílabas, para luego formar palabras. Desde esta perspectiva, la lectura se aprende de forma secuencial, desde las bases hacia estructuras más complejas, desde lo más abstracto hasta lo concreto. Implica la enseñanza de las relaciones entre los grafemas (letras) y sus correspondientes fonemas (sonidos).
- Los *métodos analíticos o globales* comienzan con palabras o frases y luego

descomponen en sílabas y letras. En este caso, parten de unidades mayores y concretas, como las frases o las palabras, para llegar luego a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras).

- Los *métodos mixtos* (analíticos-sintéticos) combinan elementos ventajosos de ambos y en diversos estudios los docentes identifican sus prácticas dentro de esta clasificación (Giménez *et al.*, 2022; González *et al.*, 2009).

1.2.3.1. Métodos sintéticos

A continuación, se describen los principales métodos sintéticos (alfabético, silábico y fonético), así como sus aportes y limitaciones, a la luz de la evidencia teórica y empírica disponible.

Método alfabético

Se basa en la enseñanza secuencial de las letras del alfabeto y su combinación progresiva hasta formar sílabas, palabras y oraciones breves. Incluye la pronunciación de las letras por su nombre y el uso del deletreo; en contraste con este, se desarrolló la lectura por sílabas.

Método silábico

Inicia con la enseñanza de vocales y luego de sílabas, a menudo apoyándose en ilustraciones o palabras como ayuda visual. Presenta cada consonante combinada con las vocales (sílabas directas, inversas, mixtas y compuestas), organizando el aprendizaje desde unidades relativamente accesibles para el alumnado (Braslavsky, 2005). La evidencia sugiere que programas basados en este método, incluso en formatos computarizados, pueden favorecer habilidades como la segmentación e identificación silábica (Majorano *et al.*, 2023), especialmente

en niños con limitaciones lingüísticas o fonológicas.

Método fonético

Este método comprende prácticas orientadas a enseñar la decodificación a través de la instrucción explícita y sistemática de las correspondencias grafema-fonema y su aplicación en lectura y escritura. La instrucción fonética explícita y sistemática ha demostrado ser clave para el desarrollo lector, al introducir de manera directa y progresiva las correspondencias grafema-fonema y favorecer la automatización de la decodificación. Este enfoque sigue un continuo desde habilidades simples hasta complejas y promueve la conexión escalonada de conceptos y destrezas, optimizando el aprendizaje previo del alumnado (Buckingham, 2020; ILA, 2018a, 2019b).

La enseñanza de habilidades como la segmentación y la fusión de sonidos de forma oral es fundamental para la alfabetización inicial tanto en el nivel preescolar como en el primer grado de primaria, mientras que las actividades de manipulación fonémica desempeñan un papel crucial hasta el tercer grado (ILA, 2019a). La investigación internacional ha mostrado de forma consistente la superioridad de la instrucción fonética sistemática en el desarrollo lector. El metaanálisis del *National Reading Panel* (2000) evidenció un efecto moderado y significativo a favor de este enfoque frente a métodos globales o de palabras completas.

El desafío ha girado en torno a la aplicación práctica de la teoría, ya que muchos modelos instruccionales pueden ser ineficaces o desequilibrados, caracterizados por una secuenciación poco clara, falta de explicitud o sobrecarga instruccional (ILA, 2019a). En este sentido, se enfatiza que la instrucción fonética debe ser sistemática y explícita, además de activa y motivadora, avanzando de lo conocido a lo desconocido (ILA, 2019a, 2020).

1.2.3.2. Métodos analíticos

Los métodos analíticos o globales se basan en la enseñanza de unidades con significado (palabras, frases u oraciones) sin partir inicialmente de la descomposición en letras o sílabas. A continuación, se presentan sus principales características.

Métodos globales

Estos métodos se caracterizan por avanzar de lo general a lo particular y priorizar expresiones lingüísticas con significado para el estudiante. Parten de palabras y frases vinculadas al contexto y a los intereses del alumnado, promoviendo la participación, el juego y el contacto temprano con diversos géneros textuales. Dentro de este grupo se incluyen el método global de la palabra, el método de la palabra generadora, el método de la frase y la enseñanza a partir del texto (Braslavsky, 2005; Colorado y Malavé, 2018).

Entre sus variantes, el método de la palabra generadora combina análisis y síntesis al presentar inicialmente la palabra completa, descomponerla en sílabas y letras, y reconstruirla posteriormente (Braslavsky, 2005). El método de la frase, por su parte, utiliza sintagmas u oraciones simples desde etapas tempranas, priorizando el reconocimiento global antes del análisis detallado. Ambos enfoques buscan que los niños identifiquen palabras y frases como unidades de significado, más que como secuencias de letras aisladas.

En contextos como el dominicano, algunos materiales ampliamente utilizados integran una concepción global combinada con elementos silábicos, como los libros *Nacho* (Editorial Susaeta, 2023) y *Coquito* (Zapata-Santillana, s/f). En estos materiales se observa un predominio del trabajo con palabras y frases frente a sílabas, lo que refleja una orientación global con apoyos sintéticos (Cuarán Cuarán *et al.*, 2018).

Entre las principales críticas a los métodos globales se señala su alta demanda cognitiva y la suposición de que los estudiantes pueden inferir por sí mismos las correspondencias entre letras y sonidos. La evidencia empírica indica que la mayoría de los niños requiere instrucción explícita para dominar dichas relaciones. No obstante, en lenguas transparentes como el español, estos métodos pueden resultar útiles en fases iniciales del aprendizaje lector, siempre que se integren posteriormente con una enseñanza fonética sistemática (Cuetos, 2010).

El debate contemporáneo en alfabetización se sitúa en la tensión entre el aprendizaje implícito y la enseñanza explícita. La evidencia acumulada respalda que una instrucción temprana, explícita y sistemática —especialmente en conciencia fonológica y correspondencias grafema-fonema— favorece el aprendizaje lector y resulta particularmente relevante para estudiantes con dificultades lectoras y dislexia (International Dyslexia Association, 2015; Mather *et al.*, 2001; Rupley *et al.*, 2009). En este contexto, la conciencia fonológica se define como la capacidad o sensibilidad para reconocer, analizar y manipular la estructura fonológica de las palabras, independientemente de su significado (ILA, 2020).

Para el presente estudio, se toman como referentes clave los planteamientos de la ILA, como se resumen en la Figura 3, los cuales resultan especialmente relevantes, en tanto permiten operacionalizar una concepción de la enseñanza de la lectura que articula habilidades básicas, comprensión y autorregulación, dimensiones directamente relacionadas con la formación, las creencias y las prácticas docentes analizadas en esta investigación. Desde esta perspectiva, la labor docente exige ajustar la instrucción a partir de evaluaciones continuas e informativas, atendiendo a los conocimientos previos del alumnado, sus necesidades de aprendizaje y sus fortalezas individuales (ILA, 2018a, 2019a, 2020a).

Figura 3

Características de una instrucción efectiva según los planteamientos de la ILA



Nota. Elaboración propia a partir de ILA (2018a, 2019, 2020a, 2020b).

En este marco, se reconoce que la instrucción fonética constituye un componente fundamental —y especialmente relevante en la intervención con estudiantes que presentan dificultades lectoras como la dislexia—, pero no suficiente por sí sola. Su efectividad se potencia cuando se integra dentro de programas de alfabetización equilibrados que contemplen, de manera complementaria, la fluidez, la comprensión, el vocabulario y la producción escrita (ILA, 2018a, 2023).

Estudios neurocognitivos han evidenciado que el método de instrucción influye en la activación cerebral durante el aprendizaje lector, mostrando que la instrucción fonética favorece la activación de redes visuales y lingüísticas del hemisferio izquierdo, asociadas a un procesamiento lector más eficiente, en comparación con enfoques basados en la lectura global (Yoncheva *et al.*, 2015).

1.2.4. El enfoque de la alfabetización en el currículo educativo dominicano

El currículo educativo dominicano se sustenta en un enfoque constructivista, contextual y comunicativo para la enseñanza de la lengua, articulado con un enfoque por competencias que prioriza el aprendizaje significativo, la funcionalidad de los saberes y la integración de conocimientos (MINERD, 2016b, 2022). Este marco teórico-conceptual orienta la concepción de la alfabetización como un proceso activo, situado y socialmente mediado.

El enfoque constructivista ha estado vigente desde la revisión curricular del año 1995, sin embargo, fue enriquecido con el enfoque sociocrítico, el enfoque histórico-cultural y el enfoque por competencias. Asimismo, se prevé que el enfoque constructivista siga sustentando el diseño y la práctica docente en aula (IDEICE, 2018b).

En relación con la alfabetización en el primer ciclo del nivel primario, el diseño curricular dominicano identifica una serie de características fundamentales (MINERD, 2016a, 2016b):

- Se adopta un enfoque centrado en la construcción de significado y en la comunicación, entendiendo la lectura como un proceso vinculado a experiencias social y culturalmente situadas.
- El texto se concibe como la unidad fundamental para el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

- La enseñanza de la lectura y la escritura se organiza en torno a propósitos comunicativos claros, destinatarios reales y contextos específicos, enfatizando la interacción entre el texto y las experiencias lectoras del estudiantado, así como la función social de lo que se lee y se escribe (qué se escribe, para quién y con qué finalidad).
- Se reconoce la oralidad como un proceso clave para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Se incorpora una visión psicogenética del proceso lector, que considera las distintas etapas por las que transitan los niños, atendiendo a sus características evolutivas, experiencias previas, saberes e intereses.

Al reconocer la lectura y la escritura como un proceso sociocultural, se analiza la falta de acceso a textos y las limitaciones que pueden enfrentar los estudiantes en condiciones vulnerables. Por lo que plantea impulsar la lectura y escritura a partir de la creación de ambientes letrados con diversidad de textos, la disponibilidad de bibliotecas tanto en el centro educativo como las aulas, espacios de aprendizaje para la producción de textos con materiales e instrumentos diversos, entre otros. Plantea el fomento de textos completos desde etapas tempranas, la expresión escrita de acuerdo con las capacidades individuales, la familiarización gradual de las normas de la escritura convencional y el uso de textos auténticos, literarios o funcionales, etc.

En cuanto a los métodos y modelos de enseñanza, el currículo identifica tres enfoques coherentes con su concepción general del aprendizaje: el lenguaje integral, los modelos interactivos y el enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, se plantea que la globalidad del texto proporciona el contexto necesario para comprender sus partes, promoviendo el uso de materiales auténticos de lectura y libros que resulten significativos e interesantes para el

estudiantado (MINERD, 2016b). En lo que respecta a los modelos interactivos, se señala que toman en cuenta la diversidad de fuentes para la obtención del significado en función de las claves del texto y del conocimiento del lector, así como la influencia de factores cognitivos y contextuales en el proceso lector.

1.3. Una mirada a las dificultades lectoras

El presente apartado aborda las dificultades lectoras y su abordaje desde una perspectiva conceptual, diagnóstica y educativa. Se inicia con la definición de las dificultades lectoras y la revisión de algunos modelos teóricos que las explican, para posteriormente vincular estos planteamientos con las intervenciones basadas en evidencia y con las concepciones docentes en torno a estas dificultades. En este marco, se busca caracterizar las principales dificultades lectoras, sus explicaciones teóricas y las respuestas educativas documentadas en la literatura especializada.

En términos diagnósticos, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) ubica el trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura (6A03.0) dentro de los trastornos del neurodesarrollo. En general, estos trastornos se caracterizan por dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas —lectura, escritura o aritmética— que generan afectación funcional (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022).

De manera específica, el trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura se manifiesta por un rendimiento lector notablemente inferior al esperado para la edad cronológica y el nivel de funcionamiento intelectual del individuo, con dificultades persistentes en la precisión lectora, la fluidez y la comprensión lectora, lo que repercute de forma significativa en el desempeño académico o laboral. Asimismo, este diagnóstico excluye aquellas dificultades explicadas por discapacidad intelectual, déficits sensoriales, trastornos neurológicos, falta de

acceso a la educación, dominio insuficiente del idioma de instrucción o condiciones de adversidad psicosocial (OMS, 2022).

De manera convergente, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* en su quinta edición revisada (DSM-5-TR) las incluye como dificultades específicas del aprendizaje dentro de los trastornos del neurodesarrollo (American Psychiatric Association [APA], 2022). Sus criterios diagnósticos se sintetizan en: (a) la persistencia de dificultades durante al menos seis meses, a pesar de intervenciones dirigidas a superarlas, manifestadas en una lectura lenta, imprecisa y con esfuerzo, dificultades en la comprensión lectora y problemas ortográficos (por ejemplo, adición, omisión o sustitución de vocales y consonantes, así como errores en la composición escrita); (b) un rendimiento académico sustancialmente inferior a lo esperable para la edad cronológica y el nivel de escolaridad; (c) el inicio de las dificultades en la etapa escolar, aunque estas pueden hacerse evidentes únicamente cuando las demandas académicas superan las capacidades del estudiante; y (d) la exclusión de explicaciones alternativas, como discapacidad intelectual, déficits sensoriales (visuales o auditivos), otros trastornos neurológicos o mentales, adversidad psicosocial o instrucción inadecuada.

En el contexto de la República Dominicana, no se dispone de datos estadísticos sistemáticos sobre la prevalencia de la dislexia ni sobre su proporción específica dentro del conjunto de las dificultades lectoras. Si bien los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales presentados en capítulos previos evidencian rezagos significativos en el desempeño lector del alumnado, no existen registros que permitan discriminar qué proporción de estas dificultades corresponde a un trastorno específico del aprendizaje en lectura. Los primeros lineamientos orientados al abordaje escolar de estas dificultades se encuentran en el *Manual Psicopedagógico* del MINERD (2017). Más recientemente, se ha informado la firma de un

convenio entre el Ministerio de Educación y la Asociación Dislexia y Familia (DISFAM), orientado a acciones de detección temprana, formación docente y adaptación de protocolos (Arias, 2023; *Periódico Hoy*, 2024). No obstante, estas iniciativas se encuentran aún en una fase inicial y no se dispone de un protocolo actualizado, sistematizado y contextualizado para el abordaje del retraso lector y la dislexia en el sistema educativo dominicano.

Por otra parte, cabe destacar que no toda dificultad o retraso lector se considera un trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura. Por lo que resulta pertinente distinguir entre dislexia evolutiva y retraso lector. La dislexia evolutiva se describe como un trastorno neurobiológico específico y persistente que afecta principalmente la decodificación y la ortografía, en ausencia de otras causas aparentes (físicas, emocionales, cognitivas o socioambientales). En cambio, el retraso lector refiere a un ritmo más lento en el desarrollo de habilidades lectoras, potencialmente asociado a factores diversos, incluidos aspectos educativos y contextuales (Silva, 2020). No obstante, como señalan Cuetos *et al.* (2019), en la práctica esta distinción no siempre es clara y requiere una exploración cuidadosa de los factores explicativos.

En esta línea, algunos estudios han propuesto como criterio diferenciador la persistencia de un retraso lector severo a pesar de intervención especializada, es decir, la respuesta a la intervención como un elemento clave para identificar cuadros compatibles con dislexia (Bravo *et al.*, 1996). Asimismo, se ha documentado la persistencia de las dificultades lectoras en adolescencia y adultez (Soriano-Ferrer y Piedra Martínez, 2017).

1.3.1. Modelos explicativos de las dificultades lectoras

A continuación, se presenta una síntesis de algunos enfoques generales que han intentado explicar las dificultades lectoras, como marco previo para profundizar posteriormente en modelos específicos con amplia solidez empírica en la investigación científica.

Balado Alves *et al.* (2017) propusieron una perspectiva multifactorial que concibe estas dificultades como el resultado de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos. Entre los factores intrínsecos o neuropsicológicos se incluyen componentes psicomotores, ejecutivos, cognitivos, socioafectivos y específicamente lectoescritores; mientras que los factores extrínsecos abarcan variables relacionadas con el contexto familiar y escolar. En esta misma línea, se ha documentado que los estudiantes con dificultades lectoras presentan, en promedio, menores niveles de desarrollo en funciones ejecutivas y habilidades emocionales en comparación con lectores típicos, observándose una relación directa entre el rendimiento lector y el funcionamiento cognitivo y emocional (Nachshon y Horowitz-Kraus, 2019).

En consonancia con esta perspectiva, las dificultades lectoras en la infancia no responden a un único factor, sino a la interacción entre variables biológicas y ambientales, entre las que se incluyen aquellas relacionadas con el entorno familiar y escolar (Michaelides y Luciano, 2023), en la presente tesis se pone especial énfasis en los factores vinculados al contexto educativo, particularmente en los métodos de enseñanza utilizados. En este sentido, la evidencia indica que las variables con mayor capacidad predictiva para favorecer o dificultar la adquisición de la lectura y la escritura se relacionan principalmente con habilidades cognitivas y lingüísticas específicas, como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, las habilidades prosódicas y la conciencia morfológica (Cuetos *et al.*, 2019).

Estos hallazgos han llevado a que los métodos de enseñanza con énfasis en los

componentes fonológicos hayan sido ampliamente considerados en la investigación y en la práctica educativa. En esta línea, Capin *et al.* (2022) identifican como factores de riesgo para las dificultades lectoras aquellos asociados a déficits en fonología, vocabulario, gramática y atención, mientras que los factores protectores se asocian con una instrucción de calidad y en el apoyo socioeducativo.

De manera específica, se abordan a continuación dos de los modelos teóricos más relevantes para explicar las dificultades lectoras: el modelo de la Visión Simple de la Lectura (SVR, por sus siglas en inglés) y el modelo cognitivo de la doble ruta de la lectura.

El modelo de la Visión Simple de la Lectura enfatiza las capacidades proximales que subyacen al proceso lector, reconociendo al mismo tiempo su complejidad (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Tunmer, 2018; Hoover y Tunmer, 2021). De acuerdo con este modelo, la comprensión lectora se deriva de la interacción entre dos componentes fundamentales: la comprensión del lenguaje (o comprensión auditiva) y las habilidades de decodificación (Hoover y Tunmer, 2021). Este planteamiento resulta especialmente útil, ya que permite comprender que no solo los niños con dislexia clásica requieren apoyos específicos, sino también aquellos que presentan dificultades en el reconocimiento de palabras o en el lenguaje oral (Nation, 2019).

De manera específica, la comprensión del lenguaje se refiere a la capacidad para interpretar y generar significados, tanto literales como inferidos, a partir del lenguaje oral. Por su parte, el reconocimiento de palabras comprende la habilidad para asociar sonidos con letras, leer palabras con precisión y rapidez, utilizar patrones ortográficos conocidos y acceder al significado de las palabras almacenadas en el léxico mental. Cuando estos procesos de reconocimiento se automatizan, se incrementa la fluidez lectora, lo que permite liberar recursos cognitivos que pueden destinarse a la comprensión del texto (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Tunmer, 2021;

Juhkam *et al.*, 2023).

Desde una perspectiva cognitiva, uno de los marcos más influyentes para explicar las dificultades lectoras es el modelo de la doble ruta (Coltheart *et al.*, 2001). Este modelo plantea que el aprendizaje lector se apoya en dos vías complementarias: la ruta léxica, que permite el reconocimiento rápido de palabras familiares mediante el acceso al léxico visual, y la ruta subléxica o fonológica, que posibilita la lectura de palabras desconocidas a través de la conversión grafema-fonema.

En las etapas iniciales del aprendizaje lector, el funcionamiento adecuado de la ruta subléxica resulta fundamental, dado que se depende del procesamiento fonológico para establecer correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito. En lenguas transparentes como el español, este proceso suele iniciarse de manera fonológica o silábica, evolucionando progresivamente hacia un procesamiento más léxico y automatizado (Ardila y Cuetos, 2016).

En este marco se inscribe el modelo del doble déficit, que postula la existencia de dos déficits cognitivos principales en los lectores con dificultades: el déficit en el procesamiento fonológico y el déficit en la velocidad de denominación, así como un perfil combinado en el que coexisten ambos (Cuetos, 2010; Tracey y Morrow, 2024).

De manera convergente, la teoría del déficit fonológico sostiene que las dificultades lectoras se originan en problemas en el procesamiento de los sonidos del habla, lo que se traduce en limitaciones para representar adecuadamente los fonemas, acceder de forma eficiente a la información fonológica y mantenerla en la memoria operativa. Estas dificultades afectan directamente la conversión grafema-fonema y, por tanto, la decodificación lectora (Cuetos, 2010; Cuetos *et al.*, 2019; Luque *et al.*, 2016). De hecho, se ha encontrado menor materia gris en la zona temporo-parietal izquierda, así como menor activación de esta área en personas disléxicas, la cual

está relacionada con el procesamiento fonológico (Cuetos *et al.*, 2019).

El procesamiento fonológico comprende tres componentes interrelacionados: la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación. A estos se suman otras habilidades lingüísticas relevantes para el desarrollo lector, como la conciencia morfológica —entendida como la capacidad para reflexionar y manipular la estructura interna de las palabras— y las habilidades prosódicas, vinculadas a la comprensión de la entonación, el ritmo y las pausas del lenguaje oral (Cuetos *et al.*, 2019).

En este estudio se asume la naturaleza multifactorial de las dificultades lectoras. Algunas se vinculan con factores atencionales, intelectuales, sensoriales, emocionales y sociofamiliares, además de dificultades asociadas a los métodos de enseñanza; otras se asocian a dificultades específicas del procesamiento lector, como el de la conciencia fonológica. Dada la relevancia de la conciencia fonológica en el abordaje de las dificultades lectoras, este constructo se desarrollará con mayor profundidad en un apartado posterior. Por último, cabe destacar que en todos los casos, la evaluación y la intervención resultan esenciales para identificar necesidades, precisar causas y orientar apoyos pertinentes (Cuetos *et al.*, 2019).

1.3.2. Intervenciones de las dificultades y los retrasos lectores

Las intervenciones dirigidas a las dificultades lectoras pueden clasificarse según el nivel de intervención que implican. Para los fines de la presente investigación, se distinguen principalmente las de tipo preventivo y las remediales o correctivas (Torgesen *et al.*, 2021). No obstante, algunos abordajes integran ambos objetivos, como el modelo de respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés *Response To Intervention*) o las intervenciones centradas en el procesamiento fonológico, las cuales se desarrollarán más adelante.

Rueda Sánchez (2013) propone un modelo de intervención multidimensional de las dificultades lectoras organizado en tres ejes: (a) intervenciones con el alumnado mediante acciones específicas centradas en la lectura y la escritura, la motivación, la emoción y la autorregulación; (b) intervenciones con las familias, orientadas a la información, sensibilización y apoyo para la comprensión de las dificultades lectoras y su abordaje en el entorno familiar; y (c) intervenciones con el profesorado, enfocadas en la formación, la implementación de estrategias específicas y el acompañamiento pedagógico. Mientras que con el estudiante se trabaja la gestión de su propio aprendizaje, con las familias se prioriza la asesoría y el apoyo para favorecer un entorno facilitador del desarrollo lector.

1.3.2.1. Intervenciones de tipo preventivo

Las intervenciones preventivas se sustentan en una amplia evidencia empírica que ha demostrado que una proporción significativa de las dificultades lectoras puede prevenirse mediante una enseñanza temprana, sistemática e intencionada de habilidades clave (Kilpatrick y O'Brien, 2019). En este grupo se incluyen intervenciones estructuradas orientadas a promover el desarrollo de habilidades predictoras de la lectura, cuyo dominio previo al inicio de la alfabetización formal tiene un impacto decisivo en la adquisición posterior de la lectoescritura.

Las habilidades predictoras comprenden un conjunto de destrezas, conocimientos y disposiciones que facilitan el aprendizaje lector, entre las que destacan el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, la interacción temprana con materiales impresos y el desarrollo del vocabulario (Conejo *et al.*, 2017; Ripoll, Gómez-Merino y Ávila, 2024). El informe del *National Reading Panel* (2000) identificó varias de estas habilidades

como predictores robustos del rendimiento lector posterior, con tamaños de efecto de moderados a elevados, subrayando especialmente el papel del conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la denominación rápida y la memoria fonológica.

Dentro de este conjunto, la conciencia fonémica ocupa un lugar central como una de las áreas fundamentales para el aprendizaje lector, junto con el vocabulario, la fluidez, la comprensión y la enseñanza explícita del principio alfabético (*National Reading Panel*, 2000). Su enseñanza desde la educación preescolar no solo contribuye a sentar las bases del desarrollo lector, sino que constituye una estrategia clave de prevención de dificultades posteriores. En consonancia con ello, la fonética emerge como un pilar esencial de la alfabetización inicial, al facilitar la adquisición de las correspondencias grafema-fonema y el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación de palabras (Lane *et al.*, 2023).

La evidencia indica que los estudiantes que inician la educación primaria sin un dominio suficiente de los fonemas presentan un mayor riesgo de experimentar dificultades lectoras persistentes (ILA, 2020a). El desarrollo de la conciencia fonológica es progresivo, iniciándose con habilidades más globales, como la identificación de rimas o la segmentación silábica, y avanzando hacia procesos más complejos, como el reconocimiento, la eliminación y la manipulación de fonemas. Gutiérrez-Fresneda *et al.* (2020) destacaron que la conciencia fonológica no es un constructo único, sino que está compuesto por diferentes habilidades que se desarrollan progresivamente. En su estudio encontraron mayor complejidad de la conciencia fonémica en contraposición con una mayor facilidad relativa de la conciencia silábica.

La investigación ha mostrado que las intervenciones preventivas resultan más eficaces cuando se implementan en pequeños grupos y cuando incluyen tareas fonémicas de mayor complejidad, como la eliminación y sustitución de fonemas en distintas posiciones de la palabra,

más allá de actividades básicas de segmentación. Este tipo de entrenamiento favorece el mapeo ortográfico eficiente y mejora el almacenamiento y la recuperación de palabras en el léxico mental. En consecuencia, la instrucción directa y sistemática en conciencia fonológica en los primeros grados se ha consolidado como una de las estrategias preventivas más efectivas, tanto para estudiantes con desarrollo lector típico como para aquellos en riesgo de presentar dificultades (ILA, 2023; Kilpatrick y O'Brien, 2019; Majorano *et al.*, 2022; Seijas *et al.*, 2017).

Diversos estudios han demostrado la efectividad de afianzar la enseñanza fonética a partir de recursos mnemotécnicos (Ehri, 2022), como herramientas efectivas para ayudar a los niños a aprender las relaciones grafema-fonema. Prácticas de este tipo consisten en aprovechar la forma de las letras con objetos que se les asemejan y que tienen nombres con esas letras, se pueden utilizar personajes relacionados con esos objetos como recursos mediadores para afianzar la memoria (Ehri, 2022). A su vez, otra técnica es el análisis auditivo y articulatorio para enseñar conciencia fonémica. Esta técnica implica ayudar a los estudiantes a identificar y manipular los fonemas en palabras habladas, utilizando tareas como la segmentación y fusión de fonemas. Los estudiantes aprenden a monitorizar las posiciones y movimientos de su boca para identificar los fonemas en palabras habladas (Ehri, 2022).

Asimismo, las prácticas de lectura en voz alta en contextos familiares y escolares han demostrado ser estrategias preventivas eficaces en población infantil en riesgo de dificultades lectoras. Diversos formatos de lectura compartida se asocian con mejoras significativas en el desarrollo del lenguaje, la conciencia fonológica, el conocimiento del texto impreso, la comprensión y el vocabulario, con tamaños de efecto moderados a elevados (Swanson *et al.*, 2011).

Por último, desde un enfoque preventivo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

se plantea como un marco que permite anticipar y reducir barreras en el aprendizaje lector mediante una planificación didáctica flexible y accesible para los estudiantes (CAST, 2018).

1.3.2.2. Intervenciones de tipo remedial o correctivo

Las intervenciones remediales se orientan a estudiantes que ya presentan dificultades lectoras persistentes y requieren apoyos más intensivos, explícitos y focalizados, ajustados a sus necesidades específicas. Un principio fundamental en la intervención remedial es que la evaluación debe orientarse a identificar qué procesos del sistema lector están preservados y cuáles presentan alteraciones, así como los procesos cognitivos asociados que pueden estar influyendo en el rendimiento lector (Cuetos, 2010). Esta identificación resulta clave para un diagnóstico diferencial adecuado y para la selección de estrategias de intervención pertinentes.

Desde un enfoque cognitivo, las intervenciones remediales más efectivas son aquellas que se dirigen de manera explícita a los procesos subyacentes del sistema lector que se encuentran alterados. En este marco, las intervenciones centradas en el procesamiento fonológico ocupan un lugar central, dado su papel clave en la decodificación y en el acceso eficiente al léxico escrito.

La intervención remedial en este ámbito debe incluir actividades sistemáticas y estructuradas orientadas al desarrollo de habilidades fonológicas, tales como la identificación, segmentación, combinación, comparación y manipulación de fonemas, así como la enseñanza explícita de las correspondencias grafema-fonema. Estas prácticas pueden implementarse mediante el uso de materiales manipulativos (por ejemplo, letras magnéticas o de plástico) o a través de programas computarizados diseñados con fines educativos (Ripoll, Gómez-Merino y Ávila, 2024).

De manera más específica, la intervención debe incluir ejercicios de eliminación, sustitución u omisión de fonemas en distintas posiciones dentro de la palabra (inicial, medial y final), así como tareas de discriminación, aislamiento, adición, conteo, categorización y reordenamiento de sonidos (Silva, 2020). Este tipo de actividades favorece el fortalecimiento del procesamiento fonológico y el establecimiento de conexiones estables entre el lenguaje oral y el escrito (Ripoll, Gómez-Merino y Ávila, 2024).

La evidencia también subraya la importancia de respetar la progresión natural del desarrollo fonológico al diseñar estas intervenciones. En este sentido, Gutiérrez-Fresneda *et al.* (2020) destacan que las tareas deben presentarse de forma secuenciada, comenzando por habilidades más simples —como la identificación de fonemas— y avanzando progresivamente hacia operaciones de mayor complejidad, como la adición y, posteriormente, la omisión o sustitución fonémica. Esta organización gradual favorece un aprendizaje más eficiente y reduce la sobrecarga cognitiva en estudiantes con dificultades lectoras.

En otro sentido, otra de las estrategias con mayor respaldo empírico dentro del abordaje remedial es la intervención en pequeños grupos, ya sea dirigida por un adulto o mediante modalidades de trabajo entre pares (Torgesen, 2002). La instrucción asistida por pares puede adoptar distintas modalidades, como el aprendizaje cooperativo entre estudiantes de la misma edad o la tutoría entre pares de diferentes edades. Estas estrategias favorecen la práctica guiada, la retroalimentación inmediata y el compromiso activo del alumnado. De manera complementaria, la instrucción en pequeños grupos liderada por un adulto, que puede incluir tutoría o mentoría, se caracteriza por su carácter personalizado y por integrar, además de habilidades académicas, componentes socioemocionales relevantes para el aprendizaje.

La evidencia empírica respalda de forma consistente la eficacia de estas modalidades. Un

metaanálisis exhaustivo realizado por Dietrichson *et al.* (2021), que incluyó más de 200 estudios con población escolar desde nivel inicial hasta sexto grado, mostró que la instrucción en pequeños grupos impartida por adultos y la instrucción asistida por pares presentaron los tamaños de efecto más elevados (entre 0.35 y 0.45) en estudiantes con o en riesgo de dificultades en lectura y matemáticas, superando a otras intervenciones como la instrucción asistida por computadora o los programas basados exclusivamente en incentivos.

Además de las intervenciones focalizadas, se ha evidenciado la eficacia de programas multicomponentes que integran instrucción en habilidades fundamentales del código (decodificación, fonética, fluidez) junto con componentes de comprensión lectora. Un metaanálisis realizado por Denton *et al.* (2022) mostró que este tipo de intervenciones, implementadas de forma individual o en pequeños grupos en estudiantes de educación inicial y primaria con dificultades lectoras, producen efectos educativamente significativos en la comprensión lectora. El metaanálisis consideró estudiantes desde jardín de infantes hasta tercer grado con dificultades lectoras o en riesgo de presentarlas. Incluyó 47 estudios experimentales y cuasiexperimentales, abarcando un total de 7,446 estudiantes, de los cuales al menos el 50% presentaba alguna dificultad de aprendizaje, baja conciencia fonémica, desventaja económica u otros factores de riesgo.

A nivel nacional, a través del documento *El apoyo psicopedagógico en los centros educativos* (MINERD, 2017) se proponen orientaciones alineadas con estos enfoques: actividades para el fortalecimiento de la conciencia fonológica, el procesamiento léxico, la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita, las habilidades morfosintácticas, metalingüísticas y semánticas, así como el desarrollo de habilidades auditivo-fonológicas. Además, enfatizando además la importancia de mantener expectativas altas, una actitud empática y adaptaciones metodológicas razonables.

Otro eje relevante de intervención remedial se centra en la mejora de la fluidez lectora, dado que numerosos estudios han evidenciado su estrecha relación con la comprensión lectora. Técnicas como la lectura repetida y la lectura modelada han mostrado efectos positivos en estudiantes con dificultades lectoras, especialmente en educación primaria (Cuetos *et al.*, 2019; Hudson *et al.*, 2020; Lee y Yoon, 2017; Rogers y Ardoin, 2018; Stevens *et al.*, 2017).

Otro tipo de intervenciones que se pueden ubicar en este apartado, son las que engloban adaptaciones educativas. Estas se enfocan en un conjunto de medidas orientadas a reducir las barreras de acceso al aprendizaje y a la evaluación, sin modificar los objetivos curriculares. Dentro de estas se ubican como adaptaciones habituales: el uso de apoyos visuales y guías estructuradas para facilitar la comprensión de consignas, la secuenciación explícita de tareas, la flexibilización de los formatos de respuesta, la ampliación del tiempo en pruebas que implican lectura y escritura, así como la utilización de múltiples procedimientos de evaluación, la reducción de la carga lectora no esencial, entre otras (Burns *et al.*, 2020; Lovett, 2021; Lovett y Lewandowski, 2015; Sireci *et al.*, 2005). Es preciso señalar que estas adaptaciones cobran sentido al articularse con intervenciones pedagógicas explícitas y ajustadas al perfil lector del estudiante, evitando así convertirse en respuestas compensatorias aisladas.

Otras modalidades de intervención actuales integran programas informáticos que adaptan muchas de las estrategias presentadas anteriormente, y que están mostrando efectividad en el contexto de la alfabetización, tanto en lo relacionado con las evaluaciones como las intervenciones. Esta modalidad aprovecha la interactividad, un contexto atractivo y llamativo, la retroalimentación inmediata y el uso de juegos educativos (Majorano *et al.*, 2022, 2023). Tal es el caso de los programas Leer en un Clic (Ediciones Paraninfo, 2025), Dyteactive (Change Dyslexia, 2025), entre muchos más.

Finalmente, para una intervención remedial o correctiva eficaz, resulta fundamental adoptar un enfoque integrado basado en la actuación coordinada del profesorado y del equipo psicopedagógico del centro educativo, tanto en la detección temprana como en la intervención y el seguimiento de los estudiantes con dificultades lectoras. En este marco, la evaluación psicopedagógica inicial ante señales de alerta constituye un elemento clave para identificar necesidades, monitorear el progreso, ajustar las intervenciones y, cuando sea necesario, realizar derivaciones oportunas (Giménez *et al.*, 2023).

Asimismo, el diseño de una hoja de ruta institucional compartida permite garantizar intervenciones coherentes, sistemáticas y basadas en la evidencia, favoreciendo un abordaje integral del desarrollo lector mediante la definición de roles claros, la cooperación con las familias y la selección de metodologías y adaptaciones pertinentes. No obstante, la investigación evidencia brechas en esta articulación: Giménez *et al.* (2023) encontraron que, cuando los docentes identificaban estudiantes con dificultades lectoras, solo alrededor del 50 % de los casos eran derivados al área de orientación del centro educativo.

1.3.2.3. Modelo de respuesta a la intervención (RTI), una mirada preventiva y remedial

Una de las propuestas de intervención más ampliamente reconocidas en el abordaje de las dificultades lectoras es el modelo de respuesta a la intervención (RTI). Este modelo se concibe como una estrategia de carácter tanto preventivo como remedial, ya que persigue la identificación temprana de estudiantes en riesgo y la implementación de apoyos oportunos, así como la intervención sistemática con aquellos que ya presentan dificultades consolidadas (Jiménez *et al.*,

2010; Jiménez *et al.*, 2021; Guzmán *et al.*, 2015; Suárez *et al.*, 2022).

El modelo RTI enfatiza el fortalecimiento del rol del profesorado en los procesos de identificación e intervención temprana, particularmente en niños de entre 5 y 7 años con riesgo potencial de desarrollar dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Fidalgo y Robledo, 2009). Este enfoque prioriza la adaptación de las prácticas pedagógicas en función de la respuesta de los estudiantes a la instrucción, articulando evaluación e intervención a través de un sistema multinivel organizado según la intensidad del apoyo requerido. De este modo, se evalúa de forma universal a todo el alumnado y se establecen distintos niveles de intervención en función de las necesidades detectadas (Jiménez *et al.*, 2010; Rodríguez *et al.*, 2022).

Según Jiménez (2016), el modelo RTI se caracteriza por cuatro elementos fundamentales: (a) un sistema de intervención multinivel, (b) procesos de cribaje universal, (c) monitoreo continuo del progreso del aprendizaje y (d) toma de decisiones basada en la evidencia. A continuación, se describen brevemente las características de cada nivel de intervención (Fien *et al.*, 2015; Suárez *et al.*, 2022; Smith *et al.*, 2016):

- *Nivel 1.* Corresponde a la instrucción universal dirigida a todo el grupo de estudiantes. En este nivel se realizan evaluaciones breves y sistemáticas en lectura, escritura y matemáticas, con el objetivo de identificar posibles dificultades de aprendizaje y ajustar la enseñanza a las necesidades generales del alumnado.
- *Nivel 2.* Los estudiantes identificados en el Nivel 1 como en riesgo reciben intervenciones adicionales de carácter intensivo en grupos pequeños. Estas sesiones se desarrollan varias veces por semana, dentro o fuera del aula, y el progreso se monitorea periódicamente. En función de los resultados, los estudiantes pueden retornar al Nivel 1, continuar en el Nivel 2 o pasar al Nivel 3.

- *Nivel 3.* En este nivel se proporciona una intervención individualizada y de alta intensidad a aquellos estudiantes que no han mostrado avances suficientes en el Nivel 2. La enseñanza es más explícita, estructurada y prolongada en el tiempo, con un seguimiento frecuente del progreso. Cuando las dificultades persisten, se realiza una evaluación psicopedagógica más exhaustiva, pudiendo recomendarse, en algunos casos, la derivación a servicios de educación especial.

En el contexto dominicano, la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del año escolar puede situarse dentro del Nivel 1 del modelo RTI, en tanto permite identificar los saberes previos y las competencias en lectoescritura del estudiantado. De acuerdo con el MINERD (2023), los resultados de este proceso se sistematizan y los estudiantes se clasifican en tres niveles de desempeño: satisfactorio, aceptable y elemental. Posteriormente, los docentes analizan los resultados, elaboran un informe inicial y diseñan una propuesta de planificación e intervención ajustada a las necesidades detectadas. Esta evaluación no solo constituye un punto de partida para una planificación docente contextualizada, sino que también actúa como una estrategia de detección temprana alineada con el primer nivel del RTI.

La evidencia destaca que una práctica estructurada con retroalimentación inmediata y un alto nivel de especificidad en la instrucción de los docentes favorece el progreso lector, especialmente en el desarrollo de la fluidez (Fien *et al.*, 2015; Jiménez *et al.*, 2021; Smith *et al.*, 2016).

La eficacia del modelo RTI en contextos hispanohablantes ha sido respaldada por estudios longitudinales. En particular, Jiménez *et al.* (2021) evaluaron la implementación del segundo nivel de intervención en 77 centros educativos de Canarias, evidenciando resultados positivos en

estudiantes en riesgo de dificultades lectoras. La intervención, dirigida únicamente al alumnado identificado como en riesgo, se basó en instrucción explícita y sistemática, incorporando estrategias de modelado, andamiaje y retroalimentación, y se desarrolló en grupos pequeños durante un período de 17 semanas. Asimismo, los autores destacan que la intervención temprana contribuye a reducir la persistencia de las dificultades lectoras en español y a prevenir la sobreidentificación de dislexia.

1.4. Formación, conocimientos, creencias y prácticas docentes

En este apartado se analizan factores clave para comprender la práctica alfabetizadora como una práctica situada. Se revisa cómo la formación, los conocimientos, las concepciones y la autoeficacia docente, en interacción con el contexto escolar, influyen en las decisiones pedagógicas y en las prácticas de enseñanza de la lectura.

En las últimas décadas se ha consolidado un entendimiento más integral de la alfabetización; sin embargo, persiste la tensión entre lo que la investigación sugiere y lo que efectivamente ocurre en el aula, en tanto la alfabetización se materializa como práctica situada y social (Street, 2013). Esta brecha no puede explicarse únicamente por la elección de un método, sino por la interacción entre condiciones formativas, marcos conceptuales (conocimientos y teorías implícitas), creencias y prácticas que se desarrollan dentro contextos escolares específicos.

Las prácticas pedagógicas se configuran en función de las normas socioculturales de lo que se espera y valora dentro de una comunidad de práctica. Se refieren a las formas conductuales, cognitivas, sociales, emocionales, culturales, morales y manifiestas en las que se propicia la enseñanza, por lo que cada uno de estos componentes implican parte de un proceso integral que no puede descomponerse sin afectar la práctica en sí (ILA, 2018b).

Desde una perspectiva epistémica, la práctica docente se sustenta en las concepciones que los docentes mantienen sobre el conocimiento y el aprendizaje. Piaget y García (1973) sostienen que los sujetos construyen el conocimiento mediante procesos de interpretación de la realidad apoyados en marcos asimiladores previos. En el ámbito educativo, estas concepciones operan como filtros interpretativos que orientan la comprensión de las situaciones de enseñanza y guían las decisiones pedagógicas. Las concepciones docentes no funcionan como creencias aisladas, sino como teorías implícitas organizadas, vinculadas a una “psicología intuitiva” que interpreta la naturaleza del conocimiento y los procesos psicológicos que lo generan y transforman (Martín *et al.*, 2014; Pozo, 2013). En este sentido, pueden coexistir contradicciones, a menudo inconscientes, entre los conocimientos declarativos del docente y su práctica efectiva, fenómeno ampliamente documentado en la investigación educativa (IDEICE, 2013, 2018b).

En relación con los aspectos de formación y conocimiento docente, diversos estudios han evidenciado brechas significativas en el dominio del conocimiento lingüístico necesario para una enseñanza eficaz de la lectura. Cunningham y O'Donnell (2015) identificaron carencias persistentes tanto en la formación inicial como en la práctica profesional del profesorado, particularmente en componentes críticos como la identificación y manipulación fonémica, el uso adecuado de la terminología fonética, la comprensión del principio alfabético y el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema. Los autores concluyen que una proporción considerable de docentes no dispone de los conocimientos necesarios para impartir una instrucción explícita, sistemática y técnicamente fundamentada en la evidencia científica.

Asimismo, señalaron debilidades estructurales en los programas universitarios de formación docente, donde los cursos de lectura suelen centrarse en contenidos generales, con escasa profundización en los aspectos lingüísticos fundamentales para la alfabetización inicial.

Como consecuencia, muchos docentes adquieren estas competencias de manera informal durante las prácticas de campo, lo que pone de manifiesto una desconexión entre la formación universitaria y las exigencias reales de la enseñanza de la lectura en el aula, dejando al profesorado sin una base teórica sólida al inicio de su ejercicio profesional.

Más allá de la formación y el conocimiento docente, la investigación ha mostrado que la eficacia de la instrucción lectora depende de la interacción entre las prácticas de enseñanza y las habilidades iniciales de los estudiantes. Sonnenschein *et al.* (2010) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de 6,381 estudiantes, seguidos desde el jardín de infantes hasta quinto grado de primaria, analizando variables relacionadas con el enfoque de instrucción docente, el tiempo dedicado a actividades fonéticas y de lenguaje integral, la formación y experiencia del profesorado, factores socioeconómicos y familiares, así como las habilidades lectoras iniciales de los niños.

Los resultados indicaron que el número de cursos de métodos de lectura realizados por los docentes se relacionaba con la implementación de actividades tanto fonéticas como de lenguaje integrado, aunque no directamente con los puntajes lectores de los estudiantes. De manera relevante, se observó que los niños con habilidades fonológicas iniciales más avanzadas se beneficiaban en mayor medida de enfoques centrados en el significado del texto, mientras que aquellos con niveles más bajos obtenían mayores beneficios de la instrucción fonética directa. Estos hallazgos respaldan la necesidad de ajustar el tipo de instrucción a los niveles de habilidad de los estudiantes, priorizando la instrucción explícita centrada en la decodificación para los lectores más débiles y enfoques más implícitos orientados a la comprensión para aquellos con mayores competencias iniciales.

En esta misma línea, Piasta *et al.* (2009) encontraron que los docentes de educación inicial

presentan, en general, un conocimiento limitado sobre el lenguaje escrito y las prácticas pedagógicas básicas para la alfabetización temprana. No obstante, los docentes con mayor dominio teórico implementaban prácticas de mayor calidad, y sus estudiantes mostraban avances superiores, aunque de magnitud moderada. Los autores subrayan que la calidad del aprendizaje lector depende, en parte, del nivel de conocimiento docente, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial.

Un elemento adicional relevante es la autoeficacia docente. Cunningham y O'Donnell (2015) documentaron una tendencia del profesorado a sobreestimar su propio conocimiento en alfabetización, particularmente en componentes fonológicos y de decodificación. Aunque muchos docentes reportan sentirse preparados para enseñar a leer, suelen presentar un desempeño insuficiente en evaluaciones objetivas de conocimientos lingüísticos y, en numerosos casos, no reconocen las lagunas que poseen. Esta combinación entre formación débil y percepción inflada de competencia puede condicionar las prácticas pedagógicas, favoreciendo actividades básicas y limitando la implementación de intervenciones más técnicas que requieren un dominio sólido del contenido. En consonancia con estos hallazgos, Mather *et al.* (2001) señalaron que, si bien la experiencia docente favorece una mayor valoración de la instrucción basada en el código, no corrige por sí sola las deficiencias conceptuales, lo que refuerza la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua.

En lo referido a las prácticas docentes, una vía recurrente ha sido analizar qué saben los docentes sobre métodos y enfoques, y cómo esos saberes se traducen en decisiones instruccionales.

Martín *et al.* (2006, 2014) analizaron las concepciones docentes sobre el aprendizaje en muestras amplias de profesorado español de distintos niveles educativos, identificando un predominio de orientaciones constructivistas e interpretativas, aunque con configuraciones mixtas.

En el primer estudio (2006), la concepción constructivista fue la más frecuente, especialmente entre docentes en formación, mientras que los docentes en ejercicio mostraron una menor adhesión a este enfoque. Asimismo, no se halló una relación significativa entre las concepciones docentes y los años de experiencia acumulada.

En un estudio posterior, Martín *et al.* (2014), con una muestra de 1,074 docentes de educación infantil, primaria y secundaria, identificaron tres perfiles de concepciones mediante análisis de conglomerados: constructivo, interconstructivo e interdirecto. Un perfil interconstructivo, caracterizado por respuestas predominantemente interpretativas y con escasa presencia de respuestas directas (42%); un perfil constructivo, compuesto por docentes cuyas respuestas fueron mayoritariamente constructivistas, aunque combinadas con elementos de otras teorías (39%); y un perfil interdirecto, con tendencia hacia concepciones interpretativas y directas y una presencia muy reducida de respuestas constructivistas (20%).

Estos perfiles se asociaron de manera significativa con el nivel educativo en el que se desempeñaban los docentes, observándose una mayor presencia de enfoques constructivos en educación infantil y primaria, así como una menor prevalencia del perfil interdirecto en primaria.

En conjunto, los hallazgos de ambos estudios sugirieron que las concepciones docentes no son homogéneas, varían según el contexto escolar y pueden configurarse de forma mixta a lo largo de la trayectoria profesional.

Otro estudio relevante relacionado a las prácticas docentes fue desarrollado por González *et al.* (2009), quienes analizaron las prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en distintos contextos de España, a partir de un cuestionario aplicado a 2,250 profesores de educación infantil y primaria. Los autores identificaron perfiles docentes en función de las prácticas pedagógicas declaradas, clasificándolos en tres tipos: prácticas instruccionales, prácticas

situacionales y prácticas multidimensionales.

El perfil de prácticas instruccionales agrupa a docentes que adoptan un enfoque estructurado y técnico de la enseñanza lectora. Estos maestros destinan tiempos específicos del horario escolar a actividades de lectura y escritura, muestran un sólido dominio de las letras y de sus correspondencias fonema-grafema, consideran fundamental la corrección inmediata de los errores —especialmente cuando los alumnos tienden a adivinar palabras— y priorizan actividades centradas en el análisis fonético de las palabras.

Por su parte, el perfil de prácticas situacionales incluye a docentes que desarrollan un enfoque más flexible y contextualizado. Estos profesores suelen organizar actividades de lectura y escritura en grupos pequeños, adaptan su enseñanza a situaciones espontáneas que emergen en el aula y seleccionan el vocabulario a partir de las experiencias y vivencias del alumnado. La evaluación se centra, en gran medida, en la observación de la producción autónoma de textos breves. Asimismo, emplean diversos recursos impresos y fomentan la escritura de palabras, incluso cuando los estudiantes aún no dominan plenamente las letras.

El perfil de prácticas multidimensionales combina características de los dos enfoques anteriores. Los docentes adscritos a este perfil asignan tiempos específicos a la enseñanza de la lectura y la escritura y poseen un adecuado dominio del conocimiento fonético; al mismo tiempo, muestran flexibilidad para adaptarse a las dinámicas del aula, valoran la lectura en voz alta y observan la escritura autónoma de los estudiantes como parte del seguimiento de su progreso.

En términos de distribución, se identificaron tres perfiles de prácticas docentes: prácticas instruccionales (34%), prácticas multidimensionales (29%) y prácticas situacionales (37%). La presencia de estos perfiles varió significativamente según el nivel educativo, el tipo de centro, la formación continua, la metodología autodeclarada, la edad del profesorado y el ámbito geográfico.

Entre los hallazgos más relevantes, se observó que las prácticas situacionales predominan en educación infantil (46%), especialmente en centros públicos (40%), lo que se interpreta en relación con una menor exigencia de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en este nivel. En contraste, en el sector privado se registró una mayor prevalencia de prácticas multidimensionales (41%).

Asimismo, los docentes con formación continua reciente tendieron a inclinarse hacia prácticas situacionales. El 62.5% del profesorado declaró utilizar métodos mixtos, combinando distintas estrategias pedagógicas; un 16.4% optó por enfoques globales, mientras que los métodos fónicos y silábicos fueron reportados por un 7.6% y un 4.8%, respectivamente. Un grupo reducido (6%) señaló emplear explícitamente una metodología constructivista, centrada en el aprendizaje activo y en la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

El estudio evidenció que la autoadscripción a una metodología específica (silábica, fónica, global o constructivista) se relaciona con los perfiles de prácticas declaradas. Los docentes que se identifican con métodos silábicos o fónicos tienden a mostrar un perfil instruccional y una menor presencia de prácticas situacionales, mientras que aquellos que se adscriben a enfoques globales o constructivistas presentan mayor predominio de prácticas situacionales. Por su parte, quienes declaran utilizar métodos mixtos exhiben una distribución más equilibrada entre los distintos perfiles. Finalmente, la edad del profesorado también mostró asociación con los perfiles: a medida que aumenta la edad, se mantiene el perfil instruccional, crece la dimensión multidimensional y disminuye la práctica situacional.

En la misma línea, Giménez *et al.* (2022) desarrollaron un estudio exploratorio cuyo objetivo fue examinar las prácticas y opiniones del profesorado español en relación con la instrucción de la lectura, las habilidades lectoras y los procedimientos utilizados para la detección

y evaluación de las dificultades lectoras. La muestra estuvo conformada por 1,716 docentes, distribuidos en dos grupos: 840 maestros de educación infantil y 876 de educación primaria.

Los resultados mostraron que el 60% del profesorado consideró que el método mixto es el más adecuado para enseñar a leer, entendido como un enfoque que inicia con palabras asociadas a imágenes u objetos y posteriormente introduce las letras. En menor proporción, el 16.2% manifestó preferir el método de palabras completas, el 11.8% el método fonético y el 3.3% el método silábico.

En cuanto a los criterios para la selección del método de enseñanza, la mayoría de los docentes (86%) indicó basarse principalmente en su propia experiencia o en la de sus colegas, mientras que solo un 7% señaló haber sido influido por cursos de capacitación en lectura u otras fuentes formativas no especificadas. Asimismo, únicamente el 17% de los participantes se mostró completamente de acuerdo con sentirse preparado para decidir cuál es el método más adecuado para enseñar a leer.

De manera consistente con estas preferencias, una proporción significativa del profesorado respaldó la idea de que aprender a leer es un proceso natural (35% de acuerdo y 13% totalmente de acuerdo). La enseñanza basada en palabras completas y en el contexto fue ampliamente aceptada, independientemente del nivel de experiencia docente: el 54.8% estuvo de acuerdo y el 21.8% totalmente de acuerdo en que es crucial que los niños adquieran palabras dentro de un contexto, mientras que el 42.9% estuvo de acuerdo y el 12.4% totalmente de acuerdo en que aprender a partir del contexto es más beneficioso que aprender fonemas.

En el caso específico del profesorado de primaria, el 31.5% se mostró completamente de acuerdo con que estimular el interés por las historias y la lectura resulta más efectivo para aprender a leer que el trabajo explícito sobre la conciencia fonológica. En contraste, solo un 18.6%

manifestó un alto nivel de acuerdo con la afirmación de que enseñar a leer requiere un entrenamiento explícito y sistemático en la correspondencia grafema-fonema.

1.4.1. Evidencia empírica en el contexto dominicano

En el contexto local, la evidencia empírica disponible sobre esta temática es aún limitada y no presenta una exploración sistemática amplia. No obstante, se identifican antecedentes directamente vinculados con los objetivos de la presente investigación, entre los que se destacan, en orden cronológico, los estudios realizados por Scheker (2011), IDEICE (2013, 2018b) y Montenegro (2020). A continuación, se resumen resultados de interés asociados a las variables que se trabajan en este estudio.

En primer lugar, Scheker (2011) analizó la implementación del currículo educativo dominicano en lo referido a la lectura, destacando que las decisiones pedagógicas de los docentes están mediadas por sus características personales, creencias y experiencias profesionales. Planteó que los conocimientos docentes pueden limitar la comprensión de lo que a partir de lo previsto en el currículo se espera e implemente en el aula, incidiendo directamente en las prácticas de alfabetización.

El estudio consideró variables como la formación inicial y en servicio, los años de experiencia y la percepción sobre los aprendizajes previos del estudiantado, identificando distintos conglomerados de instrucción en lectura. Asimismo, subrayó la influencia de factores institucionales en las acciones alfabetizadoras, como, la ubicación del centro, la disponibilidad de recursos, las formas de intervención y los mecanismos de gobernanza escolar. Desde este enfoque, Scheker distingue entre factores de *abajo hacia arriba*, asociados a la estructura cognitiva del docente, y factores de *arriba hacia abajo*, vinculados a las condiciones institucionales.

En conjunto, los resultados evidencian que la implementación del currículo de lectura en la República Dominicana no sigue un patrón homogéneo, sino que varía en función de condiciones docentes e institucionales, reforzando la idea de que la formación y el contexto escolar operan de manera interdependiente en la configuración de las prácticas de alfabetización.

Otro estudio relevante para el contexto, fue realizado en República Dominicana con 2,244 docentes del nivel primario sobre sus concepciones de la lectoescritura y los enfoques de alfabetización por los que se inclinaban y su relación con el éxito o fracaso escolar. El estudio tuvo una muestra representativa de la población nacional de centros de las zonas rural, urbana y urbana marginal. Se tomaron en cuenta las siguientes líneas conceptuales, definiendo los enfoques de la siguiente forma (IDEICE, 2013):

- *Enfoque constructivista.* La práctica de alfabetización se caracteriza por propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos: gráficos (ilustraciones), textuales (palabras, letras, signos, espacio entre las letras, títulos, formato, portador) y del contexto. La correspondencia entre letras y fonemas no es un punto de partida para explorar un texto, sino de llegada (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky, 2003).
- *Enfoque directo.* La práctica alfabetizadora se caracteriza por colocar en primer plano la discriminación visual y auditiva. Los programas de alfabetización se centran en el uso de métodos de lectura con pasos preestablecidos por un autor.
- *Enfoque distractor.* No representa un enfoque pedagógico propiamente dicho, sino más bien una recopilación de ideas contradictorias sobre enseñanza-aprendizaje encontradas en el proceso de validación del instrumento.

Para analizar los perfiles, en la investigación se planteó que los docentes por encima de un 98% de respuestas en un enfoque, tenían un alto nivel de dominio; entre un 75% y un 97%, un nivel medio de dominio; y, menos de 74%, un bajo nivel de dominio en el enfoque.

A los docentes se le administró un cuestionario de datos generales y otro sobre lectoescritura a partir de los enfoques de alfabetización constructivista y el enfoque directo. Los resultados más relevantes fueron:

- Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los docentes, tomando en cuenta la concepción sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Se evidenció una preferencia hacia el enfoque constructivista en un 56.62%, con respecto al enfoque directo (18.9%) y el distractor (23.09%).
- Solamente el 12.88% de los docentes reflejó un nivel medio de dominio del enfoque constructivista, mientras que un 87.07% se ubicó en el nivel bajo de dominio. Estos resultados sugieren que, aunque los docentes están familiarizados con el discurso constructivista, muchos pueden no estar implementando este enfoque en sus prácticas pedagógicas.
- Ninguno de los maestros mostró un nivel alto de dominio en el enfoque directo, con el 100% por debajo del 75% de conocimiento en ese enfoque.
- Al analizar los enfoques de alfabetización según centros educativos de alto y bajo índice de fracaso escolar, encontró que en los centros con alto índice de fracaso escolar los enfoques se ubicaban en un 54% con enfoque constructivista, un 21% de enfoque directo, un 24% para el enfoque distractor. Mientras que para los centros con bajo índice de fracaso los datos fueron: 58.86% con enfoque constructivista, un 17.46 de enfoque directo y un 23.05% para el enfoque distractor. A su vez se identificó que entre ambos

tipos de centros existía una relación significativa con los tres enfoques.

- Sin embargo, los coeficientes de correlación de Pearson encontrados, revelaron una correlación negativa muy baja ($r = -0.145$), que según los autores parece sugerir una relación débil inversa, que puede expresar que los centros con bajo índice de fracaso tenían mayor inclinación hacia opciones constructivistas. Sin embargo, los autores recomiendan seguir explorando y confirmando estos datos en función de evaluaciones de comprensión lectora, además de que advierten que centros con estándares bajos de calidad hayan quedado en categorías de bajo nivel de fracaso.
- Al comparar los indicadores autoreportados por los docentes en comparación con las observaciones de aula en la dimensión cualitativa del estudio, se encontró prácticas que diferían de lo reportado. De manera específica, en las escuelas observadas, se encontró que el enfoque directo se evidenció en un 76.85%, versus el 40% autoreportado, mientras que en el 0.90% se observó un enfoque constructivo, versus el 33.70% autoreportado; lo que indica que los educadores no llevan a la práctica lo que dicen saber acerca del aprendizaje y la escritura.
- En términos de los grados escolares, el enfoque constructivista predomina, aunque las proporciones disminuyen gradualmente a medida que se avanza en los grados. El primer grado obtuvo el puntaje más alto con un 59.40%, mientras que el cuarto grado registró el porcentaje más bajo, con un 53.84%. Esto contrasta con el enfoque directo, donde el cuarto grado tuvo el mayor porcentaje, con un 20.81%, y el primer grado el menor, con un 16.65%. El comportamiento del distractor fue similar, con el mayor porcentaje en cuarto grado, un 24.72%, y el menor en primer grado, un 23.25%.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que, aunque el discurso constructivista está ampliamente presente en las concepciones docentes, su dominio conceptual es limitado y su traducción en prácticas efectivas resulta inconsistente.

El estudio anterior implicó un abordaje mixto. Desde el abordaje cualitativo se realizó una observación directa de la práctica de alfabetización en el aula. (IDEICE, 2018b). En ese sentido, se seleccionaron dos centros educativos con resultados extremos en cuanto a la proporción de concepciones relacionadas con el enfoque constructivista de alfabetización propuesto por el currículo dominicano. El Caso 1 fue identificado por ser el centro de mayor contradicción; mientras que el Caso 2 se identificó por ser el centro con mayor coincidencia conceptual con el enfoque del currículo). En esta etapa, participaron un total de ocho maestros y directoras de los dos centros educativos, junto con 84 niños de 3ro y 4to grado, a quienes se les aplicó una prueba de comprensión lectora, con el fin de identificar las concepciones de aprendizaje subyacentes en dicha práctica durante las actividades de alfabetización y compararlas con las concepciones identificadas anteriormente en los cuestionarios. Algunos análisis y resultados planteados en el estudio incluyen (IDEICE, 2018b):

Se comprobó una relación entre las concepciones del maestro de cómo aprenden los niños y su concepción de qué es la escritura como objeto de conocimiento escolar.

Se encontraron discrepancias de concepciones entre los conocimientos teóricos del maestro, identificados en un cuestionario y su práctica alfabetizadora en el aula. Lo que implica, que a nivel teórico declarativo los docentes sabían más del enfoque constructivista, pero no se traducían ampliamente en su práctica. Sin embargo, a nivel de práctica no se observaron disonancias entre la teoría de aprendizaje del maestro, a veces inconsciente y lo que se observó a través de su práctica, por lo que es posible identificar su teoría a partir de la observación de su práctica docente.

Se determinaron tres perfiles que consideraban tanto las concepciones de aprendizaje como las de lengua escrita. Perfiles de código-directo (maestros en los que predominaban concepciones directas de aprendizaje acompañadas de concepción de que la lengua escrita es un código de transcripción de la hablada), el perfil sistémico-constructivo (maestros en los que predominan concepciones de que el aprendizaje es un concepto constructivo y la lengua escrita es un sistema de representación de un lenguaje) y el perfil en transición (maestros cuyas concepciones se encontraban a medio camino entre los dos primeros perfiles).

En el análisis de ambos casos, se encontró que relación entre el perfil alfabetizador y la comprensión lectora, aunque cabe destacar que se encontró un bajo rendimiento en la comprensión lectora de los dos centros, los niños del Caso 2 fueron ligeramente mejores que los del Caso 1.

Se destacó que las teorías que tienen internalizadas los docentes desde el perfil código-directo representaron barreras para comprender el constructivismo como un enfoque que va más allá de métodos predeterminados y que se basa en principios heurísticos. Además, señalan que estos esquemas se convierten en una especie de filtrado para cualquier proceso formativo o de acompañamiento que se realice. Plantea que los adeptos al enfoque código-directo tienden a centrarse en lo visible y cuantificable, como la relación entre letras y sonidos, sin considerar la perspectiva del niño ni la importancia del significado desde el inicio de la alfabetización.

Se plantea que para que el maestro pueda poner en práctica la propuesta de alfabetización inicial del currículo vigente de la República Dominicana, necesita un cambio conceptual que les permita asumir el enfoque de enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva constructivista.

Para cerrar el análisis del estudio anteriormente expuesto, a la luz de los datos presentados, es importante señalar que en la fase cualitativa del estudio solo fueron analizados dos centros

educativos, a la vez que se parte de una visión parcializada en función de un enfoque particular ya establecido en el currículo educativo, por lo que el planteamiento de otros métodos no se encuentran ampliamente abordados.

Por último, y en lo que respecta a los antecedentes dentro del contexto dominicano se valora a continuación el estudio presentado por Montenegro (2020), el cual se centró en analizar aspectos referidos a la formación, conocimientos y prácticas docentes en torno a la lectoescritura. Se llevó a cabo con una muestra de docentes en formación y formadores en varias sedes de una institución de educación superior, mediante la revisión de planes de estudio, entrevistas y observaciones de aula. La investigación encontró que el plan de formación de los docentes estaba, en sentido general, en sintonía con la evidencia científica sobre cómo se aprende a leer y escribir en los primeros años, sin embargo, los diferentes ámbitos no tenían el peso según los datos de la investigación científica, por ejemplo, en temas de conciencia fonológica, vocabulario, decodificación y fluidez lectora.

En este sentido, se subrayó que la estructuración explícita en los planes de estudio es clave, pero también la práctica formativa, dado que algunos formadores incorporaban algunos aspectos y otros no. Se recomendó asignar profesores especializados en alfabetización inicial y fortalecer la articulación entre lo teórico y lo práctico en la formación docente. En este sentido, resulta clave asegurar que los docentes en formación cuenten con oportunidades sistemáticas para aplicar sus conocimientos en contextos escolares reales.

1.4.2. Conocimientos y prácticas sobre el abordaje de las dificultades lectoras

La detección y la intervención tempranas ante las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura constituyen elementos clave para prevenir brechas persistentes en el desarrollo académico. En este marco, el profesorado desempeña un rol fundamental en la identificación de señales de riesgo y en la activación de respuestas pedagógicas oportunas. La evidencia acumulada

muestra que la acción temprana reduce significativamente la probabilidad de dificultades lectoras persistentes y mejora el desempeño escolar general, lo que refuerza la necesidad de que los docentes cuenten con conocimientos específicos y estrategias pedagógicas adecuadas para esta tarea (Guzmán *et al.*, 2015).

En una encuesta realizada por la ILA en 2020 sobre los temas de tendencia en alfabetización *What's hot in literacy*, los entrevistados consideran que el determinar estrategias instruccionales efectivas para lectores con dificultades se ve afectada por el conocimiento de los maestros y las diferencias en los programas de preparación docente y la disponibilidad y apoyo para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo. La mayoría (60%) de los encuestados no están de acuerdo en que los programas actuales de preparación docente estuvieran equipando a los educadores con las habilidades necesarias para una instrucción efectiva en lectura (ILA, 2020).

Guzmán *et al.* (2015) subrayaron que, si bien el rol del profesorado en el diagnóstico formal de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura es indirecto, su función como informante clave resulta esencial. Los docentes no solo canalizan las derivaciones hacia los equipos de orientación y psicología, sino que además participan activamente en la implementación y el seguimiento de los programas de intervención, desempeñando un papel central en la prevención, detección e intervención tempranas.

En un estudio con 149 docentes de educación inicial y primaria de 13 centros educativos en España, estas autoras analizaron el nivel de aciertos, errores y omisiones en el conocimiento docente sobre estrategias de intervención ante las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura (DEA-LyE). Los resultados mostraron un buen nivel de conocimiento general, especialmente en aspectos vinculados a la intervención socioemocional y organizativa, como el trabajo de la autoestima y la motivación (97.3%), la intervención específica dentro y fuera del aula

(91.9%) y el uso de apoyos visuales para facilitar la comprensión de instrucciones escritas (87.2%).

No obstante, se identificaron omisiones relevantes en componentes clave de intervención especializada, como la identificación del método fonético como estrategia prioritaria para estudiantes en riesgo (45% de omisiones), la intervención sistemática en conciencia fonológica (38.3%) y el trabajo integrado de conciencia fonémica y conocimiento de las letras (33.6%). Aunque el 59% reconoció la importancia de la conciencia fonológica en la prevención de las DEA-LyE, los resultados sugieren una tendencia a implementar intervenciones generales más que específicas, lo que limita su impacto en función de las necesidades particulares del alumnado.

Las autoras atribuyen esta brecha entre conocimiento y práctica a diversos factores, entre ellos la percepción de que ciertos saberes corresponden a otros profesionales, la falta de tiempo, la escasa formación especializada y la limitada percepción de relevancia de estas estrategias. Una proporción considerable del profesorado indicó no haber recibido formación reciente sobre DEA-LyE, lo que puede traducirse en procesos de identificación inadecuados y en intervenciones preventivas insuficientes.

Resultados parcialmente convergentes fueron reportados por Laguillo-Rebolledo *et al.* (2023), quienes analizaron el conocimiento sobre estrategias de intervención en una muestra de 237 docentes españoles, de los cuales 118 pertenecían a educación primaria. Los autores encontraron que la experiencia directa con alumnado con DEA-L se asociaba significativamente con mayores niveles de conocimiento sobre intervención, observándose diferencias claras entre docentes con poca o ninguna experiencia y aquellos con experiencia media o amplia. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas entre los niveles medio y alto de experiencia, lo que sugiere que, una vez alcanzado cierto umbral de conocimiento práctico, el aprendizaje adicional tiende a estabilizarse.

Contrario a lo obtenido por Guzmán *et al.* (2015), estos autores encontraron que los docentes de primaria presentaban mayores conocimientos en información general que en estrategias de intervención, y no identificaron relaciones significativas entre el nivel de conocimiento y los años de experiencia, la formación específica en DEA-LyE o la presencia de estudiantes con estas dificultades en el aula.

En relación con el conocimiento específico sobre dislexia, Soriano-Ferrer *et al.* (2016) investigaron el entendimiento y las concepciones erróneas de docentes en España y Perú acerca de la dislexia en áreas como información general, síntomas, diagnóstico y tratamiento. En la muestra de 513 docentes no se encontraron grandes diferencias entre educadores de ambos países, pero sí entre profesores en servicio y en formación, siendo los primeros quienes demostraron mayor conocimiento. Muchos docentes, independientemente de su formación, asociaron erróneamente la dislexia con problemas visuales y perceptivos en lugar de con un déficit en el procesamiento fonológico (71.5%). Observaron también un desconocimiento general sobre la etiología neurobiológica de la dislexia y sobre tratamientos efectivos. El conocimiento sobre dislexia se vio positivamente influenciado por la autoeficacia de los docentes en servicio, la experiencia acumulada en la enseñanza, la especialización posgrado en dislexia y el haber interactuado anteriormente con un niño con dislexia.

En el estudio de Giménez *et al.* (2023) se encontró que la mayoría del profesorado asocia las dificultades en el aprendizaje de la lectura con déficits en la conciencia fonológica. Asimismo, los docentes con mayor experiencia manifestaron una mayor confianza en su capacidad para identificar a niños con dificultades lectoras en comparación con aquellos con menor trayectoria profesional. No obstante, aproximadamente la mitad del profesorado, independientemente de su nivel de experiencia, se declaró capaz de detectar dificultades en la lectura.

Estos resultados son coherentes con revisiones previas que señalan brechas persistentes en el conocimiento docente sobre las dificultades lectoras, incluida la dislexia (Knight, 2018). En ese sentido, Lane *et al* (2023) ha planteado la necesidad de que los programas de preparación docente incluyan cursos que desarrollen una comprensión profunda de qué enseñar y por qué, utilizando estrategias efectivas y el desarrollo de experiencia en la instrucción efectiva para guiar el proceso con estudiantes con o sin riesgo de dificultades en la lectura.

Según señala Lane *et al.* (2023) los programas de formación docente a nivel básico deben caracterizarse por trabajar una base sólida a nivel de conocimientos lingüísticos, cognitivos y en lo referido al proceso de adquisición de la lectura, los métodos de enseñanza basados en la evidencia científica combinado con experiencias, modelado, retroalimentación y observación que ayuden a consolidarse su formación. En un nivel avanzado trabajar conocimientos a nivel de intervención más intensiva y especializada.

Estudios como el de Washburn *et al.* (2017), realizados con docentes principiantes en Estados Unidos, refuerzan esta necesidad. Aunque los participantes mostraron una comprensión adecuada de la discapacidad lectora en general, persistieron malentendidos relevantes sobre la dislexia, independientemente del tipo de certificación o de la exposición al contenido lector durante su formación inicial. Sin embargo, el nivel de certificación sí se asoció con conceptos erróneos sobre la dislexia.

Un aspecto importante a considerar es que a pesar de la relevancia identificada en la conciencia fonética y la conciencia fonológica en el desarrollo lector y el abordaje de las dificultades lectoras, diversos estudios han encontrado limitaciones importantes en el conocimiento y la práctica docente sobre las mismas (Cheesman *et al.*, 2009; Collum, 2012; Conejo *et al.*, 2017).

De manera consistente, diversas investigaciones han documentado limitaciones importantes en el conocimiento y la práctica docente en relación con la conciencia fonológica y fonémica, componentes que como se expuso en apartados anteriores, son ampliamente reconocidos como predictores clave del desarrollo lector (Cheesman *et al.*, 2009; Collum, 2012; Conejo *et al.*, 2017). Cheesman *et al.* (2009) encontraron que muchos docentes, tanto de educación general como especial, confundían conciencia fonémica con fonética y presentaban dificultades para identificar y manipular fonemas, a pesar de declarar trabajar estas habilidades en el aula (87%).

Resultados similares encontró Conejo *et al.* (2017), en un estudio sobre los conocimientos y prácticas docentes de educación preescolar relacionados con la alfabetización emergente de educación preescolar en Costa Rica, encontró que, aunque la mayoría valoró la conciencia fonológica como importante para la lectoescritura emergente, solo una proporción limitada poseía un entendimiento correcto de la misma y de otros conceptos clave. Por ejemplo, solo el 49% de la muestra identificó correctamente la definición de conciencia fonológica, entendiendo cómo se divide y manipula el lenguaje hablado. En contraste, un 5% confundió la conciencia fonológica con fonética, el 12% la consideró un método de enseñanza para habilidades de decodificación, otro 5% la equiparó directamente con la lectoescritura, y un notable 29% no supo responder o no brindó una respuesta al respecto (Conejo *et al.*, 2017).

Por otra parte, al explorar el tema de la autoeficacia del docente en la enseñanza lectora como parte central de las creencias, se ha encontrado que juega un papel crucial, especialmente cuando se trata de estudiantes con dificultades en este ámbito. La teoría sociocognitiva de Bandura ofrece un marco especialmente útil para comprender la autoeficacia docente, entendida como la creencia del profesorado en su capacidad para ejecutar con éxito las tareas de enseñanza en un

contexto específico (Covarrubias y Mendoza, 2013) o en otras palabras la evaluación que una persona hace de su propia capacidad para alcanzar un nivel de desempeño determinado (Bandura, 1997; Dahl-Leonard *et al.*, 2023).

En consecuencia, la conducta del docente no depende únicamente de sus habilidades reales, sino también de cómo interpreta su capacidad para llevar a cabo una tarea. Esta percepción influye en la manera en que el profesorado interpreta las demandas del entorno, regula el esfuerzo, sostiene la persistencia y mantiene la motivación ante desafíos pedagógicos (Bandura, 1997; Covarrubias y Mendoza, 2013; Dahl-Leonard *et al.*, 2023). En este sentido, la creencia de contar con los conocimientos y competencias necesarias para intervenir sobre el aprendizaje lector constituye un componente central para el logro educativo, particularmente en escenarios que exigen respuestas pedagógicas diferenciadas.

Siguiendo a Covarrubias y Mendoza (2013), se destacan tres elementos clave para comprender la autoeficacia docente desde el enfoque sociocognitivo:

- *Determinismo recíproco.* Desde este modelo, Bandura plantea que la conducta, los factores personales y el ambiente se influyen mutuamente. Así, el docente no solo responde a su contexto escolar, sino que también lo modifica mediante sus decisiones y prácticas. En esta dinámica, la autoeficacia funciona como un mecanismo cognitivo mediador entre lo que el profesor sabe, lo que siente y lo que finalmente hace en el aula.
- *Carácter dinámico, multidimensional y específico.* La autoeficacia se construye y ajusta a partir de procesos de autorreflexión y autorregulación. Una autoeficacia elevada se asocia con docentes que diseñan ambientes de aprendizaje retadores, diversifican estrategias, toman decisiones pedagógicas reflexivas y sostienen altas expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado. En contraste, niveles bajos de autoeficacia pueden

vincularse con prácticas más rígidas, menor disposición al cambio y una visión más limitada sobre las posibilidades de progreso del alumnado.

- *Dimensión contextual.* La autoeficacia no depende exclusivamente del individuo, sino que se relaciona con características del centro educativo y del alumnado. Esta dimensión ayuda a explicar por qué dos docentes con niveles de conocimiento similares pueden mostrar percepciones de eficacia subjetiva muy distintas: la autoeficacia emerge en la interacción entre saberes, experiencias y condiciones de trabajo. Desde esta perspectiva, fortalecer la autoeficacia del profesorado requiere no solo desarrollar competencias, sino también generar entornos institucionales donde dichas competencias puedan desplegarse de manera viable y con sentido.

En esta línea, Dahl-Leonard *et al.* (2025) analizaron los niveles de autoeficacia y conocimiento especializado en docentes de primaria para la enseñanza de la lectura con estudiantes con o en riesgo de dificultades lectoras, así como la relación entre ambos componentes. En una muestra de 313 docentes, los autores encontraron niveles de autoeficacia moderadamente altos incluso cuando el conocimiento era bajo o incompleto. En términos de desempeño, el profesorado mostró un nivel moderado de conocimiento especializado para la enseñanza de la lectura (50.5% de respuestas correctas), con lagunas en aspectos técnicos; sin embargo, la autoeficacia percibida fue moderadamente alta ($M = 3.86$ en una escala de 1 a 5).

Uno de los hallazgos más relevantes fue la relación negativa entre autoeficacia y conocimiento ($\beta = -.13, p = .02$), lo que indica que los docentes con mayor autoeficacia tendían a presentar niveles más bajos de conocimiento especializado. Esta paradoja sugiere que la percepción de competencia para enseñar a estudiantes con dificultades lectoras no necesariamente

se corresponde con un dominio real del contenido y, en algunos casos, puede implicar una sobreestimación de las propias capacidades. Los autores proponen que esta brecha podría explicarse, por un lado, por las demandas crecientes que enfrentan los docentes para atender poblaciones diversas, lo cual puede reforzar la creencia de que su rol es determinante en el progreso lector del alumnado.

Por otro lado, la autoeficacia tiende a incrementarse tras procesos de capacitación o prácticas supervisadas, sin que ello garantice que el conocimiento adquirido sea profundo o que se mantenga en el tiempo. En consecuencia, el profesorado puede construir su percepción de eficacia a partir de experiencias previas, familiaridad con metodologías tradicionales o expectativas institucionales, más que sobre la base de conocimientos actualizados y técnicamente fundamentados sobre la lectura.

1.5. Objetivos

Objetivo general

Analizar la formación, el conocimiento, las creencias y las prácticas del personal docente de los grados iniciales en República Dominicana en torno a la enseñanza de la lectura y la atención a las dificultades lectoras, considerando sus características sociodemográficas y profesionales.

Objetivos específicos

Considerando los hallazgos de la literatura científica reciente en relación con los procesos de alfabetización en las etapas iniciales de la educación, esta investigación se enfoca en abordar de manera específicas los siguientes objetivos:

1. Identificar y analizar, la formación, los conocimientos y las creencias sobre la enseñanza de la lectura del personal docente de grados iniciales de República Dominicana.
2. Identificar y analizar la formación, el conocimiento y las creencias sobre dificultades en el aprendizaje de la lectura que tiene el personal docente en centros educativos.
3. Identificar y analizar la práctica educativa en la enseñanza de la lectura y ante estudiantes con dificultades en el aprendizaje lector que implementa el personal docente de grados iniciales.

En coherencia con los objetivos planteados y de acuerdo con la lógica de investigación, las hipótesis de este estudio se formulan estableciendo relaciones entre las variables de formación, conocimiento, creencias y prácticas docentes, así como factores sociodemográficos y profesionales asociados.

De manera puntual:

1. Se espera que la formación, el conocimiento, las creencias y las prácticas de los docentes de los grados iniciales en República Dominicana guarden relaciones significativas entre sí, y que estas, a su vez, estén moduladas por variables sociodemográficas y profesionales (sexo, experiencia docente, zona y tipo de centro educativo).
2. A mayor nivel de formación docente específica en alfabetización inicial, mayor será el conocimiento que los maestros demuestren sobre la enseñanza de la lectura y las intervenciones de dificultades de aprendizaje de la lectura.
3. A menor conocimiento de los docentes sobre las dificultades lectoras, mayores serán las limitaciones en la implementación de estrategias efectivas de apoyo.
4. Las variables contextuales y profesionales —como la experiencia docente, el tipo de centro educativo (público o privado) y la disponibilidad de recursos— se relaciona con el conocimiento y las prácticas docentes. En particular, se plantea que los docentes con mayor experiencia y autoeficacia evidenciarán un mejor manejo de estrategias de intervención frente a las dificultades lectoras.

2. MÉTODO

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos que sustentan la investigación, organizados en distintos apartados que permitan comprender con claridad el proceso desarrollado. Se describe primero el diseño adoptado y su pertinencia para responder a los objetivos planteados, seguido de las características de los participantes y la muestra. Posteriormente, se detallan los instrumentos de recolección de información, se abordan las consideraciones éticas claves para el rigor investigativo en cada una de las etapas, así como los procedimientos implementados y los análisis de datos realizados.

2.1. Diseño

Dado que el objetivo primordial de esta investigación era describir y analizar la relación entre la formación docente, los conocimientos, las actitudes y las estrategias de enseñanza en el contexto de la lectura y las dificultades en su aprendizaje, se optó por un enfoque metodológico cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional.

En este diseño transversal los datos se recogen en un único momento temporal, lo que permite captar una 'instantánea' de la situación actual en el entorno educativo. El enfoque descriptivo se centra en detallar las propiedades, características y perfiles de los educadores, mientras que el enfoque correlacional tiene como meta identificar patrones predecibles y asociaciones significativas entre las variables investigadas. Asimismo, la investigación sigue un enfoque cuantitativo fundamentado en la medición numérica y el análisis estadístico para probar las hipótesis planteadas, proporcionando un marco robusto para el estudio de las complejidades involucradas en la enseñanza de la lectura y sus dificultades (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

2.2. Participantes

En la metodología de este estudio, se empleó un muestreo incidental o por conveniencia que incluyó la participación de 800 profesionales con labores docentes (maestras/os, orientadoras/as, psicólogas educativas) de segundo ciclo del nivel inicial y primer ciclo de educación primaria en la República Dominicana. A continuación, se describen las principales variables sociodemográficas y profesionales de esta población, con apoyo en las Tablas 7, 8 y 9.

En primer lugar, en la Tabla 7 se presentan los aspectos personales de la muestra, incluyendo sexo y edad. A continuación, se detallan las variables relacionadas con la formación académica de los participantes, seguidas por aquellas vinculadas a su puesto y experiencia laboral (función en el centro, años de experiencia y nivel en el que trabajan). Finalmente, se muestran las características del centro educativo al que pertenecen.

Atendiendo a los *aspectos personales* de la muestra, se refleja una participación mayoritaria de mujeres (93.4%) con una media de edad de 38.9 años, principalmente entre los 31 y 50 años (62%).

En segundo lugar, respecto a la *formación académica*, predomina el nivel de licenciatura (75.5%), seguido por maestría o especialidad (cerca del 20%), mientras que un 4.6% solo había alcanzado el nivel de bachillerato. Cabe destacar que en el país muchos estudiantes de educación y psicología se encuentran en el sector educativo a nivel privado sobre todo en posiciones de ayudantía.

En cuanto a la *titulación específica*, casi la mitad de los docentes posee formación en educación primaria (46.6%) y una cuarta parte en educación inicial (23.4%), sin embargo, se observa que un porcentaje menor se encuentra trabajando en grados, niveles y áreas en las que no

se han formado a nivel de estudios superiores, como es el caso de docentes con formación en educación secundaria (11.8%) o en otra carrera fuera de educación (2.8%).

Tabla 7

Distribución porcentual de las variables sociodemográficas de la muestra

Variable	Categoría	n	%
Aspectos personales			
Sexo	Mujer	747	93.4
	Hombre	53	6.6
Edad	18–30 años	195	24.4
	31–50 años	495	62
	Más de 51 años	108	13.5
Formación académica			
Nivel educativo más alto	Bachillerato/Secundaria	37	4.6
	Licenciatura	604	75.5
	Maestría	97	12.1
	Especialidad	59	7.4
	Doctorado/PhD	3	0.4
Titulación alcanzada	Educación inicial	187	23.4
	Educación primaria	373	46.6
	Educación secundaria	94	11.8
	Psicología educativa/escolar	76	9.5
	Orientación escolar	35	4.4
	Otra carrera en educación	11	1.4
	Otra carrera fuera de educación	22	2.8
Puesto y experiencia			
Función en el centro educativo	Maestro/a	676	84.5
	Psicólogo/a	54	6.8
	Orientadora	70	8.8
Experiencia docente	0–2 años	139	17.4
	3–5 años	148	18.5
	6–10 años	239	29.9
	11 años o más	274	34.3
Nivel con el que trabaja	Solo Inicial	105	14
	Solo Primaria	520	69.5
	Ambos niveles	123	16.4
Características del centro educativo			
Tipo de centro	Público	653	81.6

Contexto territorial del centro	Privado	119	14.9
	Semioficial	19	2.4
	Otro	9	1.1
	Urbano	374	46.8
	Rural	375	46.9
	Omitido	51	6.4

En tercer lugar, al analizar el *puesto y la experiencia laboral*, la mayoría de los participantes se desempeña como docente de aula (84.5%), mientras que psicólogos/as y orientadores/as educativos/as⁸ suman un 15% del total. En cuanto a la experiencia profesional, el 34.3% cuenta con más de 11 años en el sistema, y el 29.9% tiene entre 6 y 10 años. Además, el 69.5% trabaja exclusivamente en el nivel primario, frente al 14% que lo hace solo en inicial y el 16.4% que abarca ambos niveles.

Por último, en relación con las *características del centro educativo*, la mayoría pertenece al sector público (81.6%), en comparación con el 14.9% en centros privados y un 2.4% en semioficiales. La distribución por zona de ubicación del centro educativo resulta bastante equilibrada, con un 46.8% en áreas urbanas y un 46.9% en rurales.

En lo que respecta al *grado escolar y el tipo de centro*, en la Tabla 8 se muestra la distribución de los participantes según el nivel en el que imparten docencia y el tipo de centro en el que trabajan. Tal como se observa, la muestra participante ejerce su rol docente distribuida entre

⁸ En la República Dominicana, los roles de orientación educativa y psicología escolar se encuentran diferenciados tanto en su formación de origen como en sus funciones dentro del sistema educativo según el Manual Operativo de Centro Educativo Público de Inicial, Primaria y Secundaria (Modalidad Académica) (MINERD, 2023). El orientador escolar se forma desde el ámbito de la educación y cumple principalmente funciones de prevención, seguimiento y acompañamiento socioeducativo, mientras que el psicólogo escolar proviene de la formación universitaria en Psicología y desempeña un rol especializado orientado a la evaluación e intervención en problemáticas psicológicas y emocionales que inciden en el aprendizaje. En la práctica, el rol de orientador puede ser asumido en ocasiones por psicólogos escolares o debidamente habilitados dentro del sistema educativo; sin embargo, el rol del psicólogo escolar no es desempeñado por orientadores.

los cuatro grados explorados, que abarcan un grado del nivel inicial y los tres primeros grados del nivel primario, diferenciados según el tipo de centro educativo.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de los participantes según el grado escolar y el tipo de centro

Sector educativo	Total		Preprimario		1ro primaria		2do primaria		3ro primaria		Otros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Público	653	81.6	181	79.4	219	79.3	330	78.8	228	84.4	117	80.1
Privado	119	14.9	35	15.4	47	17.0	72	17.2	31	11.5	20	13.7
Semioficial ⁹	19	2.4	5	2.2	8	2.9	13	3.1	7	2.6	4	2.7
Otro	9	1.1	7	3.1	2	0.7	4	1.0	4	1.5	5	3.4
Total	800		228		419		270		270		146	

Nota. Es preciso señalar que algunos docentes pueden desempeñarse en más de un grado escolar; por tanto, la suma de las frecuencias por grado no corresponde al total de participantes de la muestra.

En otro sentido, en la Tabla 9 se presentan los datos relativos al *tipo de jornada laboral* de los centros educativos incluidos en la muestra. Cabe destacar que en el país coexisten diversas modalidades de jornada escolar en las que pueden desempeñarse los docentes, las más comunes son la tanda única (mañana o tarde), la doble tanda y la jornada escolar extendida (JEE).

Notablemente, en esta muestra la mayoría de los centros, que representan un 72.9%, operan en un horario de tiempo completo (más del 90% de las horas a tiempo completo). En contraste, las jornadas de tiempo parcial son menos comunes, con un 9.9% de los centros trabajando entre el 50% y el 70% de una jornada completa, un 8.5% ubicado entre el 71% y el 90%, y solo un 2.4%

⁹ Las escuelas semioficiales son un híbrido entre lo público y lo privado, con el objetivo de ofrecer una educación que se adapte a diferentes contextos, sin ser completamente dependientes del Estado o de la financiación privada.

trabajando menos del 50% de una jornada completa. Estos datos sugieren que el modelo de tiempo completo es el más adoptado en el ámbito educativo, caracterizado por la denomina 'jornada escolar extendida'.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos del tipo de jornada laboral de la población participante

Tipo de jornada en el centro educativo	N	Porcentaje
Tiempo completo (más del 90% de las horas a tiempo completo)	583	72.9
Tiempo parcial (50-70% de las horas a tiempo completo)	79	9.9
Tiempo parcial (71-90% de las horas a tiempo completo)	68	8.5
Tiempo parcial (menos del 50% de las horas a tiempo completo)	19	2.4
No responde	51	6.4

2.3. Instrumentos

Los instrumentos fueron diseñados para recopilar información sobre la formación, creencias, conocimientos y prácticas docentes en la enseñanza de la lectoescritura y el abordaje de las dificultades lectoras. Su estructura incluyó diversas secciones, utilizando escalas de respuesta tipo Likert y opciones de selección múltiple. El tiempo promedio para completarlos fue de aproximadamente de 20 minutos.

Es relevante señalar que, para algunas variables de interés, no se identificaron herramientas

preexistentes definidas, por ejemplo, en lo relativo al conocimiento y al enfoque docente hacia las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. En consecuencia, la primera etapa de la investigación requirió el diseño y la adaptación de apartados específicos del cuestionario, fundamentados en la revisión de otros instrumentos previamente validados.

En la Tabla 10 se presentan los instrumentos y documentos preseleccionados que sirvieron de referencia metodológica para orientar el proceso de estructuración del cuestionario de recolección de información.

Tabla 10

Instrumentos y documentos preseleccionados para guiar el proceso de estructuración de los instrumentos.

Autores/as	Nombre del Estudio o Documento	Componentes del cuestionario y tipos de ítems incorporados
OCDE (2018)	Prueba PISA República Dominicana, docentes.	Datos sociodemográficos: sexo, edad, nivel educativo más alto alcanzado, titulación específica en el área de educación, función desempeñada en el centro, años de experiencia docente, nivel educativo en el que trabajan, tipo de centro, zona de ubicación del centro educativo (rural/urbana), jornada laboral, sector educativo, grado escolar en el que imparten docencia y provincia de residencia.
Meeks y Kemp (2017)	<i>How Well Prepared are Australian Preservice Teachers to Teach Early Reading Skills?</i>	Preparación y autoeficacia docente autopercepción de preparación para enseñar a leer y escribir.

Stark <i>et al.</i> (2016)	<i>Language and Reading Instruction in Early Years' Classrooms.</i>	
Cheesman <i>et al.</i> (2009)	<i>First-Year Teacher Knowledge of Phonemic Awareness and Its Instruction.</i>	Conocimientos Definición y comprensión docente del concepto de conciencia fonológica
Bos <i>et al.</i> (2001)	<i>Perceptions and Knowledge of Preservice and Inservice Educators About Early Reading Instruction.</i>	
Alba <i>et al.</i> (2008)	<i>Un instrumento para identificar las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir.</i>	Prácticas docentes Enfoque - método en que ubica el docente su metodología para la enseñanza de la lectura.
González <i>et al.</i> (2009)	<i>Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir en población hispanohablante</i>	Cómo abordan los docentes el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (organización del aula, programación, actividades y contenidos, evaluación), entre otras.
Torgesen <i>et al.</i> (2007)	<i>Teaching All Students to Read in Elementary School.</i>	
Ministerio de Educación y FP de España (2012)	<i>La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo.</i>	Intervenciones en dificultades lectoras Tipos de actividades y ejercicios que realiza el personal educativo con los estudiantes en los procesos de enseñanza de la lectura e intervención de sus dificultades (segmentación silábica, actividades lúdicas para
Cuetos (2010)	<i>Psicología de la lectura.</i>	
MINERD (2017)	<i>El apoyo psicopedagógico en los centros educativos.</i>	

		trabajar la rima y el ritmo, separación de los fonemas, conteo de fonemas, etc.).
Guzmán <i>et al.</i> (2015)	<i>Conocimiento del profesorado sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.</i>	Enseñanza de la segmentación en fonemas, intervención específica en conciencia fonológica, guías y apoyos visuales, orales y escritos, actividades para automatización lectora, adaptación en los procesos de evaluación, tiempo extra, trabajo en grupos, entre otros.
Merchán y Belén (2015), versión adaptada de Guzmán (2012).	<i>Percepciones de los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje.</i>	
Gibbs y Elliott (2015)	<i>The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs</i>	

2.3.1. Datos sociodemográficos

En primera instancia, la dimensión sociodemográfica se construyó a partir de variables que permitieron caracterizar tanto al personal como al entorno educativo. A través de 13 preguntas de opciones cerradas se indagaron *aspectos personales* como sexo y edad, *formación académica*, que incluyó el nivel educativo más alto alcanzado y la titulación alcanzada en el área de educación. En relación al *puesto y experiencia*, se recogieron datos sobre función en el centro educativo, experiencia docente y nivel con el que se trabaja. Por último, respecto al *centro educativo*, se obtuvo información sobre el tipo de centro, así como del contexto territorial del mismo (urbano/rural). Algunos ejemplos de preguntas son los siguientes: “¿Cuál es su función principal en el centro

educativo? “¿Con cuáles niveles y cursos de educación inicial o primaria usted trabaja actualmente?”.

2.3.2. Conocimientos, percepciones y formación sobre la enseñanza de la lectura

Este cuestionario exploró la *formación y conocimientos sobre la enseñanza de la lectura*, abordando los estudios alcanzados por el docente y su preparación específica en la enseñanza de la lectoescritura. Incluyó preguntas sobre la formación inicial y continua en educación o psicología, habilitación docente y la participación en programas de capacitación en enseñanza de la lectura y escritura. Asimismo, indagó sobre la formación recibida en métodos de alfabetización y los enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura. Entre los ejemplos de preguntas se encuentran: “¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha alcanzado?”, “¿Ha recibido formación específica en algunas de estas áreas?”, “¿Bajo qué enfoque ubica mejor la metodología que emplea en su práctica educativa para la enseñanza de la lectura?”, “La conciencia fonológica es...”, “¿Qué tan preparado/a se siente para para enseñar a principiantes a leer?”.

2.3.3. Prácticas docentes para enseñar a leer y escribir

Se realizó una adaptación del instrumento de Alba *et al.* (2008), el cual recopila información sobre las estrategias que los docentes utilizan para enseñar lectura y escritura, categorizadas en cuatro áreas clave: a) Organización del aula: se analiza desde el fomento de la diversidad y la diferenciación de espacios y materiales, hasta enfoques más homogéneos con uniformidad en recursos; b) Programación: se contrasta la flexibilidad en planificación, frente a una ejecución

estricta del programa; c) Actividades y contenidos: se examina si los docentes favorecen actividades de anticipación y redacción autónoma o si diferencian entre lengua oral y escrita, en contraposición a enfoques centrados estrictamente en el código, de trabajo específico en actividades fonológicas, de fluidez lectora, etc.; d) Evaluación: se observa si los docentes dan importancia a aspectos formales y su tolerancia al error, en comparación con enfoques más rígidos y centrados en la formalidad.

El cuestionario consta de 30 preguntas cerradas estructuradas en una escala tipo Likert, que se responde en función de la frecuencia con el que el docente implemente la práctica. El cuestionario ha mostrado índices de fiabilidad adecuados en estudios previos ($\alpha = .81$) (González *et al.*, 2009).

2.3.4. Conocimientos y prácticas docentes ante las dificultades lectoras

Este bloque exploró, en primer lugar, la *formación del docente en dificultades de aprendizaje*, evaluando su preparación en el diagnóstico e intervención de problemas en la lectura y escritura. Se examinó la formación recibida en distintas etapas académicas, como licenciaturas, especializaciones, maestrías, diplomados o talleres, y se preguntó específicamente sobre el conocimiento adquirido en el área de dificultades de aprendizaje.

En cuanto a la *experiencia con estudiantes con dificultades lectoras*, se examinó la identificación y atención brindada por los docentes a niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectoescritura. Se incluyeron preguntas sobre la experiencia con diagnósticos, la derivación a especialistas y las estrategias implementadas en el aula para apoyar a estos estudiantes. Asimismo, el cuestionario incluyó diversas afirmaciones sobre adaptaciones y estrategias recomendadas para la enseñanza y la evaluación de estudiantes con dificultades específicas de

aprendizaje, solicitando al encuestado indicar su grado de acuerdo.

En conjunto, este bloque permitió obtener información sobre las prácticas e intervenciones implementadas en los centros educativos ante dificultades específicas de aprendizaje (DEA) de lectura y escritura. Se estructuró sobre la base de Guzmán *et al.* (2015), MECD (2012); MINERD (2017). Algunos ejemplos de preguntas son: “¿Le ha tocado trabajar con niños/as con un diagnóstico de dificultad específica de aprendizaje en lectura y escritura?”, “¿Qué tipo de procesos se realizan en el centro cuando un (a) estudiante presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura o la escritura?”.

2.4. Procedimiento

El procedimiento seguido para la estructuración y aplicación del instrumento de recolección de información se llevó a cabo en dos fases diferenciadas. La Fase 1 consistió en la elaboración y organización del instrumento y la realización de un pase piloto del mismo con el propósito de evaluar su claridad, entendimiento de las preguntas, coherencia interna y pertinencia respecto a los objetivos de investigación. La Fase 2 correspondió al estudio de campo, en el cual se aplicó el instrumento definitivo para la recopilación sistemática de los datos requeridos.

La elaboración del cuestionario integrado se guio por los pasos establecidos para la construcción rigurosa de cuestionarios, garantizando validez y fiabilidad, tal como lo proponen Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019). Esta fase incluyó una revisión exhaustiva de fuentes bibliográficas, estudios internacionales, investigaciones previas sobre prácticas docentes y documentos centrados en la intervención educativa, lo que permitió precisar la variable a medir mediante definiciones operativas claras.

Posteriormente, se especificaron las características del instrumento, considerando su

modalidad de aplicación (presencial y a distancia), los tipos de ítems, la duración estimada y los requerimientos de accesibilidad. A partir de ello, se elaboraron los ítems preliminares, procurando que fueran representativos y pertinentes según los ejes temáticos definidos.

La prueba piloto fue aplicada en tres centros educativos, con la participación de 20 docentes de los grados de interés. Se recopiló retroalimentación sobre la claridad y precisión de los ítems, la adecuación del lenguaje y el nivel de dificultad de las preguntas. También se consideraron sugerencias relacionadas con la fluidez en la secuencia de las preguntas, la comprensión por parte de los participantes y posibles mejoras en la redacción para evitar ambigüedades. Tras el análisis de las recomendaciones, se realizaron ajustes menores en cuanto al orden y formulación de algunos ítems. En síntesis, el proceso permitió contar con un cuestionario ajustado a las características del contexto educativo dominicano, que demostró ser claro, pertinente y coherente con los objetivos planteados. Los resultados confirmaron la comprensión y relevancia de los ítems, mientras que la aplicación definitiva posibilitó la obtención de datos consistentes y de calidad.

El cuestionario se diseñó en la plataforma digital *SurveyMonkey*, lo que facilitó una administración en línea ágil y la recopilación automatizada de los datos. Incluso en los casos de aplicación presencial, los participantes accedieron al instrumento a través del enlace compartido durante la visita, completándolo en formato digital.

En otro sentido, cabe destacar que el proceso incluyó la coordinación previa con distritos educativos y centros escolares para garantizar el acceso y la participación, así como la capacitación de diez encuestadoras responsables del levantamiento de información. La recolección de datos se llevó a cabo durante cinco meses del año 2022 en nueve provincias de República Dominicana (Gran

Santo Domingo, Distrito Nacional, Santiago, San Cristóbal, Valverde, Bahoruco, Dajabón, Montecristi y El Seibo)¹⁰.

El proceso se desarrolló en un contexto complejo marcado por la segunda ola de la pandemia de Covid-19, que impactó el inicio del año escolar, así como por las dificultades de movilidad hacia escuelas rurales situadas en distintas zonas del país y de difícil acceso. Este proceso integró estrategias presenciales, digitales y de seguimiento, con un predominio de la aplicación directa en el territorio (90%), debido a las limitaciones de conectividad a internet existentes en numerosos contextos, especialmente en zonas rurales y a la operatividad misma del proceso de levantamiento.

El estudio se desarrolló en conformidad con los principios éticos internacionales para la investigación con seres humanos, establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), así como con las normas éticas de investigación en psicología y educación. Se gestionaron los permisos correspondientes ante los distritos escolares a los que pertenecían los centros educativos, los cuales fueron otorgados de manera favorable, contando también con la anuencia de cada institución participante.

Durante la aplicación del cuestionario, se explicó a los docentes la naturaleza y objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y el uso estrictamente académico de la información recopilada. Previo a su colaboración, cada participante otorgó su consentimiento informado. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas mediante la codificación de los cuestionarios y la eliminación de cualquier dato identificativo, asegurando además la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

¹⁰ En el presente estudio no se realizan análisis considerando las provincias o distritos escolares.

2.5. Análisis de datos

Para responder a los objetivos planteados en esta investigación, se llevaron a cabo distintos análisis estadísticos acordes con la naturaleza de las variables evaluadas. Los procedimientos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 26) y Jamovi.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos con el propósito de caracterizar las variables relacionadas con la formación, el conocimiento, las creencias y prácticas de enseñanza lectora y las intervenciones ante dificultades lectoras. Para ello, se calcularon frecuencias y porcentajes en el caso de las variables categóricas, así como medias y desviaciones típicas para las variables continuas. Estos análisis permitieron ofrecer una descripción inicial de la muestra y de las tendencias observadas en las variables de estudio.

En relación con el análisis de las prácticas de enseñanza lectora, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el fin de identificar la estructura empírica del instrumento y examinar su correspondencia con la propuesta teórica original. Previamente, se evaluó la adecuación de los datos mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, la extracción de factores se realizó mediante el método de componentes principales, aplicando una rotación Varimax con normalización Kaiser. La consistencia interna del instrumento y de cada una de las dimensiones obtenidas se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

A partir de la solución factorial seleccionada, se calcularon las puntuaciones medias de cada docente en los distintos factores, con el objetivo de describir el nivel de frecuencia con el que se declaran las prácticas de enseñanza lectora consideradas en el estudio.

Para analizar posibles diferencias en las prácticas docentes en función de variables sociodemográficas, formativas y profesionales del personal educativo se aplicaron análisis de varianza univariados (ANOVA). Cuando se identificaron diferencias estadísticamente

significativas, se realizaron pruebas *post hoc* con corrección de Bonferroni, y se reportaron tamaños del efecto (η^2) con el fin de estimar la magnitud de las diferencias observadas. En los casos en que las comparaciones implicaban únicamente dos grupos, se emplearon pruebas *t de Student* para muestras independientes.

Asimismo, para examinar la relación entre variables categóricas, como el enfoque de enseñanza lectora autodeclarado y determinadas características profesionales, se utilizaron pruebas de chi-cuadrado de Pearson (χ^2).

Con el objetivo de explorar las asociaciones entre las prácticas de enseñanza lectora, las intervenciones ante dificultades lectoras, la formación recibida y las creencias docentes, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson. Estos análisis permitieron identificar relaciones estadísticas entre las variables consideradas, sin asumir relaciones de causalidad.

Finalmente, en el análisis de las intervenciones prácticas ante dificultades lectoras, se recurrió nuevamente a estadísticos descriptivos y ANOVA univariados, con el propósito de examinar si la implementación de apoyos, estrategias de decodificación y adaptaciones en evaluación variaba en función de variables personales, formativas y profesionales, así como de la autopercepción del profesorado respecto a su preparación para abordar dichas dificultades.

3. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de las variables de interés para la investigación, atendiendo a los objetivos e hipótesis planteadas.

En primer lugar, se pretende responder al objetivo 1, que busca identificar y analizar la formación, el conocimiento y las creencias sobre la enseñanza de la lectura del personal educativo de los grados iniciales de educación primaria en República Dominicana. Posteriormente, se presentan los resultados del objetivo 2, que aborda la formación, el conocimiento y las creencias del profesorado sobre las dificultades lectoras. Por último, el objetivo 3 se centra en las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza y la atención a las dificultades lectoras y, a su vez, se explora su relación con las características sociodemográficas y profesionales del profesorado.

3.1. Enseñanza de la lectura

En este primer apartado vamos a centrarnos en presentar los resultados relacionados con el recién mencionado objetivo 1. Para ello dividiremos el apartado en tres subapartados referidos a (1) la formación en lectura, (2) los conocimientos sobre la enseñanza de la lectura del personal educativo, y (3) las creencias que orientan su práctica pedagógica en la enseñanza de la lectura. A su vez cada apartado comenzará con una parte descriptiva que identifique el apartado; y una parte de análisis que tenga en cuenta variables demográficas, formativas o profesionales de la muestra, que se describirán en cada momento. Este apartado busca ofrecer una visión del perfil vinculado al proceso de alfabetización inicial, considerando tanto la preparación formal y la experiencia profesional como las concepciones que influyen en las decisiones didácticas cotidianas.

3.1.1. Formación

A continuación, se exponen los resultados sobre la formación que el personal educativo declara haber recibido sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y los métodos de alfabetización, así como el tipo de formación (reglada o no regladaⁱ) a través del cual accedió a estos conocimientos.

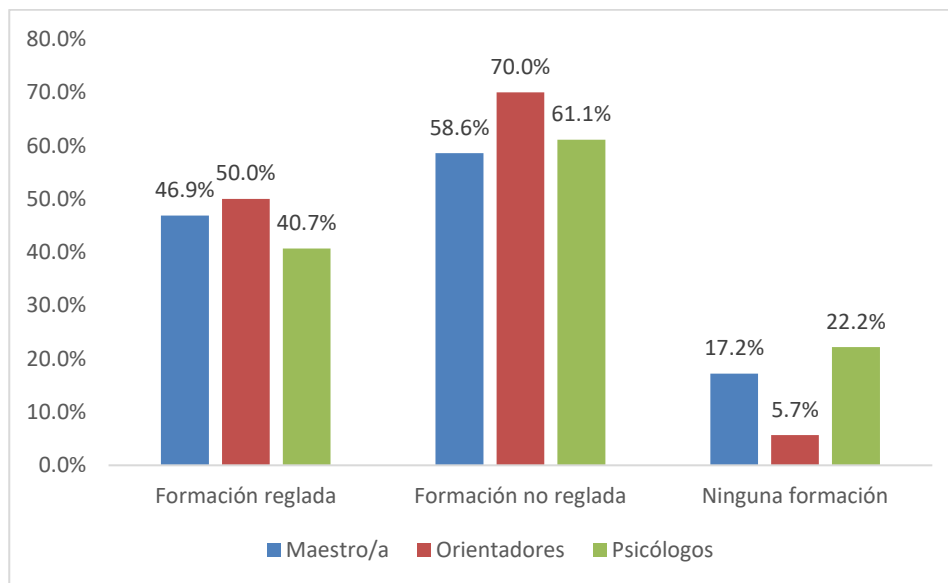
En cuanto a la formación del personal educativo en diversas áreas de la alfabetización, el 55.4% indicó haber recibido formación en enseñanza de la lectura, mientras que el 44.6% señaló no haberla recibido. Además, la mitad del personal educativo (50%) señaló haber recibido formación en la enseñanza de la escritura, mientras que la otra mitad no cuenta con formación específica en este ámbito. Respecto a los métodos de alfabetización, el 56.3% reportó haber recibido formación y el 43.7% no. Finalmente, el 20.3% de los participantes indicó no haber recibido ninguna formación en lectura o escritura, en tanto que el 79.7% sí refirió algún tipo de formación en al menos una de estas áreas.

Al analizar el origen de la formación en procesos relacionados con la alfabetización, los datos muestran que el 46.8% del personal educativo reportó haber recibido formación reglada, mientras que el 59.8% indicó haber participado en formación no reglada. Por su parte, el 16.9% señaló no haber recibido ningún tipo de formación en alfabetización. Es preciso considerar que los datos no son excluyentes entre ambos tipos de formación.

Al clasificar las respuestas sobre la formación en alfabetización según el rol desempeñado en el centro educativo, se observa que las maestras y los maestros reportan un menor nivel de formación en comparación con los orientadores o psicólogos escolares (véase Figura 4).

Figura 4

Estadísticos descriptivos de los tipos de formación en alfabetización según la función ejercida en el centro educativo



3.1.2. Conocimientos

Dentro de la literatura científica, la conciencia fonológica emerge como un aspecto clave para la alfabetización. A continuación, se presentan los resultados de la clasificación de las respuestas docentes según su nivel de comprensión de este concepto. El 9.9% del personal docente presentó un conocimiento adecuado, mientras que el 90.1% mostró un conocimiento incorrecto.

Cabe aclarar que el nivel educativo alcanzado corresponde al grado académico más alto concluido (bachillerato, especialidad, licenciatura, maestría o doctorado). En cuanto al tipo de centro, se clasificaron los centros en públicos, privados y semioficiales. La titulación hace referencia al área de formación, ya sea dentro del campo educativo o fuera de él. Respecto a la jornada laboral, se consideró el porcentaje de tiempo declarado por el docente que trabaja (<50%, 50–70%, 71–90%, >90%).

Tomando en cuenta el nivel educativo alcanzado, se observó un ligero incremento en el porcentaje de respuestas correctas entre quienes poseen maestría (8.2%) y licenciatura (10.8%) respecto a otros niveles; de igual forma, según el tipo de formación en alfabetización, quienes reportaron formación reglada (11.7%) o no reglada (10.2%) mostraron mayores porcentajes de respuestas correctas que quienes no reportaron ninguna formación (6.9%). Por último, según el tipo de centro educativo, el porcentaje más alto de respuestas correctas se observó en centros privados (13.4%).

Con el fin de examinar posibles diferencias en la comprensión de la conciencia fonológica en función de variables sociodemográficas y profesionales. La variable dependiente se operacionalizó como respuesta correcta frente a incorrecta en la definición de la conciencia fonológica. La prueba chi-cuadrado de Pearson (χ^2) no reportó diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). en ninguna de las variables analizadas (sexo, edad, nivel educativo, titulación, función en el centro educativo, experiencia docente, nivel con el que se trabaja, tipo de centro o zona de ubicación del centro educativo).

3.1.3. Creencias en función del enfoque de enseñanza y la autoeficacia

Para describir el *enfoque de enseñanza lectora* autodeclarado por el personal docente, se analizaron las frecuencias y porcentajes de los distintos métodos empleados. El método fónico o fonológico emerge como el más relevante (32.6%), seguido del silábico (22.9%), el mixto (21.3%) y el global (18.0%). Una proporción reducida de docentes señaló no saber qué método utiliza (3.5%) o refirió emplear otro tipo de enfoque (1.8%). Estos datos reflejan la coexistencia de distintos enfoques metodológicos en el ámbito escolar.

A continuación, se aplicaron pruebas de chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para explorar posibles diferencias en el enfoque de enseñanza de la lectura en función de variables sociodemográficas y profesionales. En estos análisis no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en función del sexo ni la edad. Tampoco se hallaron diferencias en función del nivel educativo, experiencia docente, nivel/curso con el que se trabaja, tipo de centro o contexto territorial del centro (urbano o rural).

Solo se observaron diferencias significativas en la titulación alcanzada ($\chi^2 (30) = 68.147$, $p < .001$) y la función en el centro educativo ($\chi^2 (10) = 21.316$, $p = .019$). El método fónico o fonológico predominó entre docentes formados en educación inicial (46.0%) y primaria (29.8%), el método mixto fue más frecuente entre profesionales de Psicología educativa o escolar (32.9%), y el método global se observó con mayor presencia entre quienes proceden de carreras fuera del ámbito educativo (27.3%). Asimismo, en cuanto a la función en el centro educativo, entre maestros el método fónico o fonológico fue el más frecuente (32.4%), el silábico predominó entre psicólogos/as escolares (35.2%) y el global entre orientadores/as (24.3%).

Seguidamente, se profundizó en el análisis de la *autoeficacia docente o percepción de preparación para enseñar a leer* considerando la formación recibida en alfabetización. Se solicitó al personal educativo que valorara su nivel de preparación en una escala de cinco puntos (1 = *no preparado/a*, 5 = *muy preparado/a*). Los resultados mostraron una media de 3,49 ($DT=0,91$), que sugiere un nivel de autopercepción de competencia moderadamente alto. El 85% manifestó un nivel de preparación favorable (entre preparado, bien preparado o muy preparado/a), mientras que un 14.9% reportó baja percepción de preparación o ninguna.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos sobre la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Categorías	M (DT)
Aspectos personales		
Sexo	Mujer	3.49 (0.98)
	Hombre	3.68 (1.07)
Edad	18–30 años	3.49 (0.99)
	31–50 años	3.49 (0.98)
	51 o más	3.52 (1.00)
Formación académica		
Nivel educativo más alto	Bachillerato	3.32 (0.97)
	Licenciatura	3.51 (0.98)
	Maestría	3.47 (1.05)
	Especialidad	3.58 (0.97)
	Doctorado / PhD	3.67 (1.16)
Titulación alcanzada	Educación inicial	3.36 (0.94)
	Educación primaria	3.62 (0.97)
	Educación secundaria	3.49 (1.07)
	Psicología educativa / escolar	3.38 (0.99)
	Orientación escolar	3.40 (0.98)
	Otra carrera en educación	3.91 (1.30)
	Otra carrera fuera de educación	3.09 (1.02)
Puesto y experiencia		
Función en el centro educativo	Maestro/a	3.49 (0.99)
	Psicólogo/a	3.52 (0.95)
	Orientadora	3.62 (1.02)
Experiencia docente	0–2 años	3.45 (0.98)
	3–5 años	3.47 (1.08)
	6–10 años	3.51 (0.92)
	11 años o más	3.53 (0.99)
	Solo Inicial	3.41 (1.01)
Nivel con el que trabaja	Solo Primaria	3.51 (0.99)
	Ambos niveles	3.49 (0.94)
Características del centro educativo		
Tipo de centro educativo	Público	3.49 (0.99)
	Privado	3.51 (0.98)
	Semioficial	3.68 (0.89)
	Otro	3.33 (1.23)
Zona de ubicación del centro	Urbana	3.48 (0.98)
	Rural	3.50 (0.99)
Jornada laboral	Tiempo completo (>90%)	3.55 (0.97)
	Tiempo parcial (50–70%)	3.38 (1.03)
	Tiempo parcial (71–90%)	3.16 (0.97)
	Tiempo parcial (<50%)	3.26 (0.99)
	No responde	3.63 (1.02)

Al analizar los datos mediante ANOVAs univariados en función de variables sociodemográficas y profesionales, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en función del sexo, edad, nivel educativo, función en el centro, experiencia docente, nivel/curso con el que trabaja, tipo de centro educativo o contexto territorial del centro (urbano o rural). Se evidenciaron diferencias significativas en la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer según la titulación alcanzada ($F(6, 790) = 2.714, p = .013, \eta^2 = .021$) y la jornada laboral ($F(4, 794) = 3.214, p = .012, \eta^2 = .020$). Las pruebas *post hoc* de Bonferroni mostraron que el personal formado en educación primaria presenta una media superior ($M = 3.62$) a quienes se formaron en educación inicial ($M = 3.36$), y que los docentes con dedicación a tiempo completo ($M = 3.55$) se perciben más preparados que aquellos con dedicación parcial entre el 71% y el 90% de la jornada ($M = 3.16$). En ambos casos, los tamaños del efecto fueron pequeños (Véase Anexo A para más información).

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de autopercepción sobre la capacidad para enseñar a leer según formación recibida

Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Recibió formación	665	3.6	0.95
No recibió formación	134	2.98	1.01

Seguidamente, se profundizó en el análisis de la autopercepción sobre la capacidad para enseñar a leer considerando la formación recibida en alfabetización. En primer lugar, se realizó una prueba *t de Student* para muestras independientes con el objetivo de comparar la autopercepción entre quienes han recibido algún tipo de formación en alfabetización y quienes no. Los resultados

mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos ($t(797) = 6.91$, $p < .001$), indicando que la formación se asocia con una mayor percepción de competencia. El tamaño del efecto (Cohen's $d \approx 0.66$) sugiere una diferencia de magnitud moderada a alta.

Posteriormente, con el propósito de examinar con mayor detalle cómo las distintas experiencias formativas y metodológicas se relacionan con la autopercepción docente, se llevó a cabo un ANOVA univariado (Tabla 13).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos y resultados de ANOVA sobre la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer según variables de formación en alfabetización

Variable	Categoría	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2	Observaciones
Formación en enseñanza de la lectura	Sí	3.69 (0.94)	36.844	(1, 797)	< .001	0.044	Sí > No
	No	3.27 (1.00)					
Formación en enseñanza de la escritura	Sí	3.70 (0.95)	35.013	(1, 797)	< .001	0.042	Sí > No
	No	3.30 (0.98)					
Formación en métodos de alfabetización	Sí	3.73 (0.93)	59.286	(1, 797)	< .001	0.069	Sí > No
	No	3.21 (0.98)					
Ausencia de formación previa (ninguna de las anteriores)	Sí	3.04 (1.03)	47.272	(1, 797)	< .001	0.056	Menor autopercepción (Sí < No)
	No	3.62 (0.94)					
	Solo reglada	3.49 (0.96)					
Tipo de formación en alfabetización	Solo no reglada	3.56 (0.89)	18.542	(3, 792)	< .001	0.066	Ninguna formación < todos los demás tipos
	Reglada y no reglada	3.78 (1.02)					
	Ninguna formación	2.98 (1.01)					
	Método fónico o fonológico	3.51 (0.94)					
Enfoque metodológico de lectura	Método global	3.61 (0.93)	7.889	(5, 793)	< .001	0.047	No sabe < todos los demás métodos
	Método mixto	3.62 (0.96)					
	Método silábico	3.45 (1.00)					
	No sabe	2.43 (1.07)					
	Otro	3.57 (1.22)					

Los resultados indican que las variables de formación en alfabetización explican diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer. En todos los casos, los docentes que recibieron formación específica, ya sea en lectura, escritura o métodos de alfabetización, presentaron niveles de autopercepción más altos que quienes no la recibieron ($p < .001$), con tamaños de efecto entre pequeños y moderados ($\eta^2 = .042-.069$). Por el contrario, quienes declararon no haber recibido ningún tipo de formación mostraron una autopercepción significativamente menor ($F(1, 797) = 47.272, p < .001, \eta^2 = .056$). Asimismo, en cuanto al enfoque de enseñanza autodeclarado, se observa que el grupo que indicó “no saber” reportó una autopercepción inferior en comparación con quienes señalaron utilizar los métodos fónico, global, mixto, silábico u otros enfoques.

3.2. Dificultades lectoras

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al objetivo dos, centrado en identificar y analizar: (1) la formación, (2) los conocimientos y (3) las creencias en relación con las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Asimismo, se exploran aspectos como la preparación docente para abordar estas dificultades y el reconocimiento de estrategias de intervención efectivas.

3.2.1. Formación

En lo referido a la *formación del personal educativo sobre las dificultades de lectura y escritura*, los datos muestran que el 58.8% cuenta con conocimientos generales sobre las dificultades de la lectura, mientras que el 41.3% no posee formación en este aspecto. En cuanto a las dificultades de la escritura, el 46.3% reporta tener formación y el 53.8% no. Por otro lado, el

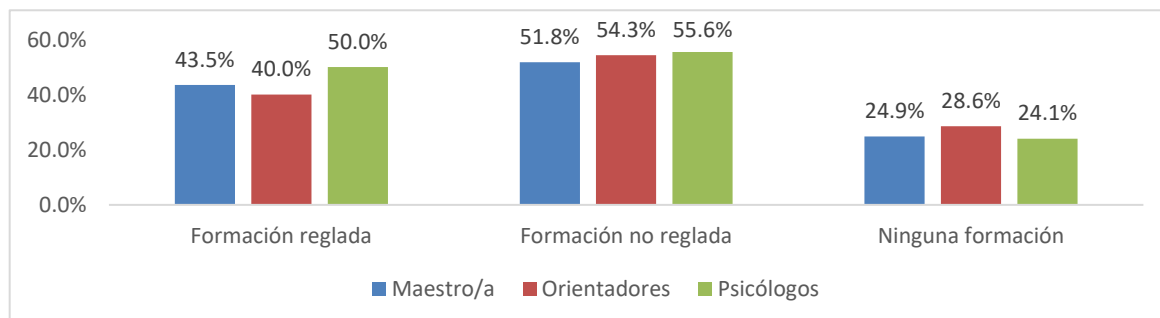
29.5% señala haber recibido formación en diagnóstico de dificultades de la lectura, frente a un 70.5% que no la tiene. De manera similar, el 28.7% indica contar con formación en diagnóstico de dificultades de la escritura, mientras que el 71.3% no dispone de ella.

Asimismo, gran parte de la formación en dificultades lectoras no ha sido adquirida en espacios formales u obligatorios, como la licenciatura, especialidades o programas de posgrado. En detalle, el 43.6% del personal educativo reporta haber recibido formación reglada, el 52.3% indica haber participado en formación no reglada, y el 25.1% señala no haber recibido ningún tipo de formación en esta área.

Al realizar el análisis comparativo según la función ejercida en el centro educativo, se observa que tanto en maestros/as, orientadores/as como en psicólogos/as, la formación no reglada presenta una proporción ligeramente superior a la reglada. Se aprecia, además, que la capacitación en los orientadores es menor que en los otros profesionales. El 28.6% de los orientadores/as no ha recibido formación específica, esta proporción es mayor que la observada en maestros/as (24.9%) y psicólogos/as (24.1%), lo que sugiere la posible persistencia de vacíos formativos en este grupo profesional (véase Figura 5).

Figura 5

Estadísticos descriptivos de los tipos de formación en dificultades lectoras según la función ejercida en el centro educativo



3.2.2. Conocimientos de prácticas relevantes ante dificultades lectoras

A continuación, se abordan los *conocimientos en torno a algunas prácticas que el profesorado considera relevantes* para apoyar a los estudiantes con dificultades en la lectura. En primera instancia, se revisa la importancia de enseñar a los estudiantes con dificultades *cómo segmentar las palabras en fonemas al leer*. Los resultados indican que el 87.6% del personal docente está de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 7.3% se manifestó en desacuerdo y el 5.1% declaró no saber al respecto.

En esa misma línea, se observa que el 89.7% del profesorado encuestado reconoce la intervención en conciencia fonológica como un componente clave para la prevención de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. Por su parte, el 5.2% manifestó estar en desacuerdo y otro 5.2% indicó no saber al respecto. Para interpretar de manera más clara el grado de dominio conceptual del profesorado sobre las intervenciones en dificultades lectoras, se decidió clasificar las puntuaciones obtenidas en tres niveles de conocimiento: bajo, medio y alto. Esta categorización tuvo como propósito agrupar a los participantes según la solidez de sus conocimientos, y así facilitar el análisis comparativo entre distintos perfiles profesionales. La clasificación se basó en el Knowledge Level Scoring System propuesto por Azianey *et al.* (2014), que establece tres rangos porcentuales: 0–50% (nivel bajo), 51–70% (nivel medio) y 71–100% (nivel alto).

Dado que en este estudio las puntuaciones se expresaron en una escala de 1 a 10 puntos, fue necesario adaptar dichos rangos. En consecuencia, se consideraron como nivel bajo las puntuaciones de 0 a 5.0, como nivel medio las comprendidas entre 5.1 y 7.0, y como nivel alto las situadas entre 7.1 y 10. Esta adaptación permitió organizar de forma más precisa las respuestas y

maximizar la claridad interpretativa de los resultados.

Los resultados muestran que el 14.9% del personal educativo se ubica en el nivel bajo, el 21.5% en el nivel medio y el 63.6% en el nivel alto de conocimiento basado en evidencia.

Al realizar el análisis del índice general de conocimientos sobre dificultades lectoras, y su relación con variables sociodemográficas y profesionales, como se observa en la Tabla 15, se evidenciaron diferencias leves pero consistentes. En concreto, se registran medias ligeramente más altas en docentes que trabajan en dos niveles (inicial y primaria) ($M = 7.51$) frente a los que trabajan solo en uno de ellos (Inicial, $M = 7.06$; Primaria, $M = 7.37$), quienes laboran en centros semioficiales ($M = 7.83$), frente a los centros privados ($M = 7.43$) o públicos ($M = 7.32$), profesionales que ejercen rol de orientación ($M = 7.64$) frente a los maestros y psicólogos ($M = 7.36$; $M = 6.89$) y quienes tienen entre 3 y 5 años de experiencia ($M = 7.61$), frente al resto de grupos con mayor diferencia con el grupo con menos años de experiencia (0-2 años; $M = 7.19$).

Por tanto, de forma descriptiva el perfil profesional más formado en dificultades lectoras, se concentra en profesionales de orientación que trabajan en centros semioficiales y atienden simultáneamente los niveles de inicial y primaria, con una experiencia docente de entre 3 y 5 años. Sin embargo, los datos deben interpretarse con cautela, ya que los análisis posteriores no reportan diferencias significativas.

Asimismo, se examinaron posibles diferencias en el nivel de conocimiento sobre dificultades lectoras en función de diversas variables sociodemográficas y profesionales del personal educativo.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos del nivel de conocimiento sobre dificultades lectoras según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Categoría	<i>M</i>	<i>DT</i>
Índice general	—	7.36	1.99
Aspectos personales			
Sexo	Mujer	7.34	2.01
	Hombre	7.64	1.8
Edad	18–30 años	7.28	2.14
	31–50 años	7.4	1.94
	Más de 51 años	7.3	1.98
Formación académica			
Nivel educativo más alto alcanzado	Bachillerato	7.62	1.58
	Licenciatura	7.37	2.03
	Maestría	7.22	2.05
	Especialidad	7.31	1.74
Titulación alcanzada	Doctorado / PhD	7.33	2.89
	Educación inicial	7.05	2.07
	Educación primaria	7.5	1.85
	Educación secundaria	7.34	2.06
	Psicología educativa / escolar	7.43	2.12
	Orientación escolar	7.67	2.2
	Otra carrera en educación	6.8	2.7
	Otra carrera fuera de educación	7.22	2.21
Puesto y experiencia			
Función en el centro educativo	Maestro/a	7.36	2.03
	Psicólogo/a	6.89	2
	Orientadora	7.64	1.58
Experiencia docente	0–2 años	7.19	1.92
	3–5 años	7.61	1.8
	6–10 años	7.36	2.06
	Más de 11 años	7.29	2.07

Nivel con el que trabaja	Solo Inicial	7.06	2.1
	Solo Primaria	7.37	2.02
	Ambos niveles	7.51	1.82
Características del Centro educativo			
Tipo de centro	Público	7.32	2.05
	Privado	7.43	1.81
	Semioficial	7.83	1.29
Contexto territorial del centro	Urbana	7.4	2.03
	Rural	7.3	1.97

Mediante pruebas *t de Student* para muestras independientes en el caso del sexo, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres ($t(710) = -1.001, p = .317$). Tampoco los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre docentes de contextos urbanos y rurales ($t(665) = 0.584, p = .560$).

En general, los análisis univariados (ANOVA) no revelaron diferencias estadísticamente significativas según la edad, los años de experiencia docente, el nivel educativo alcanzado, la jornada laboral, la función desempeñada en el centro (maestro/a, orientador/a o psicólogo/a escolar), la titulación cursada, el tipo de centro o el contexto territorial del centro. Tampoco se observaron diferencias significativas entre quienes trabajan en educación inicial, primaria o en ambos niveles.

3.2.3. Conocimientos y autoeficacia ante dificultades lectoras

Tras analizar los conocimientos del personal educativo sobre las dificultades en la lectura, se aborda ahora su *autopercepción respecto a la capacidad para intervenir* ante dichas dificultades. En general, la mayoría del personal educativo se sitúa en niveles intermedios de

preparación. En detalle, el 5.2% se considera no preparado, el 19.3% algo preparado, el 37.9% preparado, el 25.1% bien preparado y el 12.6% muy preparado.

Para examinar si la formación pudiera estar influyendo en esta percepción, se aplicó una prueba *t de Student* para comparar la autopercepción sobre la capacidad para abordar dificultades en la lectoescritura entre docentes que han recibido formación y aquellos que no. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa, $t(792) = 6.62, p < .001$. Los docentes con formación reportaron una media de 3.35 ($DT = 1.00$), frente a 2.79 ($DT = 1.10$) en quienes no la han recibido. Esta diferencia representa un tamaño del efecto moderado según el índice *d* de Cohen ($d = 0.53$), lo que sugiere que la formación se asocia con una mayor percepción de preparación para intervenir en el ámbito de la enseñanza lectora.

Por otra parte, se examinó la relación entre el nivel de conocimiento sobre dificultades lectoras y la autopercepción docente respecto a su capacidad para abordarlas. Los resultados del análisis de varianza indicaron diferencias estadísticamente significativas ($F(4, 702) = 6.46, p < .001, \eta^2 = .036$), con un tamaño del efecto pequeño según los criterios de Cohen (1988). Esto sugiere que la percepción de preparación del docente se asocia de forma significativa con su nivel de conocimiento.

Las pruebas *post hoc* con corrección de Bonferroni mostraron que los docentes que se consideran *no preparados* presentaron puntajes significativamente más bajos en el índice de conocimiento sobre dificultades lectoras ($M = 5.91$) en comparación con todos los demás niveles de autopercepción; por ejemplo, quienes se perciben como *muy preparados* alcanzaron una media de 7.61. Cabe destacar que en todas las comparaciones se obtuvo significatividad estadística ($p < .05$).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos y resultados del ANOVA univariado sobre el conocimiento en dificultades lectoras según la autopercepción de la capacidad para abordar dificultades de aprendizaje

Variable	Categoría	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2	Bonferroni
Autopercepción de la capacidad para abordar dificultades de aprendizaje	No	5.91 (2.79)	6.46	(4, 702)	< .001	0.036	No preparado < todos los demás niveles.
	preparado						
	Algo	7.08 (2.27)					
	preparado						
	Preparado	7.47 (1.78)					
	Bien	7.56 (1.94)					
	preparado						
	Muy	7.61 (1.67)					
	preparado						
	Total	7.36 (2.00)					

3.3. Prácticas de enseñanza y dificultades lectoras

Se presentan los resultados asociados al objetivo 3 de esta investigación, enfocados en la identificación y el análisis de las prácticas de enseñanza lectora y aquellas vinculadas con la atención al alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje, específicamente en lectura y escritura. Asimismo, se recoge información sobre las acciones que se implementan en los centros educativos para responder a estas necesidades, los tipos de actividades que el profesorado declara realizar con este alumnado, así como las modalidades de intervención más comunes.

3.3.1. Prácticas de enseñanza lectora

Los siguientes resultados parten de la aplicación del instrumento elaborado por Alba *et al.* (2008), posteriormente utilizado por González *et al.* (2009), el mismo permite recabar información sobre las prácticas de enseñanza lectora. El cuestionario organiza las prácticas tomando en cuenta

los siguientes ámbitos: a) organización del aula, b) programación de las clases, c) actividades y contenidos y, d) evaluación.

Con el objetivo de identificar las dimensiones subyacentes a las prácticas declaradas por el personal educativo y comprobar en qué medida se reproducía la estructura factorial propuesta en el estudio original, se llevaron a cabo análisis factoriales. Previo a la extracción de factores, se evaluó la adecuación muestral mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor *KMO* fue de .918 y la prueba de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), lo que indica una excelente adecuación de los datos y justifica la aplicación de análisis factorial.

Dado que se partía de una estructura factorial a priori de cuatro factores propuesta por González *et al.* (2009), en primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) especificando la extracción de componentes principales y una rotación Varimax con normalización Kaiser. La solución de cuatro factores explicó el 44.9 % de la varianza total del instrumento, manteniendo una estructura muy próxima, en términos conceptuales, a la planteada en el cuestionario original. Posteriormente, se puso a prueba esta estructura mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), en el que se especificó un modelo de cuatro factores.

El análisis confirmatorio no alcanzó criterios de ajuste óptimo y se observaron algunas saturaciones inferiores a las esperadas, así como determinadas cargas cruzadas entre factores. Esto era coherente con la posibilidad, desde un punto de vista teórico, de que ciertos ítems tuvieran presencia simultánea en más de una dimensión, especialmente entre los factores 1 y 3, y entre los factores 2 y 4, lo que podría reflejar solapamientos conceptuales y una menor discriminación entre ellos.

Dado lo anterior, y tras examinar diversas soluciones exploratorias, se optó por emplear en

los análisis posteriores la estructura empírica de cuatro factores derivada del AFE. No obstante, siguiendo el principio de parsimonia, se decidió mantener la denominación conceptual propuesta originalmente, evitando introducir modificaciones que añadieran complejidad sin un beneficio claro para la interpretación. Así, los análisis subsiguientes se realizaron utilizando los cuatro factores especificados por los autores. De forma específica, en la Tabla 17 se presentan las saturaciones factoriales de los 30 ítems en cada uno de los cuatro factores de enseñanza lectora.

Tabla 17

Saturaciones factoriales para factores de enseñanza lectora

Factor	Ítem	Descripción del ítem	Saturación
Instrucción explícita (IE)	6	Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.	0.490
	7	En el horario escolar he programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.	0.361
	8	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura observo si hacen buena o mala letra.	0.674
	9	A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso me guío por los libros de texto.	0.517
	14	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura observo si leen con exactitud y ritmo adecuado.	0.519
	19	Recurro al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir.	0.719
Escritura autónoma (EA)	29	Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.	0.614
	10	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura me fijo en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves.	0.488
	12	Utilizo materiales como: periódicos, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etcétera, para las actividades de lectura y escritura.	0.680

	13	En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.	0.658
	16	Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen u otras pistas.	0.592
	17	En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionario además de libros de cuentos.	0.443
	18	En mi clase los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.	0.507
	21	Aliento a los niños a que escriban las palabras que necesitan, aunque no sepan algunas letras.	0.626
	25	Propongo actividades especiales para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.	0.502
Productos de aprendizaje (PA)	15	En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos pongo a los niños del mismo nivel en el mismo grupo.	0.518
	20	Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales en las actividades de lectura.	0.488
	22	Corrijo a los niños que adivinan en vez de leer.	0.597
	23	Entre las actividades para enseñar a escribir propongo copiar palabras conocidas.	0.573
	24	Escojo relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o lo adapto para que lo sea.	0.429
	26	Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.	0.703
	27	Para enseñar la ortografía, enseño las normas ortográficas adecuadas a la edad y luego las practican con unas cuantas palabras.	0.449
	28	Proporciono gomas de borrar u otros elementos para que corrijan lo que escriben.	0.520
Emergentes / materiales (E/M)	1	Las actividades de lectura y escritura las realizo en pequeños grupos.	0.317
	2	Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.	0.508
	3	Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura me fijo en cómo se las arreglan para entender textos que no conocen.	0.519

4	En el centro donde trabajo, los maestros de educación infantil y primaria organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.	0.501
5	Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que van aportando los niños.	0.498
11	En mi aula hay espacios diferenciados en función de las actividades que se realicen (biblioteca, bloques, etc.).	0.387
30	Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.	0.512

A continuación, en la Tabla 18 se describen las características clave relevantes para cada factor.

Tabla 18

Factores de enseñanza lectora evidenciados en las prácticas docentes

Factor	Descripción
Instrucción explícita	Enseñanza sistemática del código lector: conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, lectura en voz alta, precisión y fluidez lectora.
Escritura autónoma	Uso de textos de la vida cotidiana y situaciones reales que implican comprensión lectora y fortalecen el vínculo entre lectura y escritura.
Productos de aprendizaje	Énfasis en resultados observables: velocidad, corrección y comprensión literal de lo leído.
Emergentes y materiales	Aprovechamiento de distintos textos y situaciones espontáneas en clase para motivar y favorecer la práctica lectora.

Como se indicó anteriormente, se evidencia una interconexión entre los factores 1 y 3, que comparten un énfasis en la enseñanza sistemática, explícita y el logro de resultados observables, así como la afinidad entre los factores 2 y 4, centrados en promover experiencias lectoras con sentido, mediante el uso de materiales auténticos, contextos significativos y oportunidades de expresión autónoma.

Una vez establecida la estructura factorial, se calcularon las puntuaciones medias de cada docente en los cuatro factores, con el objetivo de describir el nivel de frecuencia con que el profesorado declara implementar cada tipo de práctica según la medición. Cabe destacar que los factores de enseñanza lectora presentan una distribución relativamente homogénea, las medias se sitúan en rangos medios-altos, con mayor dispersión en Productos de aprendizaje (véase Tabla 19). Dado que los ítems se valoraron en una escala de 1 a 6, las medias obtenidas indican niveles de práctica docente moderados a altos en los distintos componentes analizados.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de los factores de enseñanza lectora evaluados en el estudio

<i>Factor</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
I-Instrucción explícita	4.96	.58
II-Escritura autónoma	4.99	.63
III-Productos de aprendizaje	4.42	.88
IV-Emergentes / materiales	4.79	.66

Asimismo, con el objetivo de evaluar la consistencia interna del instrumento, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach tanto para la puntuación total como para cada uno de los factores identificados. La fiabilidad global del instrumento fue adecuada ($\alpha = .888$). En cuanto a la fiabilidad por dimensiones, el Factor 1 obtuvo un $\alpha = .679$; el Factor 2 presentó un $\alpha = .780$; el Factor 3 alcanzó un $\alpha = .726$; y el Factor 4 mostró un $\alpha = .601$. La fiabilidad del factor 4 fue

moderada-baja, lo que puede relacionarse con su menor número de ítems, la heterogeneidad del contenido y el carácter más contextual de las prácticas evaluadas.

3.3.1.1. Medias y relación entre factores de enseñanza lectora y variables sociodemográficas

Antes de proceder con los análisis de varianza, se presenta una descripción detallada de los puntajes medios y desviaciones típicas obtenidas en los cuatro factores de enseñanza lectora, según las principales variables sociodemográficas, como por ejemplo, las asociadas a características personales, académicas, laborales y contextuales de la muestra, tal y como se presenta en la tabla a continuación.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de factores de enseñanza lectora según variables sociodemográficas

Variable / Categoría	FACTOR 1 Instrucción explícita <i>M (DT)</i>	FACTOR 2 Escritura autónoma <i>M (DT)</i>	FACTOR 3 Productos de aprendizaje <i>M (DT)</i>	FACTOR 4 Emergentes / materiales <i>M (DT)</i>
Aspectos personales				
Sexo				
Mujer	4.96 (.59)	4.99 (.63)	4.42 (.89)	4.79 (.65)
Hombre	5.09 (.47)	4.96 (.59)	4.49 (.86)	4.85 (.70)
Edad				
18–30 años	4.92 (.63)	4.95 (.70)	4.38 (.84)	4.75 (.72)
31–50 años	5.00 (.57)	5.02 (.60)	4.43 (.91)	4.81 (.64)
Más de 51 años	4.92 (.53)	4.95 (.62)	4.46 (.86)	4.79 (.56)
Formación académica				
Nivel educativo más alto alcanzado				
Bachillerato / Secundaria	4.97 (.65)	4.80 (.73)	4.45 (.92)	4.77 (.60)
Licenciatura	4.96 (.59)	4.97 (.64)	4.43 (.90)	4.77 (.65)
Maestría	5.03 (.55)	5.18 (.50)	4.35 (.88)	4.91 (.68)
Especialidad	4.94 (.55)	5.04 (.55)	4.38 (.85)	4.79 (.68)

Doctorado / PhD	4.54 (.44)	5.29 (.00)	4.44 (.00)	5.20 (.88)
Titulación alcanzada				
Educación inicial	5.12 (.56)	5.36 (.52)	4.37 (.99)	5.08 (.71)
Educación primaria	4.90 (.53)	4.88 (.59)	4.36 (.84)	4.72 (.62)
Educación secundaria	5.19 (.71)	5.39 (.68)	4.75 (.98)	5.01 (.70)
Psicología educativa / escolar	5.08 (.60)	5.10 (.57)	4.70 (.81)	4.81 (.58)
Orientación escolar	5.38 (.48)	5.26 (.66)	4.88 (1.02)	4.95 (.72)
Otra carrera en educación	5.22 (.58)	5.24 (.49)	4.78 (.94)	4.82 (.79)
Otra carrera fuera de educación	4.86 (1.55)	4.73 (1.61)	4.54 (1.72)	4.75 (1.26)
Puesto y experiencia				
Experiencia docente				
0–2 años	4.97 (.68)	4.92 (.72)	4.50 (.88)	4.73 (.67)
3–5 años	4.93 (.64)	4.98 (.69)	4.36 (.89)	4.78 (.70)
6–10 años	5.03 (.51)	5.01 (.56)	4.50 (.88)	4.82 (.64)
11 años o más	4.94 (.56)	5.01 (.61)	4.35 (.89)	4.80 (.64)
Jornada laboral				
Tiempo completo (más del 90%)	4.99 (.57)	5.03 (.60)	4.43 (.88)	4.80 (.66)
Tiempo parcial (50–70%)	4.91 (.48)	4.87 (.57)	4.61 (.79)	4.81 (.56)
Tiempo parcial (71–90%)	5.05 (.43)	5.02 (.56)	4.40 (.79)	4.73 (.52)
Tiempo parcial (menos del 50%)	4.41 (1.28)	4.27 (1.25)	3.91 (1.26)	4.34 (1.11)
Tipo de centro				
Público	4.97 (.60)	5.00 (.64)	4.39 (.90)	4.79 (.67)
Privado	4.96 (.45)	4.93 (.59)	4.54 (.82)	4.78 (.55)
Semioficial	5.05 (.56)	4.99 (.67)	4.66 (.94)	4.78 (.59)
Zona de ubicación del centro				
Urbana	4.99 (.56)	5.02 (.64)	4.46 (.91)	4.81 (.64)
Rural	4.94 (.61)	4.96 (.62)	4.40 (.86)	4.75 (.67)

Nota. El grupo Doctorado/PhD presenta tamaño muestral reducido (n=2), por lo que sus estimaciones deben interpretarse con cautela.

Asimismo, en la Tabla 21 se presentan los resultados del análisis de varianza (ANOVA) para los cuatro factores.. En estos análisis se examinaron las posibles diferencias en el uso de prácticas de alfabetización en función de diversas variables sociodemográficas (edad, experiencia

docente, nivel educativo más alto alcanzado, titulación alcanzada, jornada laboral el tipo de centro, el contexto territorial del centro), considerando como variables dependientes los cuatro factores mencionados. Los resultados mostraron que no se encontraron diferencias significativas en función de la edad, experiencia docente, ni tipo de centro educativo o el contexto territorial del centro en ninguno de los factores.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos y resultados del ANOVA sobre los factores de enseñanza lectora según variables sociodemográficas

Variable	VD	F	p	η^2	Bonferroni
Aspectos personales					
Edad	IE	1.193	.304	.005	—
	EA	0.841	.432	.003	—
	PA	0.262	.769	.001	—
	E/M	0.357	.700	.001	—
Formación académica					
Nivel educativo más alto alcanzado	IE	0.530	.714	.003	—
	EA	2.548	.038	.016	Maestría > Licenciatura
Titulación alcanzada	PA	0.176	.951	.001	—
	E/M	0.863	.486	.006	—
	IE	4.122	.034	.039	Menor uso en docentes con carreras fuera del área educativa
	EA	10.842	.001	.097	Educación Inicial y Secundaria > Educación Primaria
	PA	2.688	.014	.026	—
	E/M	4.148	.001	.039	Educación inicial > Educación primaria
Puesto y experiencia docente					
Experiencia docente	IE	2.681	.046	.016	6–10 años > más de 11 años
	EA	0.597	.629	.003	—
	PA	1.41	.239	.007	—

	E/M	0.486	.692	.002	—
Características del centro educativo					
Tipo de centro educativo	IE	0.98	.402	.006	—
	EA	1.024	.381	.005	—
	PA	1.31	.270	.006	—
Zona de ubicación del centro	IE	0.576	.680	.005	—
	EA	1.438	.231	.003	—
	PA	0.568	.451	.001	—
	E/M	1.181	.278	.002	—
	E/M	0.923	.429	.005	—
	IE	4.378	.002	.028	Jornada < 50% menor a todos los demás grupos
Jornada laboral	EA	6.575	.001	.041	Jornada < 50% menor a todos los demás grupos
	PA	2.357	.052	.015	
	E/M	2.419	.047	.016	Jornada 50–70% >
					Jornada < 50%

Nota. IE: Instrucción explícita; EA: Escritura autónoma; PA: Productos de aprendizaje; E/M: Emergentes/materiales.

Los análisis realizados evidencian diferencias significativas en factores de enseñanza lectora según distintas variables sociodemográficas (nivel educativo, titulación, experiencia docente y jornada laboral). De manera específica:

Respecto al nivel educativo alcanzado por los docentes, se identificó un efecto significativo únicamente sobre el factor escritura autónoma ($F(4,609) = 2.548, p = .038, \eta^2 = .016$). Las comparaciones *post hoc* mostraron diferencias entre los docentes con maestría ($M = 5.18$) y licenciatura ($M = 4.97$), observándose un mayor uso de estrategias de escritura autónoma en quienes cuentan con formación de posgrado. Aunque el grupo con doctorado presentó una media descriptivamente superior ($M = 5.29$), este resultado debe interpretarse con cautela debido al reducido tamaño muestral.

Respecto a la titulación o carrera cursada, esta fue la variable que mostró mayor consistencia en su asociación con los factores analizados. Se observaron efectos significativos sobre los cuatro factores: instrucción explícita ($F(6,606) = 4.122, p = .034, \eta^2 = .039$), escritura autónoma ($F(6,606) = 10.842, p < .001, \eta^2 = .097$), productos de aprendizaje ($F(6,606) = 2.688, p = .014, \eta^2 = .026$) y emergentes/materiales ($F(6,606) = 4.148, p < .001, \eta^2 = .039$). El efecto más destacado se observó en el factor Escritura autónoma, con un tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .097$).

En términos descriptivos, los docentes formados fuera del ámbito educativo presentan medias más bajas en el uso de emergentes y materiales ($M = 4.75$). Asimismo, los docentes egresados de educación primaria reportan niveles inferiores ($M = 4.72$) en comparación con quienes cursaron educación inicial ($M = 5.08$) y educación secundaria ($M = 5.01$).

En cuanto a la experiencia docente, los análisis evidencian que esta variable mostró

un efecto significativo únicamente sobre el factor instrucción explícita $F(3, 510) = 2.681$, $p = .046$, $\eta^2 = .016$). En particular, los docentes con 6 a 10 años de experiencia reportaron un mayor uso de estrategias de instrucción explícita ($M = 5.03$) en comparación con aquellos con más de 11 años de trayectoria ($M = 4.94$).

Finalmente, la jornada laboral mostró efectos significativos sobre los factores instrucción explícita ($F(4,609) = 4.378$, $p = .002$, $\eta^2 = .028$), escritura autónoma ($F(4,609) = 6.575$, $p < .001$, $\eta^2 = .041$) y emergentes/materiales ($F(4,609) = 2.419$, $p = .047$, $\eta^2 = .016$), mientras que el efecto sobre productos de aprendizaje fue marginal ($F(4,609) = 2.357$, $p = .052$, $\eta^2 = .015$). En este sentido, los docentes que trabajan menos del 50% reportan un uso significativamente menor de estrategias de instrucción explícita ($M = 4.41$) y de actividades centradas en productos de aprendizaje ($M = 3.91$) en comparación con todos los demás grupos. También se observaron diferencias entre quienes trabajan entre el 50% y el 70% de la jornada, quienes muestran mayores niveles en instrucción explícita ($M = 4.91$) y productos de aprendizaje ($M = 4.61$), en contraste con aquellos con menos del 50% ($M = 4.41$ y $M = 3.91$, respectivamente). Asimismo, los docentes que trabajan entre el 71% y el 90% presentan niveles elevados en instrucción explícita ($M = 5.05$) y escritura autónoma ($M = 5.02$), mientras que el grupo de tiempo completo mantiene valores altos y estables en todos los factores (por ejemplo, instrucción explícita: $M = 4.99$; escritura autónoma: $M = 5.03$).

3.3.1.2. Relación entre factores de enseñanza lectora y formación, conocimientos y creencias

Con el propósito de examinar cómo se relacionan entre sí las distintas dimensiones de la práctica docente en la enseñanza de la lectura, así como su vinculación con la formación recibida y las creencias profesionales, se llevó a cabo un análisis correlacional mediante coeficientes de Pearson.

En primer lugar, al analizar la relación entre los factores de enseñanza lectora, se observaron correlaciones positivas de magnitud moderada y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones (véase Tabla 22). Este patrón sugiere que, aunque cada factor representa un componente específico de la práctica docente, se encuentran estrechamente relacionados, de modo que una mayor frecuencia de uso en una dimensión suele acompañarse de una mayor frecuencia en las demás.

También, se hallaron asociaciones positivas entre estas prácticas y la autopercepción de capacidad para enseñar a leer. En contraste, las variables de formación declarada mostraron relaciones débiles o incluso negativas, lo que podría indicar que la formación recibida no necesariamente se traduce en prácticas concretas en el aula, tal y como se observa en la Tabla 22.

Tabla 22

Coeeficientes de correlación de Pearson entre los factores de enseñanza lectora, la formación y las creencias docentes sobre la enseñanza

Factores de práctica docente	Factores de enseñanza lectora				Variables de formación				
	IE	EA	PA	E/M	FEL	FMA	FEE	AEL	EEL
IE	1								
EA	.550**	1							
PA	.572**	.437**	1						
E/M	.490**	.572**	.462**	1					
FEL	-0.032	-.085*	-0.052	-.085*	1				
FMA	0.005	-0.07	-0.029	-0.069	.197**	1			
FEE	-0.007	-0.074	-0.016	-0.047	.675**	.227**	1		
AEL	.182**	.265**	.124**	.238**	-.186**	-.227**	-.179**	1	
EEL	0.019	-.144**	0.026	-0.076	.112**	0.079	.092*	-0.052	1

Nota. IE: Instrucción explícita; EA: Escritura autónoma; PA: Productos de aprendizaje; E/M: Emergentes/materiales; FEL: Formación en enseñanza de la lectura; FMA: Formación en métodos de alfabetización; FEE: Formación en enseñanza de la escritura; AEL: Autopercepción de la capacidad para enseñar a leer; EEL: Enfoque de enseñanza de la lectura.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

3.3.2. Prácticas relacionadas con dificultades lectoras

En este apartado se analizan, por un lado, las prácticas institucionales implementadas a nivel de centro educativo y, por otro, aquellas acciones específicas que el propio docente lleva a cabo de manera directa para atender las dificultades lectoras.

En un primer punto, con el objetivo de identificar cómo los centros educativos abordan las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, se recopiló información sobre los procesos institucionales vinculados a la evaluación e identificación del alumnado con dificultades y los procedimientos de actuación y derivación. Estos procesos son especialmente relevantes, ya que

constituyen los primeros pasos que la literatura especializada señala como esenciales para la detección temprana y el diagnóstico oportuno.

En primer lugar, al analizar las prácticas que los centros educativos llevan a cabo para la detección temprana de dificultades lectoras, los datos muestran que el 90.5% del personal educativo realiza evaluaciones de lectura al inicio del curso, una acción clave señalada por la literatura para identificar fortalezas y debilidades en el alumnado. En contraste, el 4.2% reporta no realizar estas evaluaciones, mientras que el 5.3% manifiesta respuestas intermedias o ambiguas.

En lo referido a la existencia de un protocolo institucional de actuación para estudiantes que no aprenden a leer, a pesar de recibir la instrucción y el acompañamiento adecuados, los resultados muestran una implementación mayoritariamente afirmativa. El 76.5% del personal educativo indica que su centro cuenta con un protocolo establecido, lo que sugiere un marco de actuación relativamente extendido. No obstante, un 8.6% señala que no existe, mientras que el 12.0% responde “más o menos”, y un 2.9% afirma no saber si existe o no.

Asimismo, al indagar sobre el tipo de acciones específicas que se desarrollan en los centros para atender al alumnado con dificultades de lectura y escritura, se encontró, tal y como se presenta en la Tabla 23, que la evaluación psicopedagógica interna (52.6%) y el diseño de un plan de intervención y seguimiento (51.8%) son las más prevalentes, seguidas por la orientación a la familia (48%) y el apoyo emocional y motivacional (46.1%). En menor medida, se reporta la incorporación de apoyos psicopedagógicos (37.5%), los planes de intervención a nivel de aula (36.3%), las adaptaciones curriculares según necesidad (33.9%) y las evaluaciones y derivaciones externas (13.6%). Finalmente, un 1.5% de los docentes indicó no aplicar ninguna de estas prácticas.

De igual manera, en la Tabla 23, se pueden observar las acciones reportadas según algunas características de los centros educativos. Se observa que las prácticas diagnósticas, entre las que se

incluye, la evaluación psicopedagógica interna, fueron las más reportadas en todos los grupos (52.6% a nivel general), con valores especialmente altos en los centros privados y semioficiales. Sin embargo, las prácticas que incluyen derivación a evaluaciones externas, son las menos observadas a todos los niveles (13.6% en general).

En un segundo nivel aparecen las prácticas pedagógicas y socioemocionales, representadas por el diseño y seguimiento de planes de intervención a nivel de aula (36%), la orientación a las familias (48%) y el apoyo emocional o motivacional (46%). Por último, la implementación de adaptaciones curriculares, se ubican dentro de las que se reportan con menor frecuencia de aplicación general (33.9%).

En cuanto a las características de los centros, los centros privados reportan mayores niveles de participación en prácticas relacionadas con el diseño de planes de intervención y acciones directas en el aula. Las diferencias entre zona rural y urbana resultan menos marcadas, indicando cierta homogeneidad territorial en este aspecto. En relación con el nivel educativo en el que se desempeña el profesorado, quienes trabajan en educación inicial tienden a reportar con mayor frecuencia prácticas de apoyo directo, mientras que en primaria y en quienes atienden ambos niveles se observa una distribución más equilibrada.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de las prácticas implementadas ante dificultades de aprendizaje según características del centro educativo (porcentajes)

Intervenciones	% general	Tipo de centro			Contexto territorial del centro		Nivel de trabajo docente		
		Público	Privado	Semioficial	Rural	Urbano	Solo inicial	Solo primario	Ambos niveles
Evaluación psicopedagógica interna	52.6%	52.2%	56.3%	63.2%	52.5%	51.6%	61.0%	51.2%	48.8%
Derivación a evaluación externa	13.6%	13.0%	18.5%	5.3%	13.1%	13.6%	16.2%	12.9%	13.0%
Apoyos psicopedagógicos	37.5%	37.8%	37.0%	42.1%	36.3%	38.8%	41.0%	36.5%	38.2%
Diseño/seguimiento plan intervención	51.8%	50.4%	60.5%	47.4%	51.2%	51.9%	46.7%	51.5%	55.3%
Plan intervención a nivel de aula	36.3%	35.4%	42.9%	31.6%	35.5%	36.9%	41.9%	34.4%	39.0%
Ajustes/adaptaciones curriculares	33.9%	34.2%	34.5%	21.1%	32.3%	36.1%	36.2%	32.5%	39.0%
Orientación a la familia	48.0%	48.2%	50.4%	31.6%	47.5%	48.9%	47.6%	47.3%	52.0%
Apoyo emocional/motivacional	46.1%	46.6%	46.2%	31.6%	45.3%	47.6%	46.7%	46.2%	48.0%

En segundo orden, a continuación, se identifican las acciones específicas que el personal docente dice implementar directamente en su práctica personal para atender al alumnado con dificultades de lectura y escritura. Antes de profundizar en esto, se indagan algunos aspectos de consideración clave, por ejemplo, un primer indicador relevante que se preguntó fue la identificación por parte del personal de estudiantes con diagnósticos asociados a dificultades de aprendizaje en lectura y/o escritura en los grupos que atienden. Los datos revelan que el 62.0% del personal educativo señala tener o acompañar al menos a un estudiante diagnosticado, mientras que el 31.0% afirma no tener casos, el 3.8% manifiesta no estar seguro y el 3.2% considera que la pregunta no aplica a su contexto.

Al explorar sobre la modalidad de intervención que el personal docente considera más adecuada para atender a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, se encontró que la modalidad combinada (que integra acciones tanto dentro como fuera del aula e involucra al profesorado, al personal de orientación o psicología y a especialistas externos), fue la respuesta más valorada, con un 65.2% del total de menciones.

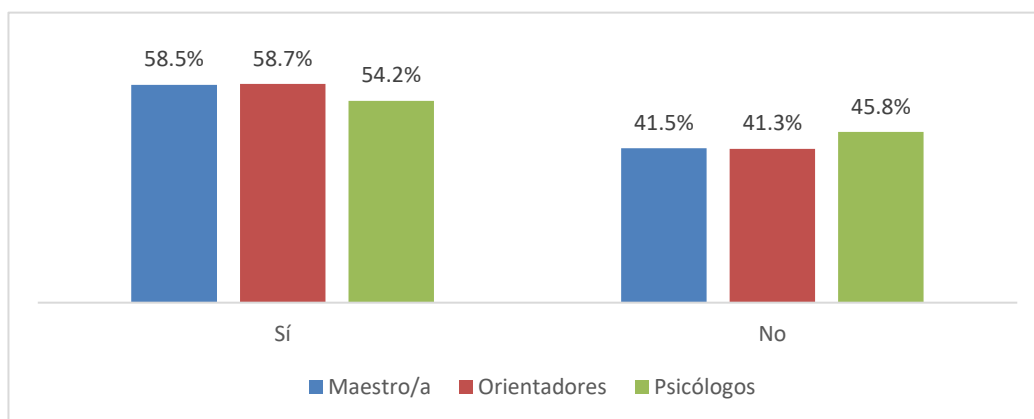
En segundo lugar, un 16.5% consideró la intervención dentro del aula con apoyo del profesor o de un especialista en procesos terapéuticos o psicopedagogía (16.5%). En menor proporción, un tercer grupo selección solo las intervenciones fuera del aula mediante programas específicos coordinados por personal especializado (8.1%), así como aquellas realizadas por el propio docente del aula ordinaria durante las horas de Lengua (7.7%). Finalmente, un 2.4% señala otras modalidades de intervención.

Ya de manera específica, se presentan a continuación, los resultados de la identificación de acciones que dicen haber implementado de manera directa. Al indagar sobre el proceso de referimiento interno (de docentes a personal de orientación y psicología) y externo (hacia

especialistas externos), los resultados muestran que más de la mitad del profesorado y del personal de orientación escolar ha referido al menos a un estudiante para evaluación por posibles dificultades específicas de aprendizaje en la lectura en los últimos dos años (Figura 6). Sin embargo, estos datos contrastan con el porcentaje que declara tener estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y/o escritura, lo que sugiere una posible brecha entre la identificación inicial en el aula y los procesos formales de derivación.

Figura 6

En los últimos dos años, ha referido a un/a estudiante para que sea evaluado/a por otros profesionales por posible dificultad específica de aprendizaje en la lectura



Por otro lado, a continuación, se exploran algunas prácticas educativas específicas que el personal educativo declara implementar para abordar las dificultades en la lectura. Se observa una preferencia por estrategias lúdicas y fonológicas de nivel silábico, como la segmentación mediante canciones y juegos de ritmo.

Si bien los resultados previos muestran un amplio una alta valoración respecto a la importancia de la intervención en conciencia fonológica como medida preventiva, los datos sobre la práctica declarada evidencian una mayor presencia de actividades centradas en la segmentación silábica y el ritmo, en comparación con aquellas que implican un análisis más detallado de los fonemas. En particular, el 77.4% del personal educativo señala realizar actividades de segmentación silábica, y el 63.3% menciona juegos de ritmo con poemas o rimas. Por otro lado, el 48.0% indica trabajar la separación de fonemas o la construcción de rimas, mientras que solo el 24.9% refiere realizar actividades de conteo de fonemas en sílabas y palabras. Finalmente, un 2.0% declara no realizar ninguna de las actividades mencionadas.

De su lado, en la Tabla 24 se exploran las actividades específicas que son relevantes implementar, según la literatura, ante dificultades lectoras. Las enfocadas en apoyos y guías de aprendizaje, estrategias de decodificación y adaptaciones en evaluación surgen del interés en valorar en qué medida se consideran adecuadas y factibles de implementar diversas acciones para atender a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. Cada una de estas prácticas fue evaluada en dos niveles: por un lado, la valoración que el profesorado hacía sobre la pertinencia de la acción para atender a estudiantes con dificultades lectoras, y por otro, la percepción de su propia capacidad para implementarla en el aula.

En este sentido, los concentrados en apoyos y guías de aprendizaje incluyen acciones como proporcionar apoyos visuales, orales o escritos, y ofrecer guías secuenciadas para facilitar la comprensión de instrucciones. El de estrategias de decodificación integra prácticas dirigidas al fortalecimiento de la lectura precisa y automática, como la intervención en conciencia fonológica, la enseñanza de la segmentación en fonemas o actividades para el afianzamiento lector. Finalmente, adaptaciones en evaluación incluye medidas para garantizar condiciones

equitativas en los procesos de evaluación. Las medidas incluyen usar diferentes instrumentos, dar tiempo extra y ajustar las exigencias de lectura y escritura.

A continuación, se presentan las medias y desviaciones típicas de estas tres dimensiones de intervención práctica ante dificultades lectoras, las cuales se encuentran desglosadas según las características sociodemográficas, formativas y laborales del personal docente. Esta tabla permite observar patrones generales en las prácticas reportadas y posibles diferencias entre subgrupos (por ejemplo, por sexo, experiencia docente o tipo de centro), que luego se analizarán mediante ANOVA.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de las intervenciones prácticas ante dificultades lectoras según variables sociodemográficas y profesionales

Variable / Categoría	Apoyos y guías de aprendizaje <i>M (DT)</i>	Intervenciones en decodificación <i>M (DT)</i>	Adaptaciones en evaluación <i>M (DT)</i>
Aspectos personales			
Sexo			
Mujer	2.93 (0.16)	2.89 (0.25)	2.91 (0.19)
Hombre	2.95 (0.10)	2.94 (0.13)	2.91 (0.18)
Edad			
18–30	2.93 (0.16)	2.89 (0.25)	2.92 (0.17)
31–50	2.93 (0.16)	2.89 (0.25)	2.90 (0.21)
51 o más	2.94 (0.14)	2.93 (0.19)	2.93 (0.13)
Formación académica			
Nivel educativo más alto			
Bachillerato	2.96 (0.09)	2.90 (0.19)	2.97 (0.09)
Licenciatura	2.93 (0.16)	2.90 (0.25)	2.91 (0.19)
Maestría	2.96 (0.13)	2.89 (0.23)	2.89 (0.22)
Especialidad	2.91 (0.19)	2.89 (0.24)	2.90 (0.19)
Doctorado/PHD	2.98 (0.03)	2.90 (0.00)	2.97 (0.05)
Titulación alcanzada			
Educación inicial	2.95 (0.13)	2.88 (0.24)	2.88 (0.22)
Educación primaria	2.94 (0.15)	2.90 (0.25)	2.91 (0.18)
Educación secundaria	2.88 (0.26)	2.82 (0.30)	2.92 (0.21)

Psicología educativa/escolar	2.92 (0.17)	2.93 (0.17)	2.93 (0.14)
Orientación escolar	2.96 (0.09)	2.99 (0.04)	2.91 (0.17)
Otra carrera educación	2.95 (0.12)	2.82 (0.29)	2.95 (0.08)
Otra carrera fuera de educación	2.95 (0.03)	2.92 (0.05)	2.87 (0.25)
Experiencia			
Experiencia docente			
0–2 años	2.92 (0.16)	2.90 (0.20)	2.89 (0.21)
3–5 años	2.95 (0.14)	2.89 (0.27)	2.94 (0.13)
6–10 años	2.94 (0.17)	2.89 (0.26)	2.91 (0.20)
11 años o más	2.95 (0.14)	2.90 (0.24)	2.91 (0.20)
Tipo de centro			
Público	2.94 (0.15)	2.89 (0.25)	2.90 (0.20)
Privado	2.95 (0.13)	2.94 (0.16)	2.92 (0.18)
Semioficial	2.90 (0.20)	2.84 (0.30)	2.97 (0.12)
Zona de ubicación del centro			
Urbana	2.94 (0.14)	2.91 (0.23)	2.92 (0.18)
Rural	2.94 (0.15)	2.88 (0.27)	2.90 (0.20)
Jornada laboral			
Tiempo completo (más del 90% de las horas a tiempo completo)	2.94 (0.13)	2.88 (0.26)	2.91 (0.19)
Tiempo parcial (50-70% de las horas a tiempo completo)	2.93 (0.22)	2.94 (0.22)	2.92 (0.17)
Tiempo parcial (71-90% de las horas a tiempo completo)	2.93 (0.13)	2.94 (0.12)	2.89 (0.21)
Tiempo parcial (menos del 50% de las horas a tiempo completo)	2.91 (0.16)	2.90 (0.16)	2.92 (0.17)

En este sentido, los resultados evidencian una distribución bastante homogénea entre los distintos tipos de estrategias. Las medias obtenidas fueron de 2.9 ($DT = 0.17$) para apoyos y guías de aprendizaje, 2.8 ($DT = 0.26$) para intervenciones en decodificación y 2.9 ($DT = 0.19$) para adaptaciones en evaluación.

Luego de explorar estos datos, y con el objetivo de examinar si la aplicación de intervenciones prácticas ante dificultades lectoras varía en función de las características del personal educativo y del centro, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) considerando diferentes variables personales, formativas y experienciales. Los análisis no evidenciaron efectos estadísticamente significativos ni tamaños de efecto relevantes asociados a las variables sociodemográficas, por ejemplo, al considerar variables como el sexo, el nivel educativo alcanzado, el nivel en el que se trabaja, los años de experiencia o la función desempeñada dentro del centro educativo, el tipo de centro o el contexto territorial del centro.

Sin embargo, sí emergieron diferencias relevantes cuando se toma en cuenta la autopercepción de la propia autoeficacia o competencia para abordar estas dificultades. En lo que a esto respecta, a medida que se presenta una mejor percepción de autoeficacia, se incrementan las puntuaciones en los factores evaluados: por un lado, el grupo que se considera *no preparado* presenta las medias más bajas en los tres indicadores ($M = 2.89$ en apoyos y guías; $M = 2.83$ en intervención en decodificación; $M = 2.84$ en adaptaciones), mientras que los docentes que se identifican como *preparados*, *bien preparados* o *muy preparados* alcanzan puntuaciones superiores y relativamente estables (entre 2.90 y 2.93 en los distintos factores).

Los resultados también muestran que el tipo de formación recibida marca diferencias en la puesta en práctica de estrategias de apoyo. Quienes no han recibido ningún tipo de formación presentan las medias más bajas en los tres factores evaluados (apoyos y guías, $M \approx 2.92$; decodificación, $M \approx 2.87$; adaptaciones, $M \approx 2.89$). En cambio, los docentes que han recibido formación, ya sea reglada, no reglada o ambas, muestran niveles superiores de implementación. En particular, los que combinan formación reglada y formación no reglada forman el grupo con

puntuaciones más altas (apoyos y guías, $M \approx 2.95$; decodificación, $M \approx 2.91$; adaptaciones, $M \approx 2.92$).

Tabla 25

Resultados del ANOVA sobre las intervenciones prácticas ante dificultades lectoras según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	VD	F	p	η^2	Bonferroni
Aspectos personales					
Sexo	AGA	1.24	.266	.002	—
	ID	1.19	.276	.001	—
	AE	1.59	.208	.002	—
Edad	AGA	—	—	—	—
	ID	—	—	—	—
	AE	—	—	—	—
Formación académica					
Nivel educativo más alto alcanzado	AGA	0.28	.889	.002	—
	ID	1.09	.360	.006	—
	AE	1.18	.319	.006	—
Puesto y experiencia					
Función en el centro educativo	AGA	1.89	.170	.002	—
	ID	2.02	.156	.003	—
	AE	1.49	.222	.002	—
Experiencia docente	AGA	0.86	.487	.005	—
	ID	0.88	.475	.005	—
	AE	1.44	.219	.008	—
Nivel con el que trabaja	AGA	0.99	.371	.003	—
	ID	0.15	.858	.001	—
	AE	1.55	.214	.004	—
Características del centro educativo					
Tipo de centro educativo	AGA	1.08	.357	.004	—
	ID	1.42	.236	.006	—
	AE	1.23	.295	.005	—
Zona de ubicación del centro	AGA	0.69	.407	.001	—
	ID	0.44	.507	.001	—
	AE	0	.979	0	—

Otros

Autopercepción sobre capacidad	AGA	5.71	.001	.028	“No preparado” < todos los demás
	ID	5.94	.001	.029	“No preparado” < todos los demás
	AE	5.1	.001	.025	“No preparado” < todos los demás
Formación en dificultades lectoras	AGA	4.86	.028	.006	Con formación > Sin formación
	ID	5.15	.024	.006	Con formación > Sin formación
	AE	3.5	.062	.004	–

Nota. AGA: Apoyos y guías de aprendizaje; ID: Intervención en decodificación; AE: Adaptaciones en evaluación

Por último, y con el objetivo de examinar cómo se relacionan las prácticas de enseñanza lectora con las intervenciones que el personal educativo implementa para atender las dificultades de lectura y escritura, se llevó a cabo un análisis correlacional entre los factores de alfabetización y los factores de intervención y aspectos personales, formativos y creencias específicas, como la formación docente, conocimientos, actitudes y prácticas en la enseñanza de la lectura, y su vinculación con el abordaje de las dificultades en el aprendizaje lector.

Al analizar la matriz de correlaciones que se encuentra en la Tabla 26, se identifican dos hallazgos iniciales, encontramos dos patrones centrales, en primer término, que los apoyos y guías de aprendizaje (AGA), las intervenciones en decodificación (ID) y las adaptaciones en evaluación (AE) tienen correlaciones moderadas e importantes entre los factores, lo que implica que el docente que usa un factor de intervención suele usar también los otros factores y estas acciones no se comportan como estrategias aisladas, sino como un conjunto relativamente coherente de respuestas ante las dificultades lectoras.

Tabla 26

Correlaciones entre factores de enseñanza lectora e intervenciones ante dificultades lectoras

Factores	Intervenciones dificultades lectoras			Prácticas de enseñanza lectora			
	AGA	ID	AE	IE	EA	PA	E/M
AGA	1						
ID	.429**	1					
AE	.498**	.410**	1				
IE	.183**	.178**	.147**	1			
EA	.149**	.134**	.115**	.684**	1		
PA	.113**	.138**	.140**	.571**	.437**	1	
E/M	.158**	.138**	.160**	.555**	.572**	.462**	1

Nota. Apoyos y guías de aprendizaje; ID: Intervención en decodificación; AE: Adaptaciones en evaluación; instrucción explícita (IE), escritura autónoma (EA), productos de aprendizaje (PA), emergentes / materiales (E/M)

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, se observan correlaciones entre factores de enseñanza lectora e intervenciones resultan positivas y estadísticamente significativas, aunque de baja magnitud. La instrucción explícita muestra las asociaciones más consistentes con los tres tipos de intervención (r entre .147 y .183), aunque el efecto fue poco, la forma del patrón muestra que los docentes que usan las prácticas más ordenadas y enfocadas en el código también activan más a menudo varias formas de apoyo cuando aparecen las dificultades. Esto permite comprender mejor cómo los docentes articulan la enseñanza de la lectura y la escritura con las acciones de intervención, reflejando un modelo de práctica donde ambas dimensiones se influyen y retroalimentan mutuamente.

4. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan y discuten los resultados más relevantes obtenidos en función de los objetivos e hipótesis de la investigación, contrastándolos con los principales hallazgos y evidencias teóricas previamente revisadas. El análisis busca establecer puntos de coincidencia y discrepancia con estudios anteriores, así como explorar posibles explicaciones para las diferencias encontradas. Además, se consideran las implicaciones prácticas de los resultados en la formación y el desempeño docente, y su impacto en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Para favorecer la claridad y sistematización, la discusión se estructura siguiendo el orden de los objetivos y resultados planteados, lo que permitirá conectar de manera coherente los hallazgos empíricos con la literatura existente y con los abordajes pedagógicos y educativos del estudio.

4.1. Aspectos relacionados con la enseñanza lectora

El primer objetivo de este estudio buscaba la identificación y análisis de los aspectos relacionados con la formación, los conocimientos y las creencias sobre la enseñanza de la lectura del personal educativo de grados iniciales de República Dominicana.

Para contextualizar los hallazgos, se presenta inicialmente el perfil general del profesorado participante, contrastado con datos nacionales. En este sentido, se destaca que predomina la presencia femenina con un 93% de la muestra, frente al 85% a nivel nacional (MINERD, 2025). Asimismo, se aprecia una mayor proporción de docentes con más de 11 años de experiencia (34.3%), lo que indica que la muestra está compuesta por un grupo ligeramente más experimentado que el promedio nacional, donde el 40% del profesorado tenía menos de

cinco años de experiencia según la evaluación docente nacional (IDEICE y OEI, 2018a). En relación con la formación académica, los resultados muestran un nivel formativo superior al promedio nacional, un 75.5% del profesorado poseía licenciatura (versus 60% a nivel nacional), el 12.1% maestría (versus 8.7%), y el 7.4% especialidad (versus 5.8%), y, un pequeño grupo cuenta con doctorado (0.4% versus 0.2%).

En cuanto a la formación inicial y continua en alfabetización, cerca del 80% de los participantes reporta haber recibido algún tipo de capacitación en alfabetización; sin embargo, menos de la mitad indica que esta provino de procesos formales o reglados (46.8%). Por su parte, al analizar los datos sobre la formación no reglada, como diplomados, cursos, talleres o capacitaciones breves, incluyendo las realizadas dentro del propio centro educativo como parte de grupos pedagógicos, se observa que un 60% sí las reportó. Esto puede interpretarse como una muestra de interés del personal educativo por continuar formándose o puede reflejar interés o disponibilidad institucional de acciones formativas.

De manera consistente con estos resultados, un estudio de evaluación de la comprensión lectora de docentes dominicanos realizado por IDEICE (2018a) reportó que el 65% de los docentes había participado en procesos de actualización en alfabetización. Por su parte, en la evaluación de desempeño nacional del 2017, la cual implicó observación directa de la práctica en el aula, valoración de la planificación y organización de la enseñanza, así como la reflexión del propio docente sobre su desempeño y la revisión del cumplimiento de responsabilidades pedagógicas, se evidenció que la formación continua incidía positivamente en el desempeño docente. De manera específica, se encontró que los docentes que tenían un nivel de formación de postgrado obtuvieron mejores puntajes en su evaluación del desempeño, además que los entrenamientos recientes en sus diferentes modalidades (diplomados, cursos, congresos,

talleres, seminarios) se asociaron con un ligero incremento del desempeño docente (IDEICE y OEI, 2018a). Este análisis da cuenta de lo previsto en la hipótesis 1, en lo referido a la formación docente y su relación con el conocimiento y las prácticas docentes.

No obstante, conviene subrayar que la formación no reglada suele caracterizarse por su naturaleza puntual y fragmentada, por lo que debería entenderse como un complemento de una formación inicial sólida y estructurada. La literatura ha mostrado que una base formativa consistente se asocia directamente con mayores niveles de conocimiento y preparación pedagógica (Cunningham *et al.*, 2004; González *et al.*, 2009; Guzmán *et al.*, 2015). En esta línea, la propuesta formativa desarrollada por Lane *et al.* (2023) subrayó la necesidad de que los programas de formación docente en alfabetización se sostengan en el desarrollo de conocimientos lingüísticos, cognitivos y sobre el proceso de adquisición de la lectura, articulados con métodos de enseñanza basados en la evidencia científica. A la vez destacaron la necesidad de que se consolide estos conocimientos con el modelado, las experiencias observadas de la práctica y la retroalimentación de la misma.

Un punto importante es la relación entre la formación que reciben los profesionales y el rol que cumplen en el centro educativo. Los orientadores son los que reportan la mayor formación en alfabetización, tanto en la modalidad reglada como en la no reglada. Alrededor del 50% de los orientadores declara haber recibido formación reglada. En concreto, un 70% señala haber participado en procesos no formales de capacitación. En contraste, los psicólogos escolares presentan el porcentaje más alto de falta de formación en este ámbito (22.2%)¹¹.

¹¹ En el *Manual Operativo de Centro Educativo Público de Inicial, Primaria y Secundaria (Modalidad Académica)* del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2023) se reconoce de manera diferenciada los roles de orientador/a escolar y psicólogo/a escolar, tanto en su formación de origen como en las funciones que desempeñan dentro del centro educativo, distinción que resulta clave para interpretar los resultados del presente estudio.

Aunque cerca del 40.7% indica que tiene la formación reglada, el 61.1% indica que tiene la formación no reglada. En el caso del profesorado, la formación reglada se ubica en un nivel intermedio (46.9%), mientras que la formación no reglada es la vía principal de actualización profesional (58.6%).

En lo referido al conocimiento sobre aspectos relacionados con la enseñanza lectora, analizaremos, a continuación, lo relativo a la conciencia fonológica, la cual forma parte de las variables predictoras del aprendizaje lector (Cuetos *et al.*, 2019). Los resultados evidencian una comprensión muy limitada del concepto, que tiende a ser interpretado como un método de enseñanza o confundido con la fonética y la decodificación, y no como una habilidad para reconocer, examinar y manipular la estructura fonológica de las palabras (Ferrer, 2018). Asimismo, al contrastar este conocimiento con características formativas claves como el nivel educativo alcanzado, la experiencia o variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias significativas, lo que sugiere que en esta muestra se expresa como una carencia transversal y no de una limitación atribuible a subgrupos específicos de docentes.

En comparación, Conejo *et al.* (2017) hallaron que casi la mitad de los docentes logró identificar correctamente este concepto, por lo que los datos del presente estudio se sitúan muy por debajo de lo esperado. En este sentido, las diferencias son muy bajas con aquellos grupos que obtuvieron los mejores resultados, por ejemplo: con el grupo que recibió formación reglada (11.7%) o no reglada (10.2%) y entre quienes trabajan en centros educativos privados (13.4%). El incremento de solo 4.8% (de 6.9% a 11.7%) entre no formados y formados reglados es prácticamente insignificante en términos de impacto práctico. Asimismo, trabajos como el de Guzmán *et al.* (2015) también encontraron omisiones importantes en conciencia fonológica y fonética, en contextos con más tradición de investigación en lectura.

Si bien no es posible afirmar de manera concluyente que esta falta de conocimiento limite directamente la capacidad docente para diseñar actividades sistemáticas que favorezcan la alfabetización, sí podría constituir un factor subyacente que contribuya a dicha limitación. Cabe destacar que la enseñanza explícita y sistemática de la fonética y la *conciencia fonológica* ha demostrado ser clave en el desarrollo lector y en la prevención de las dificultades de aprendizaje. Según la teoría del déficit fonológico, las dificultades lectoras se originan justamente a partir de los problemas en el procesamiento fonológico (Cuetos *et al.*, 2019). En sentido general, el abordaje efectivo de la conciencia fonológica se identifica en diferentes vías de acción: abordaje preventivo, abordaje remedial o paliativo y como una habilidad predictora, en sentido general, del desarrollo lector (Buckingham, 2020; Conejo *et al.*, 2017; ILA, 2018a, 2019b, 2023; Majorano *et al.*, 2023; *National Reading Panel*, 2000).

A continuación, se analizan algunas creencias de los docentes, que en el estudio están centradas en el enfoque de enseñanza lectora y la percepción de autoeficacia autodeclaradas.

En este sentido, al indagar los enfoques de enseñanza autodeclarados, no se encontró una tendencia clara hacia un método específico de alfabetización. Si bien el enfoque fónico-fonológico aparece como el más mencionado (32.5%), los demás enfoques autodeclarados, por ejemplo, método silábico (22.9%), mixto (21.3%) o global (18%) presentan proporciones cercanas, lo que sugiere un eclecticismo pedagógico más que un enfoque prevalente. El estudio en contexto español de González (2009) encontró una mayor prevalencia autodeclarada de enfoques mixtos de alfabetización (63%). De su lado, en un estudio previo de representación nacional se reportó una preferencia hacia el enfoque constructivista por encima del enfoque directo centrado en la correspondencia grafema-fonema (IDEICE, 2013).

De igual forma, en un estudio dentro del contexto local realizado por Scheker (2011), en

el que valoró la implementación de los cambios curriculares en el país en temas de lectura, evidenció una importante variabilidad en la forma en que el profesorado implementaba sus prácticas educativas en torno a la alfabetización. En el estudio se encontró igualmente combinaciones híbridas en el abordaje de la lectura y encontró tres patrones distintos que se alejan de manera notable del enfoque previsto oficialmente, por ejemplo, aunque el currículo dominicano plantea una orientación constructivista, comunicativa y centrada en la construcción de significados, ninguno de los grupos docentes analizados adoptaba de forma predominante esta visión. También evidenció que los docentes no sustituyen completamente las prácticas anteriores, sino que tienden a superponer estrategias nuevas sobre las tradicionales asociados a las creencias, experiencias previas y formación de los docentes. Así, incorporar elementos constructivistas no implicaba abandonar el enfoque tradicional previo de alfabetización

En relación con los datos obtenidos en el presente estudio, en los análisis de Tracey y Morrow (2024) y Suárez *et al.* (2013) se ha subrayado una diversidad y eclecticismo metodológico en las prácticas de alfabetización y no un marco común totalitario que oriente la práctica. Por ejemplo, Giménez *et al.* (2022) y Martín *et al.* (2006) señalaron la predominancia de enfoques mixtos, elegidos más por experiencia personal que por formación especializada. La coexistencia de diversos métodos puede estar reflejando que las decisiones pedagógicas están más vinculadas a la práctica empírica acumulada que a una formación teórica sistemática, como destacaron Giménez *et al.* (2022) y Martín *et al.* (2006). Es posible que esta diversidad metodológica se explique, en parte, por la formación de origen, que no siempre desarrolla de manera profunda los fundamentos lingüísticos y pedagógicos que sostienen los diferentes enfoques de alfabetización. Así, en ausencia de una base conceptual sólida, y con esquemas previos que en ocasiones pueden entrar en tensión con los lineamientos curriculares, los

docentes terminan integrando elementos de distintos métodos según su experiencia personal, el enfoque curricular, el impacto de las formaciones continuas en la escuela, etc. Esta forma de incorporación curricular puede generar tensiones entre lo que los docentes declaran aplicar, lo que consideran que deben hacer según el currículo y las prácticas concretas que implementan en el aula a partir de lo que entienden *debiera ser*. Los resultados del presente estudio parecen reflejar, así, una tensión entre la falta de claridad curricular respecto a una integración coherente de los enfoques fonológicos y la priorización de prácticas centradas en el texto, el significado y el uso de materiales auténticos, en consonancia con el enfoque de lenguaje integral planteado por el currículo, que puede traducirse en prácticas docentes que no siempre logran articular de manera explícita ambos niveles de la enseñanza de la lectura.

Un aspecto particularmente paradójico y preocupante es que, si bien un porcentaje importante (32.5%) eligió un enfoque fónico de alfabetización, la base teórica de este método (conciencia fonológica) no sea comprensible para la mayoría de los educadores (solo un 10% mostró una comprensión adecuada del concepto). Diversos estudios han encontrado resultados similares en cuanto al bajo dominio en esta línea (Cheesman *et al.*, 2009; Collum, 2012; Conejo *et al.*, 2017). Lo que nos lleva a valorar que la elección del método no necesariamente deriva de un dominio sólido de sus fundamentos teóricos, sino más bien de una adherencia superficial o de interpretaciones parciales del currículo y de las prácticas formativas recibidas. Ya Montenegro (2020) destacó la necesidad de fortalecer los procesos formativos universitarios en el país en temas centrales de sobrada evidencia científica en el proceso de enseñanza lectora, como el de conciencia fonológica.

En este sentido, es preciso destacar que en este trabajo se planteó como hipótesis que las variables contextuales y profesionales se relacionarían con el conocimiento y las prácticas

docentes, al igual que la formación, por lo que los datos contrastan parcialmente las mismas.

En otro sentido, y al analizar las creencias sobre la propia capacidad para enseñar a leer (autoeficacia percibida), se observan niveles predominantemente altos. Los docentes con formación universitaria más alta y con mayor dedicación laboral tienden a presentar una percepción más positiva de su competencia, especialmente quienes se titularon en la licenciatura en educación primaria, en otra carrera fuera de educación o que tienen una jornada laboral a tiempo completo. Estos resultados son coherentes con el modelo de Bandura (1997), que plantea que la autoeficacia se construye a partir del dominio de la tarea y la experiencia profesional. Si bien el conocimiento es una condición necesaria resulta insuficiente, pues la autoeficacia también depende de experiencias de dominio, retroalimentación, modelamiento y estados emocionales (Bandura, 1997). En ese sentido, la autoeficacia se presenta como un mecanismo cognitivo mediador entre lo que el profesor sabe, lo que siente y lo que finalmente hace en el aula (Covarrubias y Mendoza, 2013).

No obstante, la discrepancia entre la alta autoeficacia percibida y el bajo conocimiento fonológico sugiere que el personal educativo no puede autoevaluar adecuadamente su competencia. Esta tendencia también se refleja en la evaluación docente nacional (IDEICE y OEI, 2017), donde el 88% del profesorado se autoevaluó de forma excelente pese a los bajos resultados globales. La sobreestimación de las capacidades es consistente con la ilusión de competencia o Dunning-Kruger en la que la persona con un bajo rendimiento ignora su ignorancia o deficiencia (metaignorancia) (Dunning, 2011). Esto puede ser clave a la hora de hacer reajustes en la práctica, dado que un docente que se siente preparado a pesar de carecer de la base teórica necesaria puede ser menos propenso a buscar formación correctiva o a modificar prácticas ineficaces.

Cunningham y O'Donnell (2015) subrayaron la tendencia de los docentes a sobreestimar su propio conocimiento en materia de alfabetización, particularmente en componentes fonológicos y de decodificación. Aunque muchos reportaron sentirse preparados para enseñar a leer, suelen presentar un desempeño insuficiente en evaluaciones objetivas de conocimientos lingüísticos y, en numerosos casos, no reconocen las lagunas que poseen. Esta combinación entre formación inicial débil y percepción inflada de competencia puede condicionar el tipo de prácticas que se implementan en el aula, privilegiando tareas básicas y dejando de lado intervenciones más técnicas que requieren un dominio sólido del contenido. En línea con estos hallazgos, Mather *et al.* (2001) observaron que, si bien la experiencia favorece una mayor valoración de la instrucción basada en la enseñanza explícita y sistemática del código y los aspectos fonológicos, esta no corrige por sí sola las deficiencias conceptuales, por lo que fortalecer tanto la formación inicial como la continua sigue siendo una necesidad ineludible.

En lo que respecta a la falta de relación entre los años de servicio y la autoeficacia percibida, esto plantea un elemento importante para el análisis, ya que lo está evidenciándose es que la experiencia acumulada no necesariamente se traduce en un mejor desempeño (IDEICE y OEI, 2018c). Soriano-Ferrer (2016) encontró errores persistentes sobre dificultades lectoras, incluso en docentes en servicio, así como el papel modulador de la autoeficacia y la experiencia docente, las cuales se asociaron con mayores niveles de conocimiento, aunque sin eliminar completamente los errores conceptuales de base. En conjunto, los hallazgos sugieren que la profesionalidad docente en alfabetización se apoya más en la experiencia práctica que en fundamentos teóricos, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua desde un enfoque de alfabetización científica y basada en la evidencia.

Cunningham y O'Donnell (2015) subrayaron brechas claves en el conocimiento

lingüístico del profesorado para poder guiar un proceso de alfabetización basado en la evidencia, asociadas a una debilidad del proceso de formación universitaria en los temas de alfabetización y en virtud de eso, se evidencia una necesidad de una formación continua que se da de manera informal.

La combinación presentada en este estudio de formación inicial débil y una alta autoeficacia nos llevan a plantear si los programas formativos actuales están realmente preparando a los docentes para una enseñanza basada en la evidencia, tal y como lo destacaba la ILA (2020). Los resultados obtenidos refuerzan la idea de que las prácticas se orientan más por esquemas implícitos y saberes prácticos que por marcos teóricos consolidados.

4.2. Aspectos relacionados con las dificultades en el aprendizaje lector

A continuación, se analizan datos relevantes para dar respuesta al segundo objetivo de este estudio, el cual buscaba identificar y analizar la formación, el conocimiento y las creencias sobre dificultades en el aprendizaje de la lectura que tiene el personal docente en centros educativos.

En lo referido a la formación, los resultados evidenciaron una baja preparación autodeclarada en procesos vinculados a las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Aproximadamente seis de cada diez docentes reportan haber recibido formación en dificultades lectoras, pero esta proporción desciende a cerca de cinco de cada diez cuando se trata de dificultades de la escritura. Además, uno de cada cuatro docentes afirma no haber recibido ningún tipo de formación en ninguna de las categorías exploradas. Esto resulta especialmente relevante si se considera que son estos profesionales quienes, en primera línea dentro del centro educativo, identifican señales de riesgo, realizan referimientos, evaluaciones

y participan en la implementación de estrategias para casos específicos. Al analizar los resultados según la función que desempeñan en el centro educativo, vemos que la formación no reglada tiene una proporción que supera ligeramente a la formación reglada en los tres grupos profesionales. De este modo, mientras que la mitad de las maestras y maestros y la mitad de las psicólogas y psicólogos reportaron formación reglada (43.5% y 50% respectivamente), la proporción se reduce en los orientadores (40%). Los orientadores/as son el grupo con la mayor proporción sin formación específica (28.6%).

Cabe destacar que, en virtud de lo anterior, la formación obligatoria o reglada se ubicó por debajo de la no reglada (44% versus 52%). Al igual que en el tema de alfabetización analizado más arriba, esto pudiera implicar que la actualización en temas de dificultades lectoras no proviene prioritariamente de los currículos universitarios, como sería esperable, o al menos no de manera suficientemente recordada o significativa, sino más bien de cursos o talleres puntuales, muchas veces sin continuidad ni evaluación de impacto. Los estudios de IDEICE (2018a) habían encontrado una participación moderada-alta en procesos formativos no reglados, que se asociaron a ligeras mejoras en el desempeño.

El patrón descrito anteriormente ya había sido documentado por estudios internacionales en donde se identifican que la formación en dificultades lectoras suele ser insuficiente irregular y poco específica (Cunningham *et al.*, 2004; Fuchs y Fuchs, 2006; González *et al.*, 2009; Guzmán *et al.*, 2015; Lane *et al.*, 2023; Washburn *et al.*, 2011). Estudios nacionales también han señalado la necesidad de incluir de manera explícita contenidos fonológicos, diagnósticos y de intervención desde la formación inicial (Montenegro, 2020). La ILA (2020) ya ha destacado que la mayoría de los profesionales considera que los programas formativos no garantizan preparación adecuada para la enseñanza lectora, sobre todo con estudiantes que

tienen dificultades.

Si nos detenemos en el análisis de la función ejercida en el centro educativo en relación con la formación en dificultades lectoras, el patrón cambia respecto a lo observado en la formación en alfabetización. En este caso, como era de esperarse dada su formación universitaria inicial, los psicólogos escolares son quienes reportan mayores niveles de formación, tanto en el ámbito reglado (50%) como en el no reglado (55.6%), y constituyen el grupo con menor proporción de ausencia formativa (24.1%). Sin embargo, llama la atención que los orientadores presentan la situación más desfavorable, con una menor presencia de formación reglada (40%) y el porcentaje más alto de profesionales sin ningún tipo de formación en dificultades lectoras (28.6%), incluso con respecto a los profesores. El profesorado se sitúa en una posición intermedia: aunque su formación no reglada es relativamente alta (51.8%), la formación reglada alcanza apenas un 43.5%, y cerca de una cuarta parte (24.9%) indica no haber recibido capacitación específica. Aun considerando la diferenciación de los roles de psicólogos/as y orientadores/as en el contexto dominicano, es importante señalar que en diversos centros educativos del país no se cuenta siempre con psicólogos escolares, por lo que son los orientadores/as —con una formación de base distinta— son quienes asumen de manera exclusiva las funciones psicopedagógicas, por lo que es necesario considerar este elemento de cara a las debilidades observadas por estudios previos (IDEICE y OEI, 2018b). Guzmán *et al.* (2015) subrayan que, aunque la responsabilidad del diagnóstico recae en orientación/psicopedagogía, los docentes son informantes clave y responsables de mucha parte de la intervención, de ahí la necesidad de que cuenten con los conocimientos y prácticas adecuadas para prevenir, identificar, referir e implementar estrategias paliativas.

En otro sentido, al analizar aspectos puntuales del *conocimiento*, y pese a las limitaciones

formativas, se encontró un buen nivel de conocimiento conceptual: un 63.6% del personal educativo se ubica en niveles altos de conocimiento y más del 87% reconoce la importancia de enseñar segmentación fonémica y conciencia fonológica como prácticas preventivas. Sin embargo, hay un 15% al que hay que prestar mayor atención, ya que se ubicó en un nivel bajo de conocimiento y es el que evidencia mayor vulnerabilidad formativa. Esta valoración coincide con la amplia evidencia que demuestra que una instrucción temprana, explícita y sistemática en habilidades fonológicas, mejora significativamente las habilidades iniciales de lectura y constituye un factor protector clave para prevenir dificultades, especialmente en estudiantes con riesgo de dislexia (Alegría, 2006; Cuetos, 2019; IDA, 2015; Mather *et al.*, 2001; Rupley *et al.*, 2009).

En relación con el nivel de conocimiento sobre dificultades lectoras, los resultados muestran diferencias leves pero consistentes entre los grupos analizados. Las medias más altas se observaron en quienes trabajan simultáneamente en inicial y primaria, en docentes de centros semioficiales, en orientadores y en profesionales con entre tres y cinco años de experiencia. Aunque estas diferencias no alcanzaron significación estadística, sí permiten delinear un perfil ligeramente más formado: orientadores que laboran en centros semioficiales, con experiencia intermedia y que atienden más de un nivel educativo. Laguillo-Rebolledo *et al.* (2023) encontraron que la experiencia directa con alumnado con dificultades lectoras mejora el conocimiento sobre estrategias de intervención.

Al analizar el tema de las creencias, enfocadas desde la percepción de autoeficacia, los resultados evidencian que la autoeficacia docente se sitúa mayoritariamente en niveles intermedios y altos, lo que implica que el 76% se siente desde muy preparado a preparado en el trabajo con estudiantes con dificultades lectoras. De igual forma, quienes habían recibido

formación no reglada también refirieron un mayor sentido de preparación. En contraste, los docentes que se consideran “no preparados” fueron precisamente quienes obtienen las medias más bajas en el índice de conocimiento. Asimismo, los resultados evidenciaron que las diferencias en el nivel de conocimiento según la autopercepción de preparación son estadísticamente significativas: quienes se autoperciben como menos preparados son también quienes muestran un dominio conceptual más limitado. Este comportamiento coincide con lo encontrado por Guzmán *et al.* (2015), que señalan que un mayor conocimiento, o la experiencia directa con estudiantes con dificultades lectoras, se traduce en una mayor seguridad para intervenir y en una identificación más precisa de las estrategias adecuadas.

Por su parte, Dahl-Leonard *et al.* (2023) al analizar las creencias de autoeficacia de 313 docentes de educación primaria y su relación con el conocimiento docente para enseñar a leer a estudiantes con dificultades lectoras, encontraron que tener conocimientos sobre alfabetización temprana no garantizaba niveles altos de autoeficacia. En su estudio muchos docentes que demostraron conocimientos adecuados no necesariamente expresaron sentirse muy eficaces, y viceversa. En primer lugar, los docentes evaluados mostraron un desempeño moderado en conocimientos especializados para la enseñanza de la lectura (50.5% correcto), encontrándose lagunas en conocimientos técnicos; sin embargo, la autoeficacia percibida fue moderadamente alta ($M = 3.86$ en una escala de 1 a 5). Mientras que se evidenció una relación negativa entre autoeficacia y conocimiento ($\beta = -.13, p = .02$), así, los docentes con mayor autoeficacia tendían a mostrar menores niveles de conocimiento. Encontraron que la autoeficacia no aumentaba de forma proporcional al conocimiento y que era posible observar niveles moderadamente altos de autoeficacia docente incluso cuando el conocimiento específico sobre la enseñanza de la lectura era bajo o incompleto (Dahl-Leonard *et al.*, 2023).

La paradoja anterior, sugiere que la percepción de competencia para enseñar a estudiantes con dificultades lectoras no siempre se corresponde con un dominio real del contenido; en algunos casos puede incluso derivar en sobreestimación de las propias capacidades. Los autores señalan un elemento a tomar en cuenta y es que las capacitaciones en métodos de enseñanza lectora o prácticas supervisadas, pueden impactar en la autoeficacia, aunque el conocimiento no sea profundo, además de que la percepción de eficacia en experiencias previas, familiaridad con metodologías tradicionales, expectativas institucionales, pueden estar relacionados incluso más que el conocimiento actualizado sobre lectura (Dahl-Leonard *et al.*, 2023).

La brecha entre autoeficacia y conocimiento también pudieran explicarse a partir de las demandas crecientes que tienen los docentes para atender a poblaciones diversas, lo que puede reforzar la creencia de que su rol es determinante en el progreso lector de los estudiantes, y por otro lado, la autoeficacia tiende a aumentar después de capacitaciones en métodos de enseñanza lectora o prácticas supervisadas, aunque esto no garantice que el conocimiento adquirido sea profundo o se mantenga a largo plazo (Dahl-Leonard *et al.*, 2023).

4.3. Práctica educativa

En este apartado se analizan los resultados a partir de lo previsto en el tercer objetivo, orientado a identificar y analizar la práctica educativa en la enseñanza de la lectura y en la atención al alumnado con dificultades.

4.3.1. Prácticas de enseñanza lectora

A continuación, se realiza el análisis de las prácticas de enseñanza lectora, cuyos datos se presentan a partir de la aplicación del instrumento de Alba *et al.* (2008), así como González *et al.* (2009). Estos autores plantearon un modelo factorial de cuatro factores: instrucción explícita, escritura autónoma, productos de aprendizaje y emergentes/materiales. Sin embargo, es preciso señalar que, en esta muestra la estructura factorial original no se replicó de manera equivalente y se encontraron solapamientos entre algunas dimensiones, lo cual sugirió una organización menos diferenciada de las prácticas. Ante esta situación, y atendiendo al principio de parsimonia, se optó por mantener la estructura conceptual original propuesta por los autores, al considerar no introducir una complejidad adicional que no aportara un beneficio adicional para el análisis.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presentan los resultados según los diferentes factores.

En el caso del factor de instrucción explícita, que explora actividades centradas en el código lector, como las referidas a la conciencia fonológica, relación grafema–fonema, precisión y fluidez, se encontraron puntajes altos y estables que evidencian una práctica muy extendida entre el personal educativo. Este patrón se observa en casi todos los grupos, aunque con variaciones relevantes: los docentes con formación en áreas educativas muestran niveles más elevados que quienes provienen de carreras fuera de la educación, a la vez que los docentes que tenían entre 6 y 10 años de experiencia reportaron mayor implementación de estas prácticas. A su vez, la jornada laboral fue el factor que marcó las diferencias más claras, ya que quienes trabajan menos del 50% mostraron medias más bajas en el factor.

De su lado, el factor escritura autónoma se constituyó como la dimensión más

consolidada, con las medias más altas. En este se agrupan prácticas vinculadas con el uso situacional de textos auténticos, la producción escrita con sentido y la integración lectura-escritura en situaciones reales. Una formación académica más avanzada se asoció con mayor frecuencia de implementación, lo mismo que la titulación docente. También destacaron puntuaciones elevadas en quienes trabajan en ambos niveles (inicial y primaria) y en docentes con jornadas cercanas al tiempo completo.

En contraste, productos de aprendizaje constituye el factor menos utilizado. Se trata de prácticas centradas en resultados observables como la corrección ortográfica, la copia, los agrupamientos homogéneos o la separación entre oralidad y escritura. Aunque siguen presentes en la práctica profesional, su frecuencia es claramente inferior a los factores anteriores. Las diferencias más marcadas vuelven a observarse en la jornada laboral, en la cual el grupo con menos del 50% de carga reporta las puntuaciones más bajas. Asimismo, los docentes con mayor formación tienden a distanciarse de estas estrategias más estructuradas, lo que coincide con modelos pedagógicos centrados en la comprensión, la funcionalidad y el uso significativo del lenguaje.

Por último, el factor de emergentes/materiales muestra niveles medios-altos y un patrón de variación coherente con los anteriores. Aquí se agrupan prácticas vinculadas con el uso de materiales diversos, la organización del aula en espacios diferenciados y la capacidad de aprovechar situaciones espontáneas como oportunidades de lectura y escritura. De nuevo, quienes provienen de carreras no educativas presentan los puntajes más bajos, mientras que las titulaciones en educación inicial y secundaria registran valores superiores. La jornada laboral vuelve a ser un indicador relevante en el grupo con menos del 50% de carga laboral, que reporta una menor frecuencia de uso de materiales y recursos, lo cual podría reflejar limitaciones de

tiempo para la preparación de ambientes letrados o para ejecutar actividades que requieren continuidad y acompañamiento más cercano.

A partir del análisis de estas prácticas, se puede destacar que los docentes reportan un marcado eclecticismo caracterizado por el amplio uso de estrategias de instrucción explícita y escritura autónoma. Por el contrario, las prácticas menos frecuentes se evidenciaron en productos de aprendizaje. Las medias más altas y estables en la mayoría de las prácticas se encuentran en el personal de educación inicial y quienes trabajan en ambos niveles (inicial y primaria), destacando en las prácticas de escritura autónoma. En contraste, el reporte de prácticas es significativamente menor en quienes trabajan a tiempo parcial (menos del 50%), particularmente en el ámbito de los productos de aprendizaje.

De forma general, estos resultados muestran un panorama heterogéneo y coherente con estudios previos, en el que el profesorado combina prácticas de distintos enfoques, integra elementos del constructivismo y del enfoque fónico, y adapta su repertorio según condiciones laborales, formación previa y experiencias acumuladas. La coexistencia entre instrucción explícita y escritura autónoma, los factores más robustos, sugiere un intento por equilibrar las demandas del currículo con los conocimientos y creencias que cada docente ha internalizado a lo largo de su trayectoria.

Cabe destacar que los docentes pudieran estar declarando una práctica cargada de actividades, y buscando equilibrio ideal entre enfoques o a partir de la consideración de la deseabilidad social para demostrar la aplicación de diversas estrategias. De igual forma, tal y como se explicó anteriormente, los cambios y adaptaciones curriculares de los últimos años en el país y la presión que pueden tener los docentes por demostrar dominio a la hora de su implementación pudieran coexistir en la práctica con los esquemas y teorías implícitas e

internalizadas de los docentes (IDEICE, 2013, 2018b; Martín *et al.*, 2014; Pozo, 2013).

Por otro lado, sintetizando las prácticas de enseñanza lectora y su asociación con características sociodemográficas y laborales se encontraron varios aspectos relevantes. Los relativos con la formación como el nivel educativo, la titulación, la experiencia docente y la jornada laboral obtuvieron mayor nivel de significancia. Sin embargo, fue la titulación alcanzada la variable que mostró efectos más consistentes y relación con los factores analizados, obteniéndose efectos significativos sobre todos. Por ejemplo, quienes poseían títulos universitarios no relacionados directamente con educación, pero que trabajaban en el sector mostraron niveles más bajos en el uso de materiales y prácticas emergentes, lo que podría reflejar menor familiaridad con enfoques didácticos propios del campo pedagógico consecuente con su formación inicial.

Asimismo, la jornada laboral resultó ser un indicador relevante. El grupo que trabaja menos del 50% reportó los valores más bajos en los aspectos relacionados con la instrucción explícita y los productos de aprendizaje, esto en contraste con los docentes de tiempo completo, quienes mantienen medias más altas y estables. Este hallazgo sugiere que la continuidad pedagógica y la permanencia en el centro podrían favorecer prácticas más sistemáticas, a la vez que es necesario profundizar en el impacto de la jornada escolar extendida o la media jornada en este sentido.

El estudio realizado por el MINERD (2023), en el marco de la evaluación diagnóstica de tercer grado de primaria en el área de Lengua Española, donde se evalúan las habilidades lectoras, analizó el desempeño del estudiantado según la jornada escolar. Si bien se trata de un estudio centrado en los resultados de los estudiantes y no en variables docentes, los hallazgos evidencian ligeras diferencias asociadas a la jornada, con un desempeño algo superior en

quienes asisten a jornada escolar extendida o matutina en comparación con aquellos que estudian únicamente en la tanda vespertina. En el caso de los docentes, una menor dedicación laboral pudiera estar implicando menos tiempo para planificación y coordinación de acciones específicas. Estos datos refuerzan la necesidad de continuar investigando si la menor dedicación o la fragmentación de la jornada docente puede asociarse con la calidad y la sistematicidad de la instrucción. Por ejemplo, la OCDE (2022) planteó que, si bien la ampliación de la jornada escolar pudiese generar oportunidades valiosas, sobre todo cuando incorpora clases especializadas o espacios complementarios que liberan tiempo para la planificación docente y el trabajo colaborativo, también es necesario reconocer que no está exenta de desafíos, por ejemplo, el incremento de las demandas sobre los docentes, tanto en términos de carga laboral como de permanencia en el centro educativo.

Finalmente, el análisis correlacional reveló que la autoeficacia también emerge como una variable clave en este estudio, al encontrarse correlaciones positivas entre todos los factores de enseñanza lectora y la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer. Por el contrario, se identificó una relación débil, e incluso negativa en algunos casos, entre la formación recibida y las prácticas específicas de enseñanza de la lectura. Este hallazgo resulta particularmente importante, pues apunta a que la formación docente no siempre se traduce en prácticas efectivas, una tendencia ya señalada en estudios previos sobre la distancia entre conocimiento teórico y práctica en aula (Cunningham *et al.*, 2004; Fuchs y Fuchs, 2006; González *et al.*, 2009; Guzmán *et al.*, 2015; Street, 2013; Washburn *et al.*, 2011).

4.3.2. Prácticas institucionales ante dificultades lectoras

La prevalencia de las dificultades lectoras es innegable, con un 62% del personal educativo reportando atender o acompañar al menos a un estudiante diagnosticado. Ante esta realidad, resulta fundamental analizar la respuesta institucional. A continuación, se analizará el tipo de acciones específicas que se desarrollan en los centros para atender al alumnado con dificultades de lectura y escritura.

En primer lugar, es interesante señalar que alrededor de un 24% de las personas encuestadas señalaron el desconocimiento o inexistencia de protocolos institucionales para estudiantes que no aprendan a leer y escribir.

Entre las principales intervenciones identificadas, se observa que el 90.5% del profesorado reporta la realización de evaluaciones iniciales de lectura, mientras que más de la mitad señala la existencia de planes de intervención o seguimiento y evaluaciones psicopedagógicas internas (52%). Además, se mencionan acciones de orientación a las familias (48%) y de apoyo emocional y motivacional al estudiantado (46%). En contraste, aquellas prácticas que requieren mayor robustez institucional como mayor coordinación entre profesionales, articulación con instancias especializadas externas o procesos de adaptación curricular se presentan con menor frecuencia: solo el 13.6% reporta derivaciones externas y cerca del 34% señala realizar adaptaciones curriculares. Esta proporción reducida es consistente con la literatura que documenta debilidades en los sistemas de apoyo especializados y en la articulación escuela–familia–equipo de orientación.

Estos resultados revelan un dato interesante y que marca un posible patrón en el abordaje: las acciones más frecuentes son aquellas que pueden ejecutar los propios docentes dentro del aula, es decir que dependen de su autonomía y de los recursos internos del centro,

identificándose que las acciones relacionadas con el diagnóstico y la planificación de intervenciones son las más relevantes.

Al examinar con mayor detalle las prácticas de abordaje según características del centro, no se observan brechas importantes, pero sí algunos matices que ayudan a entender mejor cómo se organiza la respuesta institucional. Los centros privados muestran una mayor tendencia a activar rutas más estructuradas, por ejemplo, la derivación a evaluaciones externas alcanza un 18.5%, mientras que estos últimos destacan por realizar con mayor frecuencia evaluaciones psicopedagógicas internas (63.2%). En cuanto al nivel educativo en el que trabaja el personal docente, el personal educativo de educación inicial aparece como el más activo en la detección y en las acciones directas dentro del aula, con porcentajes más altos tanto en evaluación interna (61%) como en intervenciones de aula. Por su parte, quienes trabajan en ambos niveles reportan con más frecuencia acciones de orientación a las familias y la implementación de adaptaciones. En sentido general, se observa mayor implementación de acciones dirigida a los procesos iniciales como la existencia de un protocolo, la evaluación inicial y el diseño de algún plan de intervención, sin embargo, se observa una menor implementación en las que tienen mayor complejidad o que requieren de mayores recursos (adaptaciones curriculares y derivaciones externas).

Estos resultados se analizan a la luz del modelo multidimensional planteado por Rueda Sánchez (2013), quien propone la articulación de tres ejes de intervención: trabajo directo con el estudiante, apoyo y orientación a las familias y acompañamiento a los docentes. Desde esta perspectiva, los resultados presentados evidencian la necesidad de consolidar intervenciones que integren estos tres niveles. Nachshon y Horowitz-Kraus (2019) evidenciaron la importancia en la intervención de habilidades emocionales, mientras que Michaelides y Luciano (2023)

subrayan el papel de factores modificables del entorno familiar.

Los resultados también convergen con los resultados obtenidos en la evaluación docente realizada previamente en el país (IDEICE y OEI, 2018a) en los que se encontraron desafíos en los docentes de nivel primario para atender las diferencias individuales de los estudiantes y la selección en los recursos didácticos adecuados.

Otro estudio clave para comparar la falta de protocolos claros a lo interno del centro, es el de Giménez *et al.* (2023) quien encontró que, cuando los docentes identificaban a niños con dificultades lectoras, solo alrededor del 50% de los casos era referido al área de orientación del centro, en este sentido no siempre existe o se identifica una ruta institucional clara para activar apoyos especializados. De ahí la importancia de que cada centro cuente con una hoja de ruta explícita sobre cómo abordar el desarrollo lector y sus desafíos: quién identifica, quién evalúa, qué se reporta, cómo se comunica a las familias y qué intervenciones se despliegan en cada etapa.

De igual forma, es importante considerar el ampliamente validado modelo de respuesta a la intervención (RTI) que se fundamenta en la detección temprana, el monitoreo continuo y la toma de decisiones informadas (Jiménez, 2016; Jiménez *et al.*, 2010, 2021; Suárez *et al.*, 2022). Sin embargo, su implementación depende de la existencia de sistemas internos claros. En este estudio, si bien el 76.5% del profesorado afirma que su centro cuenta con un protocolo institucional, más del 20% señala que no existe, no es claro o lo desconoce. La indefinición institucional resulta particularmente relevante, ya que el RTI descansa justamente en la claridad de los procedimientos y en la articulación fluida entre niveles de intervención.

En la evaluación del desempeño realizada en 2018 en el país, los equipos de orientación y psicología mostraron dificultades importantes para definir acciones precisas ante las

dificultades lectoras. Los resultados fueron consistentes en señalar vacíos conceptuales en varias áreas clave, por ejemplo, solo un 12% identificó correctamente cuál debe ser el foco prioritario de una evaluación psicopedagógica; un 35% reconoció adecuadamente quiénes deben ser los primeros candidatos para este tipo de evaluación; y apenas un 26.5% respondió de forma correcta qué está obligada a hacer la unidad cuando un estudiante pierde el interés por aprender a leer y escribir. Asimismo, un 41.4% identificó las acciones que la Unidad de Orientación y Psicología debería emprender cuando no hay progreso en el aprendizaje lector, mientras que alrededor del 48% respondió correctamente tanto sobre cómo diseñar estrategias de intervención psicopedagógica como sobre las acciones que debería realizar un orientador ante un estudiante de tercer grado que no aprende a leer y escribir a pesar de los esfuerzos en el aula. También menos de la mitad (39.8%) supo señalar cuál debe ser el contenido esencial de un informe para las familias de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Estos antecedentes permiten contextualizar los resultados del presente estudio, donde aproximadamente un tercio del personal de orientación declara no haber recibido formación específica en dificultades lectoras, lo que coincide con las limitaciones conceptuales identificadas en la evaluación nacional (IDEICE y OEI, 2018b). A la vez que llama la atención en función de si las evaluaciones psicopedagógicas reportadas que se realizan se ejecutan con un personal suficientemente formado ya que el 70.5% informó no haber recibido formación en diagnóstico.

4.3.3. Prácticas docentes específicas ante dificultades lectoras

Al recuperar la evidencia científica sobre las prácticas docentes más efectivas ante dificultades lectoras se destaca que estas integran componentes específicos: trabajo en grupos pequeños, instrucción progresiva y actividades fonológicas que trasciendan el nivel silábico. Los resultados muestran que, aunque la mayoría del profesorado implementa actividades vinculadas a la conciencia fonológica, estas se concentran en niveles básicos como la segmentación silábica (77.4%) o los juegos rítmicos (63.3%), mientras que solo un 24.9% reporta trabajar habilidades fonémicas más finas, por lo que las prácticas no llegan al nivel fonémico, clave para una intervención efectiva. Esta brecha se corresponde con hallazgos previos sobre las dificultades docentes para aplicar tareas fonológicas de mayor complejidad (Cheesman *et al.*, 2009; Conejo *et al.*, 2017).

En este sentido, el desarrollo de la conciencia fonológica se da de forma progresiva en tres niveles (léxico, silábico y fonémico), y las primeras manifestaciones surgen al realizar tareas simples como segmentar palabras en sílabas o identificar rimas, y en la expresión más compleja se desarrolla a partir de tareas como el reconocimiento de fonemas individualmente y, posteriormente, la eliminación y manipulación de fonemas (Ferrer, 2018; ILA, 2020).

Por otro lado, y en lo referido a los factores de intervención analizados (apoyos y guías de aprendizaje, estrategias de decodificación y adaptaciones en evaluación), se identificó que la autopercepción de preparación docente se vincula a mayores niveles de intervención: quienes se consideran *no preparados* muestran medias más bajas en los tres factores, mientras que los grupos *preparados* y *muy preparados* alcanzan puntuaciones significativamente superiores. Del mismo modo, los docentes que han recibido formación específica en dificultades lectoras

reportan una mayor aplicación de estrategias de decodificación y apoyos directos, lo cual refuerza la importancia de la formación continua como condición para activar intervenciones basadas en evidencia.

Diversas investigaciones indican que muchas de las acciones implementadas en el aula consisten en adaptaciones que reducen las barreras de aprendizaje, tales como la flexibilización de formatos de evaluación y el apoyo visual. No obstante, estas medidas son efectivas únicamente cuando se integran en una intervención pedagógica ajustada al perfil del estudiante y no como respuestas aisladas (Burns et al., 2020; Lovett, 2021; Lovett & Lewandowski, 2015; Sireci et al., 2005).

4.3.4. Articulación entre prácticas de alfabetización e intervenciones

Las correlaciones entre las prácticas de alfabetización y las intervenciones muestran un patrón de asociaciones positivas, aunque de baja magnitud. Entre ellas, la instrucción explícita es la que mantiene las relaciones más consistentes con los tres tipos de intervenciones (apoyos y guías de aprendizaje, estrategias de decodificación y adaptaciones en evaluación).

Este hallazgo resulta especialmente relevante, porque, en primer lugar, sugiere que la instrucción explícita puede estar actuando como un puente entre la enseñanza diaria y la intervención ante dificultades. Aunque se observan correlaciones bajas, estas son consistentes y pudieran interpretarse de que los docentes que incorporan prácticas más estructuradas y basadas en el código tienden a implementar más apoyos cuando surgen dificultades.

5. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de este estudio, tomando como punto de partida el objetivo general que orientó toda la investigación: analizar la formación, el conocimiento, las creencias y las prácticas del personal docente de grados iniciales en la República Dominicana en torno a la enseñanza de la lectura y la atención a las dificultades lectoras.

5.1. Principales conclusiones

Sobre la base de los resultados obtenidos y en las cuatro hipótesis que se plantearon al inicio, a continuación, se sintetizan las conclusiones más relevantes del estudio organizados de acuerdo con la formación, el conocimiento, las creencias y las prácticas tanto en enseñanza lectora como el abordaje de sus dificultades.

En relación con la *formación* docente, los resultados indican que, aunque una proporción moderada indicó haber recibido capacitación en alfabetización, la mayoría proviene de procesos no reglados y de carácter puntual o fragmentado. Se destaca que las bases teóricas esenciales no están suficientemente estructuradas desde la formación inicial. En el caso de la formación específica en dificultades lectoras, esta se presenta como limitada y heterogénea en comparación con la formación recibida en alfabetización general. Si bien una parte reporta haber recibido formación en este ámbito, esta tiende a ser menor y a depender en mayor medida de procesos formativos no formales o no reglados. En ambas dimensiones, se evidenció la necesidad de fortalecer los programas de formación docente inicial en el ámbito universitario (Montenegro, 2020), de modo que proporcionen los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de competencias efectivas en alfabetización y dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura, que posteriormente sean actualizadas y acompañadas a

partir de procesos no reglados de formación continua y complementaria.

A su vez, en cuanto a formación en dificultades lectoras, se destaca una brecha en la formación de las orientadoras, los orientadores y psicólogas/os. En este sentido, los resultados podrían sugerir que el sistema de apoyo y acompañamiento a las dificultades lectoras requiere ser fortalecido. Considerando que este personal educativo constituye un referente clave en la articulación institucional de las respuestas a las dificultades lectoras, estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de revisar y reforzar su formación y su rol, con el fin de asegurar el dominio conceptual necesario para orientar adecuadamente los procesos de evaluación e intervención especializada dentro del centro educativo.

En relación con el *conocimiento* explorado, se identificaron debilidades significativas en áreas clave para la alfabetización inicial. El conocimiento sobre conciencia fonológica es limitado y homogéneamente muy bajo. La conciencia fonológica que científicamente es uno de los pilares más documentados de la alfabetización inicial (Buckingham, 2020; Conejo *et al.*, 2017; ILA, 2018a, 2019b, 2023; Majorano *et al.*, 2023; *National Reading Panel*, 2000), no es definida ni reconocida adecuadamente por la mayoría del personal educativo, incluso entre quienes afirman utilizar el enfoque fónico, lo cual nos lleva a valorar la profundidad de esta práctica. La ausencia de diferencias según experiencia, nivel académico o tipo de centro sugiere que se trata de una deficiencia sistémica y estructural más que circunstancial.

El conocimiento conceptual sobre dificultades lectoras es globalmente adecuado, pero existe un grupo vulnerable. La mayoría del personal educativo reconoce la importancia de la intervención temprana y las habilidades fonológicas como factor preventivo, pero un porcentaje cercano al 15% muestra niveles bajos de conocimiento. Considerando además el aspecto formativo reportado, el perfil clave lo representan las/os profesionales que trabajan

exclusivamente en educación inicial, así como psicólogos escolares, orientadoras/es y docentes con titulaciones no directamente vinculadas a educación inicial o primaria. Este grupo debería ser considerado prioritario en el diseño de futuros programas de formación y acompañamiento técnico.

En cuanto a la exploración de *creencias* en función de la autoeficacia, la misma muestra una relación significativa con el conocimiento y la formación, tanto en el plano de la enseñanza lectora como en lo relacionado con el abordaje de las dificultades lectoras. Los docentes que se perciben menos preparados presentan también los menores niveles de conocimiento y son, además, los que han tenido menores oportunidades formativas, lo que es coherente con la hipótesis 4 que vincula estas variables. De igual modo, también se encontró que los docentes que se autoperciben como menos preparados, también de manera significativa, fueron quienes presentan el menor dominio conceptual. Sin embargo, el grupo que se siente muy competente no mostró el dominio conceptual adecuado, lo que indica que la autoeficacia puede estar asociada también a otros factores, como experiencias previas, expectativas del centro o familiaridad con métodos tradicionales, más que por el conocimiento actualizado.

La brecha significativa entre la autoeficacia elevada observada en la muestra y el conocimiento real en enseñanza lectora, por ejemplo, en el concepto de conciencia fonológica es un tema de relevancia. De manera específica, la autoeficacia declarada en la enseñanza lectora se sitúa en niveles elevados, pero no guarda correspondencia con el dominio conceptual observado. En este sentido, si bien la autoeficacia se relaciona con formación y conocimiento, los bajos niveles de por sí en conocimiento sobre conciencia fonológica revelan que la autoeficacia docente en alfabetización se fundamenta principalmente en la experiencia cotidiana, en lugar de estar anclada en el conocimiento disciplinar actualizado. Se encontró que

algunos factores profesionales y contextuales como la titulación universitaria específica en educación primaria y una mayor dedicación laboral se asocian de forma positiva con una mayor valoración de la autoeficacia. A partir de los resultados, se valora que el personal educativo podría estar sobreestimando sus competencias y tal vez tener una ilusión de competencia (efecto Dunning-Kruger) (Cunningham y O'Donnell, 2015; Dahl-Leonard *et al.*, 2023; Dunning, 2011). Esta discrepancia coincide con hallazgos internacionales nacionales y sugiere que los docentes pueden evaluar su competencia a partir de la experiencia cotidiana, más que del conocimiento disciplinar específico. La relación entre creencias y saberes, planteada en la primera hipótesis, aparece parcialmente sustentada: existe asociación, pero no en la dirección esperada.

En lo que hace referencia a las *prácticas de enseñanza lectora*, las más extendidas fueron las referidas a la instrucción explícita del código en actividades específicamente destinadas para ese fin y la escritura autónoma o aprendizaje situacional. Tanto a partir de los aspectos autodeclarados en el enfoque de enseñanza, como en lo referido a la práctica declarada de enseñanza lectora, se observa un eclecticismo metodológico que no siempre descansa en fundamentos claros. La coexistencia de enfoques fónico, silábico, mixto y global apunta a una adopción flexible de estrategias, posiblemente influida por experiencias previas, exigencias del contexto y procesos formativos fragmentados. El eclecticismo se destaca en el reporte de prácticas de instrucción explícita que se centran en el código y de escritura autónoma, centradas en la funcionalidad y el significativo. prácticas enfocadas revela el interés de combinar el enfoque curricular de la lectura centrada en el significado, el constructivismo y el lenguaje integral, con transversalización de prácticas enfocados en lo fonológico. A pesar de lo anterior, algunas prácticas centradas en productos de aprendizaje son menos frecuentes, las cuales se

refieren a aspectos como la agrupación en pequeños grupos y la enseñanza de normas ortográficas, lo que puede evidenciar que si bien se integran de forma transversal prácticas de enfoque directo sobre todo centrado en lo fonológico, hay un desplazamiento progresivo hacia enfoque que prioriza el significado, la comprensión y lo funcional, acorde a lo establecido en el currículo nacional. Sería necesario complementar estos resultados con observaciones de aula para determinar la consistencia entre lo declarado y lo ejecutado.

De su lado, el análisis del currículo en el plano alfabetizador en los primeros grados, se observa falta de una guía clara, si bien se parte de un enfoque funcional y comunicativo y desde las perspectivas del lenguaje integral y constructivistas. no se visualizan unas indicaciones claras a nivel teórico de un enfoque que incluya una instrucción sistemática y consolidada en procesos fonológicos, tal y como destacan los estudios científicos. Estos procesos se expresan de forma transversal y a interpretación del docente, cuando la evidencia destaca la necesidad de una instrucción directa y organizada tanto para la prevención como para la enseñanza sistemática.

En lo referido a variables asociadas a la práctica docente, se encontró que la titulación, la formación y la jornada laboral guardan relación con la práctica docente. Esto sugiere que la dedicación profesional (jornada) y la profundidad formativa (titulación) son variables contextuales que pueden facilitar una mayor implementación de prácticas coherentes, incluso cuando el dominio conceptual general es limitado. Estos hallazgos aportan evidencia a la hipótesis 4 que plantea que factores profesionales y contextuales influyen en la relación entre conocimiento y práctica.

La instrucción explícita es la dimensión que muestra asociaciones más consistentes con las intervenciones. Aunque las correlaciones son bajas, los docentes que reportan mayor uso de

prácticas explícitas tienden también a aplicar más apoyos ante dificultades. Este hallazgo respalda parcialmente la hipótesis 3 que vincula conocimiento y práctica, y señala un posible punto de partida para fortalecer la intervención desde la enseñanza ordinaria.

Respecto a la relación entre la formación, el conocimiento, las creencias y las prácticas de enseñanza lectora, los resultados indican que las hipótesis planteadas se confirman de manera parcial. Se identificaron asociaciones entre estas dimensiones, aunque no siempre en la dirección inicialmente esperada. En particular, las variables profesionales y contextuales (especialmente la titulación y la jornada laboral) muestran relaciones consistentes con las prácticas declaradas. Por su parte, la autoeficacia docente emerge como un componente de carácter complejo, que no siempre se corresponde directamente con el nivel de conocimiento, ni se traduce de forma uniforme en la práctica, aunque se asocia positivamente con los distintos factores de implementación de las prácticas de enseñanza lectora.

Las prácticas en torno a las dificultades se plantean en dos sentidos, aquellas de respuesta institucional y las de respuesta individual. En cuanto a las primeras, se encontró que la respuesta institucional ante las dificultades lectoras se orienta principalmente hacia acciones internas y tiende a presentarse de manera fragmentada. Los centros realizan evaluaciones iniciales y algunos elaboran planes de intervención, pero las acciones que requieren estructuras más robustas, como adaptaciones curriculares formales, derivaciones externas, aparecen con menor frecuencia. Esto sugiere que el nivel de articulación institucional puede ser limitado y que las intervenciones dependen en gran medida de los recursos humanos disponibles en cada escuela. Una parte importante del personal dice desconocer la existencia de un protocolo para atender casos en los que se presenten dificultades lectoras.

Dentro de las intervenciones específicas del personal docente, un dato relevante

obtenido fue que a pesar de que el uso de la instrucción explícita se asoció con un mayor uso de apoyos ante las dificultades lectoras, las prácticas fonológicas implementadas fueron de un primer/segundo nivel de abordaje, sobre todo centrado en niveles básicos a nivel silábico, mientras que las prácticas más enfocadas en el nivel fonémico, clave para un abordaje efectivo y especializado fueron las menos reportadas.

Es importante considerar la estructuración de un protocolo específico en el país para el abordaje de las dificultades lectoras que considere el modelo de respuesta a la intervención, ya que es una sólida intervención basada en la evidencia científica en torno al abordaje de las dificultades lectoras (Jiménez *et al.*, 2010, 2021; Jiménez, 2016; Suárez *et al.*, 2022). En el país solo se identificó un Manual Psicopedagógico general que agrupa indicaciones generales de abordaje, el cual también fue el referido por el Departamento de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación, al ser consultado en este sentido en el proceso de desarrollo de este estudio.

Los resultados del presente estudio mostraron que el personal educativo de grados iniciales combina interés por formarse, creencias positivas sobre su capacidad para abordar la alfabetización y las dificultades lectoras, así como un repertorio diverso de prácticas, pero enfrenta limitaciones conceptuales importantes que pueden condicionar tanto la enseñanza como la atención a las dificultades lectoras. Es clave el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la clarificación de los fundamentos del currículo y la consolidación de rutas institucionales para la intervención son pasos necesarios para avanzar hacia una alfabetización más coherente y eficaz en los primeros años de escolaridad.

5.2. Limitaciones y prospectivas

Una de las principales limitaciones de este estudio reside en la naturaleza autodeclarada de las variables de prácticas y creencias. Aunque se identificaron dimensiones estables de la práctica, es necesario valorar que la coherencia entre la práctica reportada y la práctica real no pudo ser confirmada mediante observación directa, lo cual es una limitación inherente a los diseños de encuesta. Este aspecto es importante considerarlo porque el elemento de la deseabilidad social o la inexactitud en el recuerdo de la formación recibida podría haber inflado o disminuido ligeramente los porcentajes de formación reportada.

A su vez, a partir del diseño transversal desarrollado, es posible identificar asociaciones y patrones de relación, por ejemplo, entre la titulación y determinadas prácticas docentes, pero no es posible afirmar que una variable cause directamente los cambios observados en otra.

Atendiendo a lo anterior, una línea de investigación necesaria es el desarrollo de estudios cualitativos u observacionales que permitan contrastar la práctica declarada con la práctica que realmente ocurre en el aula. Contar con esta evidencia sería clave para comprender de qué manera, por ejemplo, el limitado dominio de la conciencia fonológica se refleja o no en la aplicación de la instrucción explícita.

En cuanto a la formación en dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura, es crucial diseñar e implementar programas de formación especializada e intensiva dirigidos específicamente a los orientadores y psicólogos escolares, a la vez que se hace imperante la revisión de los programas formativos universitarios en este sentido. Por otro lado, los programas formativos en general deben dar seguimiento a los elementos que pueden estar impidiendo la adquisición de conocimientos basados en la evidencia, con el fin de diseñar estrategias de acompañamiento más personalizadas.

De su lado, en la respuesta institucional ante dificultades lectoras, una limitación del presente estudio fue que la descripción a nivel de escuela de las acciones institucionales está basada en la valoración de las personas encuestadas. Aunque a nivel general se obtuvo respuesta del Departamento de Orientación y Psicología del Ministerio de Educación, resulta clave que otros estudios investiguen a fondo la articulación y los protocolos utilizados en los centros para la detección y derivación de dificultades lectoras. Por ejemplo, valorarse la evaluación de la efectividad de las intervenciones internas y la identificación de las mejores prácticas institucionales, considerando integración y coordinación en los diferentes roles de abordaje.

Por último, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio y, considerando las persistentes bajas competencias lectoras reportadas en evaluaciones nacionales e internacionales, se perfila como una necesidad prioritaria para la política educativa del país avanzar hacia la estructuración de un modelo de respuesta a la intervención (RTI) y de un protocolo de abordaje ajustado al contexto dominicano. Esto implica concebir una respuesta sistémica e integral que articule acciones preventivas y remediales basadas en la evidencia científica.

En el plano preventivo, los hallazgos refuerzan que el componente formativo es central. Cualquier propuesta de mejora debe partir de una revisión y evaluación de los programas de formación inicial universitaria, así como de los esquemas de formación complementaria y continua, dado que los vacíos conceptuales identificados en este estudio coinciden con tendencias señaladas previamente en el país.

Asimismo, un protocolo nacional debería contemplar rutas claras de trabajo que especifiquen roles, procedimientos y niveles de actuación. Esto incluiría criterios para la identificación temprana, mecanismos de comunicación y derivación, y un esquema de atención multinivel coherente con los principios del RTI. También debería incorporar lineamientos para

el seguimiento sistemático de los casos y para la toma de decisiones informada, sustentada en datos.

Finalmente, los resultados sugieren que la ausencia de estructuras institucionales claras genera variabilidad en las prácticas y una fuerte dependencia de la iniciativa individual. Contar con un modelo nacional estructurado, permitiría disminuir esta heterogeneidad y fortalecer la capacidad del sistema educativo para actuar de manera oportuna, consistente y sostenida ante los desafíos de la alfabetización inicial y las dificultades lectoras.

6. REFERENCIAS

- Alba, C., Tolchinsky, L., & Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca*, 10, 8-21.
- Álvarez Marinelli, H., Berlinski, S., Busso, M., & Martínez Correa, J. (2023). Improving early literacy through teacher professional development: Experimental evidence from Colombia. *Journal of Public Economics Plus*, 4, 100019. <https://doi.org/10.1016/j.pubecp.2023.100019>
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.
- American Psychological Association. (2022). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arias, S. (2023, octubre 13). *Implementarán proyecto para atender a tiempo a estudiantes con problemas de dislexia*. Diario Libre. <https://www.diariolibre.com/actualidad/educacion/2023/10/13/que-proyecto-tiene-el-minerd-para-estudiantes-con-dislexia/2491296>
- Ardila, A., & Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema*, 28(1), 71–75. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.103>
- Balado Alves, C., Rivas Torres, R. M., López-Gómez, S., & Taboada Ares, E. M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 163–168. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between teacher beliefs, instructional practices, and students' reading achievement: National evidence from PIRLS 2021 using path analysis. *Large-scale Assessments in Education*, 12, Article 212. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00212-z>
- Bos, C., Mather, N. & Dickson, S. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Ann. of Dyslexia* 51, 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0>
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A., & Oyarzo, E. (1996). Seguimiento de niños con retraso

- lector severo. *Infancia Y Aprendizaje*, 19(76), 3–12. <https://doi.org/10.1174/021037096762905517>
- Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *Educational and Developmental Psychologist*, 37(2), 105–113. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.12>
- Burns, M. K., Barrett, C. A., Maki, K. E., Hajovsky, D. B., Duesenberg, M. D., & Romero, M. E. (2020). Recommendations in school psychological evaluation reports for academic deficits: Frequency, types, and consistency with student data. *Contemporary School Psychology*, 24(4), 478–487.
- Capin, P., Gillam, S. L., Fall, A., Roberts, G., Dille, J. T., & Gillam, R. B. (2022). Understanding the nature and severity of reading difficulties among students with language and reading comprehension difficulties. *Annals of Dyslexia*, 72(2), 249–275. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00255-3>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines (versión 2.2). <https://udlguidelines.cast.org/>
- Change Dyslexia (s. f.). *Dyetective: Herramienta digital para la detección y apoyo en dificultades lectoras*. <https://www.changedyslexia.org/>
- Chartier, A.-M. (2004a). Introduction: Teaching literacy: What practices, when and why? En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 493–496). Springer.
- Chartier, A.-M. (2004b). Teaching reading: A historical approach. En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 511–528). Springer.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270–289. <https://doi.org/10.1177/0888406409339685>
- Clay, M. M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties* (3rd ed.). Heinemann.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Colorado, A., & Malavé, C. (2018). *Método global para la enseñanza de la lectura: Propuesta para la formación de docentes*. Fondo Editorial OPSU.
- Collum, S. (2012). *The impact of teacher attitudes and perceptions of Direct Instruction on student achievement in reading* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://search.proquest.com/docview/1010272804>

- Conejo, L. D., & Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105–121. <https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.02>
- Covarrubias Apablaza, C. G., & Mendoza Lira, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107–123.
- Cuarán Cuarán, A. C., Suárez Arias, M., & Valencia Restrepo, D. (2018). *Libro escolar de la lengua castellana “Nacho Lee”: Contenidos, iconografía y actividades*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/9694>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7867/7653>
- Cuetos, F., Soriano-Ferrer, M., & Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno*. La Esfera de los Libros.
- Cunningham, A. E., & O'Donnell, C. R. (2015). Teachers' knowledge about beginning reading development and instruction. En A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (Oxford Library of Psychology). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199324576.013.26>
- Dahl-Leonard, K., Mesa, M. P., Hall, C., & Zucker, T. A. (2023). Understanding kindergarten teacher self-efficacy for providing reading instruction to students with reading difficulties. *Teachers and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2201424>
- Dahl-Leonard, K., Hall, C., DeCoster, J., & Solari, E. J. (2025). Elementary educator self-efficacy and knowledge to teach reading. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2526639>
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin Books.
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in grades K–6: A

- systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152. <https://doi.org/10.1002/cl2.1152>
- Dunning, D. (2011). *Chapter 5. The Dunning–Kruger Effect: On being ignorant of one’s own ignorance*. En J. M. Olson y M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44, pp. 247-296). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Ediciones Paraninfo S.A. (s. f.). *Leer en un clic*. Recuperado el 7 de septiembre de 2025, de <https://www.leerenunclic.com/>
- Editorial Susaeta. (2023). *Nacho: Libro inicial de lectura dominicano* (Spanish ed.). Autor.
- Ehri, L. C. (2022). What teachers need to know and do to teach letter–sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53–61. <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>
- Ehri, L. C. (2023). Roads travelled researching how children learn to read words. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 28(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/19404158.2023.2208164>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura*. Siglo XXI.
- Fidalgo, R., & Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171–182.
- Fien, H., Smith, J. L. M., Smolkowski, K., Baker, S. K., Nelson, N. J., & Chaparro, E. (2015). An examination of the efficacy of a multitiered intervention on early reading outcomes for first grade students at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0022219414521664>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: how do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 323–337. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1022999>
- Giménez, A., Sánchez, A., Flores, A., & Luque, J. L. (2023). Teachers’ opinions about the teaching of reading in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 65–73. <https://doi.org/10.5093/psed2022a11>

- González, X., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153–169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77–98. <https://doi.org/10.14483/22486798.2480>
- Goodman, K., & Goodman, Y. (2009). Helping readers make sense of print: Research that supports a whole language pedagogy. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 91–114). Taylor & Francis.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664–681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289–302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39, 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2021). The primacy of science in communicating advances in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399–408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 26.0). IBM Corp.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-1>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018a). *Niveles de comprensión lectora de los docentes en los niveles inicial y primer ciclo de primaria...* <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-9-art-p1-75-estudio-niveles-de-comprension-lectora-de-los-docentes-en-los-niveles-inicial-y-primer-ciclo-de-primaria-de-los-centros-educativos-con-alto-y-bajo->

indice-de-repitencia-sobre-edad-y-abandono

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2018b). *Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria*. <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-msg-set-id-1>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2020). *República Dominicana en PISA 2018: Informe nacional de resultados*. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20201119091811.pdf>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018a). *Evaluación del desempeño docente en la República Dominicana. Informe de resultados*. <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/5ec/0d3/43a/5ec0d343a4e30569145335.pdf>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018b). *Estudio sobre las relaciones existentes entre el historial de los docentes y sus desempeños*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2018/01/edd-2017-estudio-relaciones-historial-docente.pdf>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018c). *Evaluación del desempeño 2017 por el desarrollo profesional docente. Informe de resultados de otros cargos docentes*. <https://ideice.gob.do/descargas.php?ruta=cGRmL290aGVycy8=&nombre=MjAyMDA3MzAwOTU3MDAucGRm&descarga=Informe-de-Resultados-de-Otros-Cargos-Docentes&return=20200730110731>

International Dyslexia Association. (2015). *Effective reading instruction*. <https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction/>

International Literacy Association. (2018a). *Explaining phonics instruction: An educator's guide*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-explaining-phonics-instruction-an-educators-guide.pdf>

International Literacy Association. (2018b). *Reading fluently does not mean reading fast*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf>

International Literacy Association. (2018c). *Transforming literacy teacher preparation:*

- Practice makes possible.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-transforming-literacy-teacher-preparation.pdf>
- International Literacy Association. (2019a). *Children's rights to excellent literacy instruction (Position statement) [Abstract]*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-childrens-rights-to-excellent-literacy-instruction.pdf>
- International Literacy Association. (2019b). *Meeting the challenges of early literacy phonics instruction.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-meeting-challenges-early-literacy-phonics-instruction.pdf>
- International Literacy Association. (2019c). *Digital resources in early childhood literacy development.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-digital-resources-early-childhood-literacy-development.pdf>
- International Literacy Association. (2020). *Intensifying literacy instruction in the context of tiered interventions: A view from special educators.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-intensifying-literacy-instruction.pdf>
- International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development (Position statement and research brief).* https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf
- International Literacy Association. (2020). *What's Hot in Literacy. 2020 Report.* https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whatshotreport_2020_final.pdf
- International Literacy Association. (2023). *Research advisory: Dyslexia.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/research-advisory-dyslexia.pdf>
- International Reading Association. (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction: A position statement.* <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/multiple-methods-position-statement.pdf>
- Jamovi Project. (2023). *Jamovi (Version 2.4) [Computer software]*. <https://www.jamovi.org>
- Jiménez, J. E. (2016). *Modelo de respuesta a la intervención: Un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje.* ACIPE.
- Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & de León, S. C. (2021). Analyzing the role of fidelity of RTI Tier 2 reading intervention in Spanish kindergarten and first grade students. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 28–49. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00221-5>

- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935–942.
- Juhkam, M., Jõgi, A., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Kilpatrick, D. A., & O'Brien, S. (2019). Effective prevention and intervention for word-level reading difficulties. En D. A. Kilpatrick, M. Joshi, & R. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 179–210). Springer.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., & González-Castro, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psychology, Society & Education*, 15(2), 45–55. <https://doi.org/10.21071/psye.v15i2.15621>
- Lane, H. B., Contesse, V. A., & Galligan, C. (2023). Phonics 101: Preparing teachers to provide effective intervention in word reading skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/10534512221130065>
- Lee, J., & So, Y. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Ley 66-97. Ley General de Educación. (1997). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997pdf.pdf>
- Ling-Ying, H. (2014). Learning to read with the whole language approach: The teacher's view. *English Language Teaching*, 7(5). <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n5p71>
- Lovett, B. J. (2021). *Educational accommodations for students with disabilities: Two equity-related concerns*. *Frontiers in Education*, 6, Article 795266. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.795266>
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2015). *Testing accommodations for students with disabilities: Research-based practice*. American Psychological

Association. <https://doi.org/10.1037/14468-000>

- Luque, J. L., Giménez, A., Bordoy, S., & Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(3), 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001>
- Majorano, M., Bastianello, T., Florit, E., Lavelli, M., Bertelli, B., & Ferrari, R. (2023). An intervention program based on the syllabic method for enhancing early literacy in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2147258>
- Majorano, M., Ferrari, R., Bertelli, B., Persici, V., & Bastianello, T. (2022). Talk—An intervention programme for enhancing early literacy skills in preschool children: A pilot study. *Child Care in Practice*, 28(4), 691–707. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1929844>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171–187). Editorial GRAÓ.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., & Pérez Echeverría, M. d. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211–221. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 472–482. <https://doi.org/10.1177/002221940103400508>
- Meeks, L. J., & Kemp, C. R. (2017). How well prepared are Australian preservice teachers to teach early reading skills?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(11), 1-17.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Merchán, M. & Franco, D. (2012). *Percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de E.B. sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos de 52 escuelas fiscales de Guayaquil, año 2012-2013* [Trabajo de investigación]. Universidad Casa Grande. <https://dspace.casagrande.edu.ec/bitstreams/cea6e7a7-109b-4095-839d-32f5f63d6e86/download>

- Michaelides, O., & Luciano, M. (2023). Bioenvironmental predictors of childhood reading and speech difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(5), 1740–1754. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00476
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Eurydice España-REDIE, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Ordenanza No. 03-2013 que modifica la estructura académica del sistema educativo dominicano*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-tecnico-profesional/dS9U-ordenanza-n-03-2013-nueva-estructurapdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016a). *Bases de la revisión y actualización curricular*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/PnHJ-bases-de-la-revision-y-actualizacion-curricularpdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016b). *Diseño curricular: Nivel primario, primer ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/MusI-diseno-curricular-del-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016c). *TERCE: Resumen ejecutivo. Informe nacional República Dominicana*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/terce._tercer_estudio_regional_comparativo_y_explicativo_2013._resumen_ejecutivo._informe_nacional._republica_dominicana.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *El apoyo psicopedagógico en los centros educativos*. <https://educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2018/09/Apoyo-psicopedagogico-1.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). *Evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/hGG2-informe-evaluacion-diagnostica-2022-3ro-de-primariapdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). *Adecuación curricular nivel primario*. (Completar enlace si aplica).
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Instructivo para la aplicación, corrección, análisis e interpretación de la evaluación diagnóstica, primer grado*. <https://www.sismap.gob.do/Educacion/uploads/evidencias/638670072014941147->

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Manual Operativo de Centro Educativo Público de Inicial, Primaria y Secundaria (Modalidad académica)*. <https://www.sismap.gob.do/Educacion/uploads/evidencias/101b-0005809-1002.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025a). *Ministerio de Educación pone en marcha la primera fase de la evaluación de desempeño docente 2025*. Recuperado el 8 de diciembre de 2025, de <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/ministerio-de-educacion-pone-en-marcha-la-primera-fase-de-la-evaluacion-de-desempeno-docente-2025>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025b). *Resumen de estadísticas educativas 2023–2024*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibWZktNjU5MGNIbGE0MDM1IiwidCI6IjY2ZTI4OTI4LTJjMzUtNDMzZi1hNzUzLWJkNjRhY2EzOWFmYiIsImMiOiJF9&pageName=ReportSection163a2fef4b799daa9985>
- Montenegro-de-Olloqui, L. (2020). Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 23–45. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp23-45>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Nachshon, O., & Horowitz-Kraus, T. (2019). Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1110–1114. <https://doi.org/10.1111/apa.14672>
- Nation, K. (2019). Children’s reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47–73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment... Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Navarro, D., & Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 24–33. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I)*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019b). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f2099676649>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Alfabetización y educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). *ERCE 2019: Reporte nacional de resultados; República Dominicana*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380254>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *ERCE 2019: Resumen ejecutivo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *PISA 2022: El panorama de los países de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390611>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025, 22 de diciembre). *Concluye la aplicación del ERCE 2025 y se inicia el análisis de datos*

- a nivel regional. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/concluye-la-aplicacion-del-erce-2025-y-se-inicia-el-analisis-de-datos-nivel-regional> UNESCO
- Periódico Hoy. (2024, octubre 8). *RD no tiene datos sobre cantidad de estudiantes disléxicos*. <https://hoy.com.do/rd-no-tiene-datos-sobre-cantidad-de-estudiantes-dislexicos/>
- Piaget, J., & García, R. (1973). *Las explicaciones causales*. Barral Editores.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224–248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Pozo, J. I. (2013). *El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje* [Conferencia]. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Radinger, T. and L. Boeskens (2022), “Más tiempo en la escuela: Lecciones de estudios de caso e investigación sobre los días escolares ampliados”, No. 252, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8986626f-es>.
- Rice, M. L., Lambright, K. T., & Wijekumar, K. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424–447. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N. & Ávila, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas...* Ediciones SM.
- Rodríguez, J. A. S., Sánchez, L. G., Martínez, D. A., Fernández, T. G., & Pérez, C. R. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67–75.
- Rogers, L. S., & Ardoin, S. P. (2018). Investigating the benefit of adding listening passage preview to repeated readings. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 439–447. <https://doi.org/10.1037/spq0000227>
- Rueda Sánchez, M. I. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta*, 41(1), 27–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097741>
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2–3), 125–138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Scheker Mendoza, A. (2011). *Educational reform and teachers' decision making: Relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools* [Tesis doctoral]. <https://scholarsarchive.library.albany.edu/legacy-etc/444>

- Silva, C. (2020). *Método Diverlexia: Intervención psicopedagógica de la dislexia. Aprender a leer con el Método Diverlexia*. Autor.
- Sireci, S. G., Scarpatti, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of educational research*, 75(4), 457-490. <https://doi.org/10.3102/00346543075004457>
- Ryan, M., & Hendry, G. D. (2023). Sources of teacher efficacy in teaching reading: success, sharing, and support. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00016-0>
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S., & Martínez, M. (2025). Teacher Efficacy Beliefs: A Multilevel Analysis of Teacher- and School-Level Predictors in Mexico. *Education Sciences*, 15(7), 913. <https://doi.org/10.3390/educsci15070913>
- Seijas, R. M. G., Vega, F. C., Larrosa, S. L., & Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura: Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155–177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>
- Smith, J. L. M., Nelson, N. J., Fien, H., Smolkowski, K., Kosty, D., & Baker, S. K. (2016). Examining the efficacy of a multitiered intervention for at-risk readers in grade 1. *The Elementary School Journal*, 116(4), 549–573. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103958>
- Solovieva, Y., Koutsoklenis, A., & Quintanar, L. (2021). Neuropsychological assessment of difficulties in reading Spanish: A cultural-historical approach. *Psychology in Russia*, 14(4), 51–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>
- Sonnenschein, S., Stapleton, L. M., & Benson, A. (2010). The relation between the type and amount of instruction and growth in children's reading competencies. *American Educational Research Journal*, 47(2), 358–389. <https://doi.org/10.3102/0002831209349215>
- Stark, H. L., Snow, P. C., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. R. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of dyslexia*, 66(1), 28-54.
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Soriano-Ferrer, M., & Piedra Martínez, E. (2017). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurología*, 32(1), 50–57.

<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Street, B. (2013). Literacy in theory and practice: Challenges and debates over 50 years. *Theory into Practice*, 52(sup1), 52–62.
- Suárez, N., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. & Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 171–186. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/97.pdf>
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. & Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health*, 4(1), 55–65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932310>
- Suárez, J. A., González Sánchez, L., Areces Martínez, D., García Fernández, T., & Rodríguez Pérez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67–75. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i2.15002>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Vicens Vives.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7–26.
- Torgesen, J., Houston, D., Rissman, L., & Kosanovic, M. (2007). Teaching all students to read in elementary school. *A guide for principals*. Florida, Florida State University.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2021). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217–234. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0103_3

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2024). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (4.^a ed.). Guilford Press.
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Novice-Teachers%27-Knowledge-of-Reading-Related-and-Washburn-Mulcahy/4f63641b3a42607255802b94ff04460d4180ecb1>
- World Bank Group. (2022). *Ending learning poverty*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>
- World Medical Association. (2013). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Yoncheva, Y. N., Wise, J., & McCandliss, B. (2015). Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, 145–146, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.04.001>
- Zapata-Santillana, E. (2019). *Coquito de oro: Libro para aprender a leer y escribir en español* (Spanish ed.). Bruño.

ANEXOS

Tabla A1

Estadísticos descriptivos y ANOVAS univariados sobre la autopercepción de la capacidad para enseñar a leer según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Categorías	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Post hoc / Observaciones</i>
Sexo	Mujer	3.49 (0.98)	1.891	0.169	0.004	–
	Hombre	3.68 (1.07)				
Edad	18–30 años	3.49 (0.99)	0.041	0.96	0	Sin diferencias significativas
	31–50 años	3.49 (0.98)				
	51 o más	3.52 (1.00)				
Nivel educativo más alto	Bachillerato	3.32 (0.97)	0.424	0.791	0.002	–
	Licenciatura	3.51 (0.98)				
	Maestría	3.47 (1.05)				
	Especialidad	3.58 (0.97)				
	Doctorado / PhD	3.67 (1.16)				
Titulación alcanzada	Educación inicial	3.36 (0.94)	2.714	0.013	0.021	Educación primaria > Educación inicial
	Educación primaria	3.62 (0.97)				
	Educación secundaria	3.49 (1.07)				
	Psicología educativa / escolar	3.38 (0.99)				
	Orientación escolar	3.40 (0.98)				
	Otra carrera en educación	3.91 (1.30)				
	Otra carrera fuera de educación	3.09 (1.02)				
Función en el centro educativo	Maestro/a	3.49 (0.99)	0.623	0.536	0.003	–
	Psicólogo/a	3.52 (0.95)				
	Orientadora	3.62 (1.02)				
Experiencia docente	0–2 años	3.45 (0.98)	0.226	0.878	0.001	–
	3–5 años	3.47 (1.08)				
	6–10 años	3.51 (0.92)				
	11 años o más	3.53 (0.99)				
Nivel con el que trabaja	Solo Inicial	3.41 (1.01)	0.417	0.659	0.001	–

Tipo de centro educativo	Solo Primaria	3.51 (0.99)					
	Ambos niveles	3.49 (0.94)					
	Público	3.49 (0.99)	0.321	0.81	0.004	–	
	Privado	3.51 (0.98)					
Contexto territorial del centro	Semioficial	3.68 (0.89)					
	Otro	3.33 (1.23)					
	Urbano	3.48 (0.98)	0.138	0.71	0	–	ç
	Rural	3.50 (0.99)					
Jornada laboral	Tiempo completo (>90%)	3.55 (0.97)	3.214	0.012	0.02	Tiempo completo > 71–90% ($p < .05$, Bonferroni)	
	Tiempo parcial (50–70%)	3.38 (1.03)					
	Tiempo parcial (71–90%)	3.16 (0.97)					
	Tiempo parcial (<50%)	3.26 (0.99)					
	No responde	3.63 (1.02)					

CUESTIONARIO: LA LECTOESCRITURA Y LAS DIFICULTADES LECTORAS

INSTRUCCIONES GENERALES

Estimado/a participante, gracias por su disponibilidad para participar en esta encuesta, la cual forma parte de una investigación doctoral.

En el presente cuestionario se solicita información:

- De carácter general
- Sobre su formación inicial y continua
- Sobre sus creencias, conocimientos y prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura y el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura

La información aportada contribuirá a comprender las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como el abordaje de las dificultades lectoras en el contexto educativo.

El cuestionario es de carácter anónimo y confidencial, conforme al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y a los principios éticos de la Declaración de Helsinki.

La participación es voluntaria y le tomará aproximadamente 20 minutos.

Por favor, responda con sinceridad y lea atentamente cada pregunta antes de contestar.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

- ☐ Acepto participar en esta investigación
☐ No acepto participar en esta investigación

DATOS GENERALES

Provincia: _____

Municipio: _____

Sexo:

- ☐ Mujer ☐ Hombre

Edad: _____ años

¿Ejerce actualmente (o ha ejercido) como docente, orientador/a o psicólogo/a en un centro educativo?

- ☐ Sí
☐ Sí, anteriormente
☐ No

CONTEXTO EDUCATIVO

En esta sección se identifican algunos datos asociados a usted y al entorno escolar en el que trabaja.

Distrito educativo al que pertenece el centro donde trabaja: _____

Función principal que desempeña en el centro educativo:

- ☐ Maestro/a
☐ Orientador/a
☐ Psicólogo/a
☐ Otro (especifique): _____

¿Cuál es su situación laboral? (Por favor, tenga en cuenta su situación laboral en este centro educativo y la de todos sus trabajos como docente, orientador/a o psicólogo/a).

___Tiempo completo (más del 90% de las horas a tiempo completo)

- ☐ Tiempo parcial (71-90% de las horas a tiempo completo)
☐ Tiempo parcial (50-70% de las horas a tiempo completo)
☐ Tiempo parcial (menos del 50% de las horas a tiempo completo)

¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? Marque el número total de años trabajando como profesor/a, orientador/a o psicólogo/a.

¿Con cuáles niveles y cursos de educación inicial o primaria usted trabaja actualmente? (Seleccione todos los que apliquen).

- ☐ Preprimario
☐ 1.º de Primaria
☐ 2.º de Primaria
☐ 3.º de Primaria
☐ Otro (especifique): _____

¿A qué clase de centro pertenece el centro educativo donde imparte docencia?

- ☐ Público
☐ Privado
☐ Semioficial
☐ Otro (especifique): _____

Especifique el ámbito geográfico en el que se ubica la escuela o colegio en que usted imparte docencia.

- ☐ Ciudad/entorno urbano
☐ Pueblo/entorno rural

FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel educativo más alto alcanzado:

- ☐ Bachillerato
☐ Profesorado
☐ Licenciatura
☐ Especialidad
☐ Maestría
☐ Doctorado

¿Es actualmente estudiante de una licenciatura?

- ☐ Sí
☐ No

Área de formación de la licenciatura:

- ☐ Educación Inicial
☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria
☐ Psicología Educativa
☐ Orientación Escolar
☐ Otra carrera de Educación (especifique): _____

☐ Otra área fuera de Educación (especifique): _____

¿Ha realizado un programa de habilitación docente?

☐ Sí

☐ No

FORMACIÓN EN LECTOESCRITURA

En esta sección se exploran datos sobre su formación en lectura y alfabetización.

¿Ha recibido formación específica en alguna de las siguientes áreas? (Marque todas las que apliquen):

☐ Enseñanza de la lectura

☐ Enseñanza de la escritura

☐ Métodos y estrategias de alfabetización

☐ Ninguna de las anteriores

¿En qué momento recibió dicha formación?

☐ Licenciatura

☐ Especialidad

☐ Maestría

☐ Diplomado

☐ Taller, congreso u otro

☐ Formación continua en la escuela

☐ No he recibido formación

☐ Otro (especifique): _____

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Enfoque metodológico que mejor describe su práctica (o la que considera más adecuada):

☐ Método fónico o fonológico

☐ Método silábico

☐ Método mixto

☐ Método global

☐ No sabe

☐ Otro (especifique): _____

La conciencia fonológica es:

☐ Capacidad de usar correspondencias letra-sonido

☐ Capacidad de analizar y manipular el lenguaje hablado

☐ Un método de enseñanza

☐ Lo mismo que la fonética

☐ No estoy seguro/a

¿Realiza evaluaciones iniciales de lectura al inicio del año escolar?

☐ Sí

☐ No

- ☐ Más o menos
- ☐ No aplica

¿Existe un protocolo a seguir en su centro educativo cuando un/a estudiante no aprende a leer a pesar de recibir las instrucciones y el acompañamiento necesario?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Más o menos
- ☐ No sabe

Qué tan preparado/a se siente para...

Enseñar a principiantes a leer

- ☐ Nada preparado/a
- ☐ Poco preparado/a
- ☐ Preparado/a
- ☐ Bien preparado/a
- ☐ Muy preparado/a

Trabajar con estudiantes con dificultades en lectoescritura

- ☐ Nada preparado/a
- ☐ Poco preparado/a
- ☐ Preparado/a
- ☐ Bien preparado/a
- ☐ Muy preparado/a

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LECTOESCRITURA

Indique la frecuencia con la que realiza las siguientes prácticas:

Escala:

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = A menudo 5 = Muy a menudo 6 = Siempre

1. Las actividades de lectura y escritura las llevo a cabo en pequeños grupos.
2. Trabajo la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.
3. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura, me fijo en cómo los estudiantes se las arreglan para entender textos que no conocen.
4. En el centro donde trabajo, los maestros de Educación Inicial y Educación Primaria organizamos de forma coordinada la enseñanza de la lectura y la escritura.
5. Decido qué vocabulario enseño en función de las experiencias que aportan los niños.
6. Los contenidos de lectura y escritura que desarrollaré durante el curso los tengo decididos al comenzar el curso.
7. En el horario escolar he programado un tiempo específico para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido.
8. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura, observo si los estudiantes hacen buena o mala letra.
9. A la hora de programar los contenidos y actividades a lo largo del curso, me guío principalmente por los libros de texto.
10. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura, me fijo en cómo los niños escriben de forma

autónoma textos breves.

11. En mi aula existen espacios diferenciados según las actividades que se realizan (biblioteca, juegos, expresión plástica, etc.).
12. Utilizo materiales como periódicos, cartas, anuncios publicitarios o recetas de cocina para las actividades de lectura y escritura.
13. En el horario escolar destino un tiempo específico para actividades de lectura y escritura.
14. Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura, observo si los estudiantes leen con exactitud y ritmo adecuado.
15. En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, agrupo a los niños según su nivel de aprendizaje.
16. Antes de pedir a los alumnos que lean, les sugiero que intenten comprender lo que dice el texto a partir de la imagen u otras pistas.
17. En mi aula utilizo enciclopedias, atlas y diccionarios, además de libros de cuentos.
18. En mi clase, los niños redactan escritos de forma autónoma, ya sea individualmente o con otros compañeros.
19. Utilizo el conocimiento de las letras y los sonidos que representan para la enseñanza de la lectura y la escritura.
20. Procuro que los niños no se dispersen hablando de sus experiencias personales durante las actividades de lectura.
21. Animo a los niños a escribir las palabras que necesitan, aunque no sepan algunas letras.
22. Corrijo a los niños que adivinan en lugar de leer.
23. Entre las actividades para enseñar a escribir, propongo copiar palabras conocidas.
24. Elijo relatos con vocabulario conocido por los niños o adapto el vocabulario para que lo sea.
25. Propongo actividades específicas para aumentar la velocidad durante la lectura en voz alta.
26. Separo las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita.
27. Para la enseñanza de la ortografía, enseño normas ortográficas adecuadas a la edad y posteriormente los niños las practican con palabras.
28. Proporciono gomas de borrar u otros elementos para que los estudiantes corrijan lo que escriben.
29. Realizo actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada de manera oral.
30. Aunque tengan errores de ortografía, expongo en el aula los trabajos de los niños tal y como los han escrito.

¿Ha realizado alguno de los siguientes ejercicios? (Marque todos los que apliquen):

Segmentación en sílabas (mediante canciones, juegos, etc.).

Juegos de ritmo (a través de poemas y rimas, por ejemplo).

Separación de los fonemas (por ejemplo, eliminar los fonemas iniciales de una palabra y decir cómo quedaría).

Contar fonemas de sílabas y palabras.

Construcción de rimas.

Ninguno de los anteriores

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

¿Ha recibido formación específica en algunas de estas áreas relacionadas con las dificultades de aprendizaje? (Marque todas las que apliquen).

Conocimientos generales sobre las dificultades específicas del aprendizaje en la lectura

Conocimientos generales sobre las dificultades específicas del aprendizaje de la escritura

Diagnóstico e intervención de las dificultades en la lectura. Diagnóstico e intervención de las dificultades en la escritura

Ninguna de las anteriores

¿En cuál momento recibió la formación en dificultades de aprendizaje señalada anteriormente?

Licenciatura

Especialidad

Maestría

Diplomado

Taller, congreso u otro espacio similar

Espacio para la formación continua en la escuela ☐ No he recibido formación

Otro (especifique)

EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES CON DIFICULTADES LECTORAS

¿Le ha tocado trabajar con niños/as con un diagnóstico de dificultad específica de aprendizaje en lectura y escritura?

☐ Sí

☐ No

☐ No estoy seguro/a

Actualmente, ¿tiene en su clase o acompaña a algún estudiante diagnosticado/a por presentar dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y/o escritura?

☐ Sí

☐ No

☐ No estoy seguro/a

☐ No aplica

¿En los últimos dos años, ¿ha referido a un/a estudiante para que sea evaluado/a por otros profesionales por posible dificultad específica de aprendizaje en la lectura?

☐ Sí

☐ No

☐ No aplica

ABORDAJE DE LAS DIFICULTADES LECTORAS

Por favor, enuncie al menos una acción que desarrolla o desarrollaría cuando un/a niño/a no alcance los objetivos educativos esperados para su nivel de lectura (Puede agregar tantas como desee).

Indique su grado de acuerdo: ☐ En desacuerdo ☐ De acuerdo ☐ No sabe

Es importante que los maestros demuestren a los lectores con dificultades cómo segmentar las palabras en fonemas al leer.

La intervención en conciencia fonológica contribuye a prevenir dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Cuando un estudiante comete errores de omisión, sustitución, inversión de sonidos, etc. presenta síntomas de riesgo de presentar dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

La intervención de los/as alumnos/as que presentan dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y/o

escritura debe ser realizada por: (Marque solo una)

Preferentemente el/la profesor/a dentro del aula ordinaria en las horas de Lengua.

Fuera del aula, con un programa de intervención específico que lleve el/la profesor/a especial (psicopedagogo, terapeuta, etc.).

Dentro del aula, aunque con la ayuda del profesor/a especial (psicopedagogo, pedagogo terapeuta) para que lleve el programa de intervención.

De manera combinada, dentro y fuera del aula, por parte del/ la profesor/a, orientador/a/psicólogo/a interna y de especialistas externos de ser necesario.

Otro (especifique)

¿Qué tipo de procesos se realizan en el centro cuando un (a) estudiante presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura o la escritura? (Marque todas las que apliquen).

Evaluación psicopedagógica interna

Evaluación y derivación externa

Incorporación de apoyos psicopedagógicos

Diseño de un plan de intervención y seguimiento

Plan de intervención a nivel de aula

Ajustes/adaptaciones curriculares según necesidad

Orientación a la familia

Apoyo emocional y motivacional

Ninguno

Otro (especifique)

A continuación, se presentan algunas acciones, por favor indique para cada afirmación:

En qué medida considera que la acción es adecuada, y

En qué medida podría implementarla en su práctica educativa, en caso de contar con estudiantes con DEA.

☐ Nada ☐ Poco ☐ Mucho ☐ No aplica

- Es necesario proporcionar a este estudiantado guías y apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones escritas.

- Si tuviera estudiantes en mi aula con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, ¿en qué medida podría implementar la acción anterior?

- Con los niños y niñas que presentan DEA en lectura, es conveniente que las intervenciones se dirijan principalmente al afianzamiento y automatismo en la lectura de palabras, con el fin de potenciar el reconocimiento y la recuperación automática de sus significados.

- Si tuviera estudiantes en mi aula con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, ¿en qué medida podría implementar la acción anterior?

- En las áreas o materias en las que el o la estudiante deba realizar actividades de lectura o escritura, es necesario proporcionarle guías de tareas escritas u orales que impliquen una secuencia de acciones (por ejemplo, antes de leer un texto, destinar un tiempo a identificar ideas a partir del título o de las imágenes, si las tiene).

- Si tuviera estudiantes en mi aula con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, ¿en qué medida podría implementar la acción anterior?

- Para evaluar a este/a estudiante, en cualquiera de las áreas del currículo, es necesario utilizar diversos procedimientos de evaluación (pruebas orales, observaciones, revisión de trabajos, entre otros), de modo que la calificación no dependa de un único examen o prueba.

- Si tuviera estudiantes en mi aula con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, ¿en qué medida podría implementar la acción anterior?

- Durante el desarrollo de pruebas o exámenes que impliquen lectura y escritura, es necesario ampliar el tiempo destinado a la evaluación del o la estudiante.

- Si tuviera estudiantes en mi aula con dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, ¿en qué medida podría implementar la acción anterior?
