



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial

**Amiama-Espaillet, Cristina; Pacheco-Salazar, Berenice**

Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055001>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial

Early Childhood Teacher Reading Profiles and Knowledge of Emergent Literacy Instruction

Cristina Amiama-Espaillat  
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,  
República Dominicana  
cm.amiaama@ce.pucmm.edu.do

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055001>

 <https://orcid.org/0000-0002-8222-1530>

Berenice Pacheco-Salazar  
Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República  
Dominicana  
berenice.pacheco@intec.edu.do

 <https://orcid.org/0000-0002-3691-3640>

Recepción: 11 Agosto 2021  
Aprobación: 09 Septiembre 2021

### RESUMEN:

El estudiantado dominicano presenta un bajo nivel de competencia lectora influenciado, entre otras variables, por el comportamiento lector y los conocimientos del profesorado sobre lectoescritura inicial. Esta investigación describe el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial del cuerpo docente de los primeros grados de República Dominicana mediante un estudio con un enfoque mixto, descriptivo–correlacional. Para la fase cuantitativa, se seleccionó una muestra probabilística estratificada, con un nivel de confianza del 95 %, conformada por 465 docentes, a quienes se les aplicó un cuestionario diseñado a partir de las variables del estudio. En la fase cualitativa, se entrevistó a tres docentes. El 55 % del cuerpo docente son *personas lectoras ocasionales* (han leído entre uno y tres libros en el último año) y un 28 % se consideran *personas lectoras aparentes o falsas personas lectoras*. La superación personal es el motivo más frecuente de lectura. El cuerpo docente tiene un escaso acceso a la cultura escrita. Asimismo, no logra expresar un concepto claro sobre qué es la lectoescritura inicial, desde qué enfoque orientan sus prácticas de enseñanza ni cuáles estrategias utilizan para la alfabetización de sus estudiantes. Los hallazgos muestran la necesidad de integrar el desarrollo del interés y el hábito lector en los programas de formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, y de impulsar políticas públicas que impacten en el acceso a la cultura escrita en escuelas y comunidades.

**PALABRAS CLAVE:** Perfil lector, Comportamiento lector, Conocimientos docentes, Lectoescritura inicial, Docentes primeros grados, República Dominicana.

### ABSTRACT:

Students in the Dominican Republic have demonstrated a low performance with regards to literacy competence, influenced, among other factors, by their own individual attitudes towards reading and their teachers' knowledge about emergent literacy. This study examines teacher reading profiles and knowledge as it applies to emergent literacy instruction for first graders in the Dominican Republic through a mixed, descriptive-correlational study. A stratified probabilistic sample was selected during the quantitative phase of the study with a confidence level of 95%. The sample consisted of 465 teachers who completed a survey on the study variables. Three of these teachers were also interviewed during the qualitative phase. Findings reveal that 55% of these teachers were *occasional readers* (had read one to three books in the past year) and 28% were *apparent* or false readers. Self-improvement served as the main driver for learning, since many teachers have little access to literature. Likewise, much of the faculty found it difficult to state a clear concept about the emergent literacy approach that should guide their teaching or which strategies should be used for improving student literacy. Yet, results reveal the importance of developing reading habits during teacher-training programs and promoting public policies that impact access to books and cultivating a culture of reading in schools and communities.

**KEYWORDS:** Reading Profile, Reading Behavior, Teaching Knowledge, Early Grade Literacy, Early Childhood Education Teachers, Dominican Republic.

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta primordial para participar en casi todos los ámbitos de la sociedad de la información; es considerada como una competencia fundamental y transversal que debe desarrollarse en los centros educativos en el siglo XXI. El estudiantado dominicano presenta un bajo nivel en el desarrollo de su competencia lectora (Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2017), y en los primeros grados muchas personas no logran construir las competencias básicas esperadas en estos ámbitos según el diseño curricular (Amargós, 2016; Amiama-Espaillet, 2018; Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd], 2015; Minerd, 2017; Morillo et al., 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016; Schecker et al., 2018; UNESCO, 2014; UNESCO, 2016), por lo que ocupa los últimos niveles en América Latina y El Caribe (OECD, 2016; UNESCO, 2016).

Se considera que el cuerpo docente es uno de los factores que más influye en los aprendizajes del estudiantado (Muijs et al., 2014; Murillo y Krichesky, 2012). La República Dominicana ha invertido en el desarrollo profesional del profesorado (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad [IDEC], 2018; Inter-American Dialogue/ EDUCA, 2015), pero no ha logrado revertir los niveles de aprendizaje del estudiantado.

Diferentes investigaciones (Cremin et al., 2008; Devetach, 2008; Granado, 2014) han demostrado que no es posible transmitir el amor y el placer por la lectura si no es practicada por quienes la promueven, y que el personal docente de los primeros grados (nivel inicial y primer ciclo de primaria) son quienes sientan la base en el desarrollo de las competencias lectoras del alumnado. La calidad educativa requiere, indudablemente, examinar a la persona docente, sus conocimientos y sus prácticas como uno de los ejes centrales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en lo referido a la lectoescritura inicial (LEI). En América Latina, dado el impacto que se ha demostrado que tienen los hábitos lectores en la mejora de la enseñanza de la LEI, se ha desarrollado una línea de investigación (Álvarez, 2019). El objetivo de este trabajo es describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de LEI del personal docente de los primeros grados de República Dominicana.

Tras esbozar el marco teórico que sustenta la investigación, el artículo presenta la metodología empleada para su desarrollo. Los acápites cuatro y cinco contienen los hallazgos, conclusiones y discusiones, respectivamente, para finalmente mostrar las referencias consultadas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Concepto de perfil lector

El perfil lector se caracteriza por el comportamiento lector y la experiencia lectora (Larrañaga y Yubero, 2005). Para Álvarez (2006, citado en el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlalc], 2011), el comportamiento lector es “la expresión social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (p. 24). Este incide en la predisposición y motivación hacia la lectura (Cerlalc, 2014), y determina o impacta en el hábito lector. Este último es definido como “la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta” (Larrañaga y Yubero, 2005, p.43). Algunas personas autoras lo utilizan como sinónimo de comportamiento lector.

El comportamiento lector remite al análisis de las prácticas y preferencias lectoras y, junto a esto, a la exploración de los formatos y soportes en que se realiza la lectura, y los motivos por la cual se realiza. Asimismo, implica examinar las dimensiones de frecuencia lectora y autopercepción lectora. Por su parte, la

experiencia lectora, como variable del perfil lector, explora la autopercepción que tiene la persona respecto a su propio proceso de lectura, así como las características de la cultura escrita de su entorno familiar y social.

## 2.2. Perfil lector docente

Las investigaciones en torno al personal docente lector han aumentado en los últimos años, y han dedicado a caracterizar los perfiles lectores del cuerpo docente, así como la relación con su quehacer áulico (Cremin et al., 2008; McKool y Gespass, 2009; Munita, 2019; Nathanson et al., 2008). Así, hablar de calidad educativa es reflexionar sobre la formación docente, sus prácticas pedagógicas y, como expresan Ferreyro y Stramiello (2008), también sobre el profesorado como sujeto lector. Errázuriz et al. (2020) plantean que los hábitos lectores del cuerpo docente “tienen impacto sobre el fomento lector en el alumnado” (p. 419), porque para lograrlo es necesario que el propio cuerpo docente tenga una experiencia positiva y cotidiana con la actividad lectora (Cremin et al., 2009; Cremin et al., 2008; Ferreyro y Stramiello, 2008; Granado y Puig, 2015; Granado y Puig, 2014; McKool y Gespass, 2009).

Diversos trabajos determinaron que el comportamiento lector docente es una de las variables más influyentes en las prácticas de enseñanza y en el desarrollo eficaz de la competencia y motivación lectora del alumnado (Applegate y Applegate, 2004; Asselin, 2000; Benevides y Peterson, 2010; Cremin et al., 2009; Gambrell, 1996; Granado y Puig, 2014; Morrison et al., 1999; Munita, 2016; Munita, 2018; Munita, 2019; Sulentic et al., 2006; Tovar, 2009; Turner et al., 2009).

Por su lado, Granado y Puig (2014) establecen una relación estrecha entre el docente como “sujeto lector y el sujeto didáctico que el enseñante es” (p. 93). Otros estudios han demostrado que, en términos generales, el cuerpo docente presenta poco desarrollo del hábito lector: no acostumbra a leer con frecuencia y no asume la lectura como actividad recreativa placentera (Álvarez, 2019; Benevides y Peterson, 2010; Granado, 2014; Granado y Puig, 2014; Nathanson et al., 2008; Tovar, 2009). Además, se ha evidenciado la existencia de una brecha entre el discurso y la práctica: mientras el cuerpo docente defiende la relevancia social y académica de la lectura, la mayoría carece de hábito lector, sin que influyan los años de servicio ni el nivel de formación (Errázuriz et al., 2019; Errázuriz et al., 2020).

Una investigación realizada con 3,000 futuras personas docentes de universidades de España detectó el denominado *perfil de lectores inmaduros*, esto es, que solo leen textos con popularidad mediática (*best sellers*) o prescritos por los estudios universitarios (Granado y Puig, 2014). Asimismo, se ha concluido que el personal docente en formación inicial suele tener una concepción instrumental de la lectura, donde el hábito lector se asocia con una práctica impuesta que permite un mayor rendimiento académico en los estudios superiores (Elche et al., 2019).

Igualmente, se ha determinado que el personal docente en formación inicial carece de hábito lector y lo justifica por la falta de tiempo (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Munita, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015). De la misma forma, poseen una concepción instrumental de la lectura, dan escaso valor a los libros, utilizan poco las bibliotecas, su conocimiento de obras es limitado y, sin embargo, su autoconcepto sobre su práctica lectora es más elevado que el real. Fenómeno denominado *competencia lectora ilusoria* (Munita, 2014) o *perfil del falso lector* (Larrañaga y Yubero 2005; Larrañaga y Yubero, 2019). Estos conceptos surgen de dos sesgos en las medidas de autoinformes de lectura: la deseabilidad social y el autoengaño. En la primera, se intenta dar una impresión favorable falseando las respuestas para acercarla a la práctica social deseable; en la segunda, es posible que el propio sujeto se niegue a aceptar su déficit en la lectura. Con el autoengaño, no se pretende engañar a quien investiga, sino que la persona se miente a sí misma, pues considera que su nivel de lectura la puede descalificar como buena docente.

Larrañaga y Yubero (2005) definen a los *falsos lectores* como aquellas personas que “distorsionan su imagen con las medidas clásicas de lectura, para producir una impresión de sujeto lector cercana a la deseabilidad social” (p. 56). Establecen que en las investigaciones sobre los hábitos lectores, que utilizan la encuesta como

técnica de investigación, es preciso establecer preguntas que permitan identificar a los falsos lectores, aunque no se llegue a precisar el motivo.

Investigaciones recientes en la República Dominicana determinaron que la cultura escrita en las comunidades educativas es escasa (Amiama-Espaillet, 2018) y que el estudiantado universitario de educación inicial tiene débiles hábitos lectores (Valentín, 2019).

### 2.3. Conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial

El diseño curricular dominicano define la alfabetización como “el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática, lo cual implica la habilidad para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos”# (Minerd, 2016, p. 75). Este implica el conocimiento del código escrito, la habilidad de descifrarlo y de crear significado. El código no se refiere solo a las letras del alfabeto, sino que incluye la abstracción numérica y la comprensión del entorno natural y social.

Este trabajo asume el concepto de LEI, entendida como la lectura y la escritura que inicia con el nacimiento hasta el tercer grado de primaria, que implica el proceso por el cual la niñez se apropia del sistema de la lengua escrita (Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe [RedLEI], 2020). A partir de que los conocimientos docentes determinan la práctica pedagógica e influyen directamente en los niveles de aprendizaje de la LEI en estudiantes de los primeros grados de nivel primario (Driver et al., 2014; Neuman y Cunningham, 2009; RedLEI, 2020), se asume que la enseñanza de la LEI necesita, por parte del cuerpo docente, de un profundo conocimiento teórico y práctico sobre la lengua, su uso y forma de aprenderla, así como un acceso y uso cotidiano de la cultura escrita.

El diseño curricular del área de Lengua Española de República Dominicana se fundamenta en el enfoque textual, funcional y comunicativo, y se enmarca en el paradigma socioconstructivista, que concibe al texto como eje en la comunicación (Minerd, 2017). Se establece como propósito esencial de la LEI “formar ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita” (Minerd, 2016, p. 75). Se propone el método interactivo por responder a los enfoques y paradigmas planteados y se asume la lectura y la escritura como práctica social, por lo que se centra en desarrollar hábitos lectores y en que la niñez participe activamente de la cultura escrita.

## 3. Metodología 3.1. Tipo de diseño

Con el objetivo de describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de LEI del personal docente de los primeros grados de República Dominicana, se diseñó un estudio descriptivo-correlacional, no experimental, de corte transversal, a través de un enfoque mixto secuencial-dominante (CUAN-cual) organizado en dos fases: la primera cuantitativa que permitió obtener el perfil lector del personal docente (comportamiento + experiencia) y la segunda fase cualitativa que indagó sobre los conocimientos para la enseñanza de la LEI y profundizó en su experiencia lectora de la infancia y adolescencia.

### 3.2. Población y muestra

La población de docentes de los primeros grados (Pre-Primario y Primer Ciclo de Primaria) es de aproximadamente 28,000 (B. Herrera, comunicación personal, 22 de septiembre de 2020). La muestra cuantitativa fue seleccionada a través de un muestreo estratificado (docente que labora en el sector público en los primeros grados de enseñanza de LEI y que trabaja en una determinada regional educativa); conformada por 465 docentes de los primeros grados de centros educativos públicos con una representatividad nacional: Región Sur, 13 % ( $n = 60$ ); Región Este 17 % ( $n = 78$ ); Región Norte 22 % ( $n = 102$ ) y Gran Santo Domingo 48 % ( $n = 225$ ). El 97 % ( $n = 450$ ) es femenino. El 43 % ( $n = 202$ ) se ubica entre 36 y 46 años; solo un 2 %

( $n = 9$ ) tiene más de 58 años, el mismo porcentaje para menores de 25 años. El nivel de confianza es del 95 % y el margen de error es de 5 %. La muestra cualitativa fue de tres docentes seleccionadas por conveniencia de acuerdo con el perfil lector obtenido de la fase cuantitativa (véase acápite 3.4).

El personal docente participó en ambas fases del estudio de manera voluntaria e informada. Se garantizó la confidencialidad en los datos recolectados, así como el anonimato en el procesamiento y difusión de estos. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad del Valle de Guatemala.

### 3.3. Técnicas e instrumentos

La técnica de recolección cuantitativa fue la encuesta. Se diseñó un cuestionario compuesto por 32 ítems, con base en las propuestas de Cerlalc (2011, 2014) y la investigación de Álvarez (2019), distribuidos en cinco secciones: (1) datos sociodemográficos (personales y del centro educativo, incluye dos ítems sobre la formación): 10 ítems; (2) comportamiento lector: 8 ítems; (3) acceso a la cultura escrita: 3 ítems; (4) experiencia lectora: 5 ítems y (5) autopercepción lectora: 6 ítems.

El comportamiento lector estuvo integrado por dos dimensiones: (1) práctica lectora (impresa y digital) valorada por tipo de libros (se presentaron 10) que lee según el formato, físico o digital, y tres preguntas abiertas: cantidad aproximada de libros que leyó en el último año, tres últimos libros leídos y el nombre y autor del último libro leído, además de una pregunta dicotómica, sobre si lee actualmente algún libro; y (2) frecuencia de lectura por los siguientes motivos: por estudio, para informarse sobre noticias, temas de interés, por actualización profesional, por gusto o placer, por religión, por superación personal, por cultura general, para comunicarse en las redes sociales. Se utilizó una escala tipo Likert de cinco, con el valor mínimo, *nunca*, y el máximo, *siempre*.

El acceso a la cultura escrita se valoró con dos preguntas cerradas de selección múltiple y una pregunta abierta —nombre de la biblioteca— para minimizar la deseabilidad social. La experiencia lectora se indagó mediante preguntas cerradas con escala tipo Likert sobre la experiencia lectora en la infancia y adolescencia que incluye su proceso de alfabetización inicial. La autopercepción lectora se valoró con preguntas cerradas de selección múltiple (4 preguntas) con la escala Likert (1 pregunta) y una pregunta abierta. Las preguntas se referían a la autovaloración como lector, nivel de lector, posibles dificultades con la lectura, motivos por el cual no se leía más y su concepción sobre la lectura.

La técnica cualitativa fue la entrevista a profundidad semiestructurada, y fue llevada a cabo con un guion de 16 preguntas que exploraban cuatro dimensiones de la variable *Conocimiento docente sobre la enseñanza de la LEI*: concepto de LEI, enfoque de enseñanza, condiciones previas para la enseñanza de la LEI y procesos de enseñanza de la LEI. Además, el instrumento profundizaba en la experiencia lectora de la infancia y adolescencia del cuerpo docente.

### 3.4. Procedimiento

Mediante un juicio de personas expertas se determinó la validez del contenido de la encuesta. Posteriormente, se desarrolló una prueba piloto con 96 docentes del sector público del Primer Ciclo de nivel Primario de la República Dominicana. Como resultado de ambos procesos, se modificaron algunos ítems para mejorar la legibilidad y se eliminaron aquellos relacionados al conocimiento de la enseñanza de la LEI para reducir el tiempo de llenado, lo que deja esta variable para la fase cualitativa.

La encuesta se compartió al personal docente a través de WhatsApp mediante un enlace de Google Form. Durante el período abril – mayo de 2021, se recibieron 724 cuestionarios, de los cuales se descartaron 259 por no cumplir con los criterios establecidos para la muestra: 13 no aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria, 239 correspondían a otros roles del sistema educativo y siete estaban duplicados. La base

de datos quedó conformada por 465 casos; se procedió a identificar posibles inconsistencias en tres variables principales del estudio: tipo de persona lectora, contenidos de la lectura y acceso a biblioteca. Los casos inconsistentes se identificaron con el número 9. Antes de iniciar con el análisis de datos en el Programa SPSS, v. 27, se verificó la calidad de los datos siguiendo las indicaciones de Curbelo (2011).

Para determinar el tipo de persona lectora se combinaron dos preguntas: cantidad de libros reportados como leídos en el último año y los títulos y autores de los tres últimos leídos. Los criterios para la inclusión en la categoría se muestran en la Tabla 1. Se asignaron nombres a la categoría basada en la frecuencia de lectura. Se incluyó la categoría *lector aparente o falso lector y no lector en* base a las investigaciones de Álvarez (2019), Larrañaga y Yubero (2019) y Munita, (2014); las demás hacen referencia a la frecuencia de la lectura.

TABLA 1  
Criterios para establecer el tipo de persona lector

Categoría tipo de persona lectora	Criterios
(1) No lectora	Ninguno leído.
(2) Aparente	Expresó que lee más de un libro (no importa la cantidad), pero no escribe los tres últimos leídos o no son libros como tales.
(3) Ocasional	Puede justificar los tres últimos libros que leyó y reporta haber leído entre 1 y 3 libros.
(4) Frecuente	Puede justificar, al menos, los tres últimos libros que leyó y reporta haber leído entre 4 y 9 libros.
(5) Muy frecuente	Puede justificar, al menos, los tres últimos libros que leyó y reporta haber leído entre 10 y 20 libros.
(6) Inconsistente	Reporta una cantidad de libros que es difícil creer (entre 40 y 1,000 libros).

Fuente: elaboración propia

Una vez analizada la data cuantitativa, se inició la fase cualitativa del estudio, en la cual el 44 % ( $n = 204$ ) de la muestra de la primera fase aceptó participar y se seleccionó un total de cuatro personas docentes para ser entrevistadas.

El criterio de selección de la muestra cualitativa fue pertenecer a uno de los cuadrantes en base a una tabla cruzada de las variables: tipo de persona lectora y experiencia con la LEI. El *Cuadrante A* lo integran docentes con alta frecuencia de lectura (5 y 6) y con experiencia positiva en la alfabetización inicial en su niñez (4 y 5). El *Cuadrante B*, docentes con alta frecuencia de lectura (5 y 6) y con experiencia negativa en la alfabetización inicial en su niñez (1 y 2), lo que resultó una sola persona docente, por lo que se añadió la categoría persona lectora ocasional (3). El *Cuadrante C*, integrado por personas no lectoras y lectores aparentes (1 y 2) que

reportaron una experiencia negativa con su propia alfabetización inicial (1 y 2). El *Cuadrante D*, personas no lectoras y personas lectoras aparentes (1 y 2) que reportaron una experiencia positiva (4 y 5) con su propia alfabetización inicial.

Se seleccionaron al azar cuatro personas docentes, una para cada uno de los cuadrantes, que resultaron ser todas de sexo femenino. Resalta el hecho de que fue imposible entrevistar a la docente seleccionada del cuadrante A ni a ninguna otra docente del mismo cuadrante. Argumentos sobre falta de tiempo, exceso de trabajo y fallecimiento de familiares fueron expresados. Las docentes de los cuadrantes B, C y D, para un total de tres personas participantes, fueron entrevistadas a través de Zoom, con una duración aproximada de 45 minutos cada una. Eso se llevó a cabo durante los meses de junio y julio de 2021.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio. Todo el cuerpo docente tiene título universitario de licenciatura, aunque solo un 26 % de posgrado: 10 % ( $n = 46$ ) de especialidad y 16 % ( $n = 74$ ) de maestría.

##### 4.1. Comportamiento lector

Solo un 2 % ( $n = 9$ ) del cuerpo docente manifiesta que no le gusta leer, al 87 % ( $n = 406$ ) le gusta leer mucho o muchísimo y al 10 % ( $n = 50$ ), regular. La motivación por la lectura según la frecuencia de lectura se muestra en la Figura 1. Entre los motivos para leer existe una asociación lineal estadísticamente significativa, positiva y alta. Aquella parte que lee con una frecuencia alta por superación personal también lo hacen por otros motivos, como placer ( $r_{(465)} = .645, p = <.001$ ), motivos profesionales ( $r_{(465)} = .669, p = <.001$ ) y cultural general ( $r_{(465)} = .684, p = <.001$ ). Por otro lado, se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, positiva moderada ( $r_{(465)} = .430, p = < 0.01$ ) entre quienes manifiestan que les gusta leer y quienes lo hacen por placer.

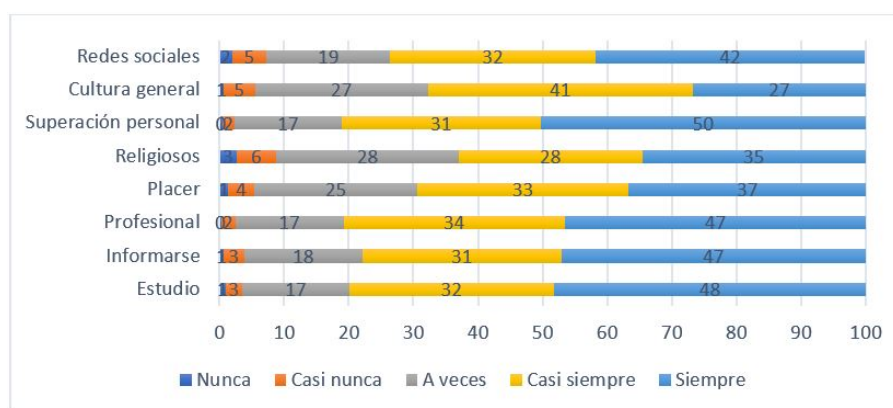


FIGURA 1

Porcentaje de los motivos por los cuales el cuerpo docente practica la lectura (leen) N = 465

Fuente: elaboración propia con base en la Base de Datos Perfil Lector (AP)

Sin embargo, el personal docente reporta leer pocos libros: solo el 13 % ( $n = 58$ ) reporta leer muchos libros en el último año, como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2  
Porcentaje de docentes según cantidad de libros leídos en el último año

Cantidad de libros	N	%
Ninguno	30	6
1-3	235	51
4-9	122	26
10-20	58	13
Más de 20	4	1
Respuestas inconsistentes (40-1.000 libros)	16	3
Total	465	100

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos Perfil Lector (AP)

Adicionalmente, solo la mitad del cuerpo docente, el 52 % ( $n = 243$ ), declara estar leyendo actualmente un libro. Mediante una pregunta abierta, se solicitó que escribieran el título y la autoría leída. El 49 % ( $n = 120$ ) reporta leer libros con contenidos relativos a la superación personal o religión, de estos, un 44 % ( $n = 53$ ) especifica la Biblia. El resto se distribuye entre títulos de índole religioso como *El poder de la esposa que ora*, *Adoración Pura*. *Organizados para hacer la voluntad de Jehová*, o libros de autoayuda como son *Los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus*, *Juventud en Éxtasis* y *Quién se ha llevado mi queso*. Un 15 % ( $n = 36$ ) señala estar leyendo algún libro de corte académico, técnico o divulgativo, la mayoría vinculados al ejercicio profesional docente. Algunos títulos mencionados son: *Pensar la educación en la pandemia*, *Alfabetización antes de la escuela*. *Problemas de aprendizaje*. Un 14 % ( $n = 34$ ) expresa estar leyendo actualmente Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) o libros del canon escolar como *El coronel no tiene quien le escriba*, *El masacre se pasa a pie*, *La mañosa*, *La Tregua*, *El principito*. Finalmente, solo un 10 % ( $n = 24$ ) reporta estar leyendo un libro de literatura no escolar y de autoría contemporánea, como Carlos Ruiz Zafón, Isabel Allende, Laura Esquivel, entre otras personas autoras.

Mediante el estadístico chi cuadrado se determinó que no existe relación entre las variables *Motivos de la lectura* (redes, cultura general, superación personal, religioso, placer, profesional, informarse y estudio) y la de *Contenido del último libro leído* (literario, literario infantil, literario-escuela, científico/técnico/académico, divulgativo, autoayuda/religioso), ya que en todos los casos la significación fue mayor que 0.05.

## 4.2. Tipo de persona lectora por frecuencia de lectura

La Tabla 3 muestra que el 38 % ( $n = 178$ ) son personas lectoras ocasionales (leyeron muy pocos libros en el último año [entre 1 y 3]), mientras que un 30 % ( $n = 132$ ) son consideradas personas lectoras aparentes (manifiestan leer una cantidad determinada de libros, pero no aportan evidencias de su lectura).

TABLA 3  
Porcentaje de docentes según tipo de persona lectora por frecuencia de lectura

Tipo de persona lectora	N	%
(1) No lectora	30	7
(2) Lectora aparente	139	30
(3) Lectora ocasional	178	38
(4) Lectora frecuente	79	17
(5) Lectora muy frecuente	37	8
(5) Inconsistente	2	0
Total	465	100

Fuente: elaboración propia a Base de Datos Perfil Lector (AP)

Mediante el Coeficiente de Pearson se determinó que no existe una relación entre el tipo de persona lectora y los años en servicios ( $r_{(465)} = -.053, p = .704$ ) ni la región del país donde vive ( $r_{(465)} = -.018, p = .258$ ).

### 4.3. Acceso a libros

Solo el 1 % ( $n = 6$ ) de docentes dice no leer en formato digital. El 52 % ( $n = 240$ ) utiliza más de dos dispositivos electrónicos para leer; el 11 % ( $n = 51$ ) tres dispositivos. El celular es el dispositivo más utilizado para la lectura. Solo un 2 % ( $n = 7$ ) utiliza un dispositivo diseñado específicamente para la lectura (*E-Reader*).

El cuerpo docente reporta acceder a libros de múltiples formas, desde comprados hasta a través de bibliotecas. El 52 % ( $n = 242$ ) expresa tener pocos libros en su casa, el 15 % ( $n = 70$ ) muy pocos, y el 22 % ( $n = 101$ ) y el 11 % ( $n = 52$ ) entre muchos y muchísimos respectivamente.

Con relación a la visita a las bibliotecas, el 34 % ( $n = 157$ ) manifiesta que no accede a ninguna biblioteca, un 37 % ( $n = 170$ ) accede solo a una biblioteca física; un 21 % ( $n = 96$ ) solo virtual, mientras que solo el 9 % ( $n = 42$ ) accede en ambas modalidades.

Para verificar el acceso a la biblioteca del cuerpo docente se solicitó que escribieran el nombre de esta. Un 13 % ( $n = 58$ ) se consideró como *acceso aparente*, ya que marcó que asistían a una biblioteca (física o virtual), pero luego no podían ofrecer su nombre ni ningún elemento para su ubicación. De 170 docentes que dicen acceder de forma presencial, el 66 % ( $n = 113$ ) se refiere a la biblioteca de su centro educativo; solo un 24 % ( $n = 41$ ) expresa asistir a un centro comunitario. De quienes dicen acceder a bibliotecas virtuales, un 41 % ( $n = 39$ ) expresaron sitios genéricos como Google, o la Web, y solo un 59 % ( $n = 56$ ) especifica el nombre de la biblioteca virtual, frecuentemente de una universidad.

### 4.4. Experiencia lectora y acceso a la cultura escrita en niñez y adolescencia

Solo el 9 % ( $n = 43$ ) del cuerpo docente manifiesta que leía poco o nada en su infancia y adolescencia, el 59 % ( $n = 276$ ) lo hacía con frecuencia y el restante en ocasiones. Un 5 % ( $n = 20$ ) expresa haber tenido una experiencia negativa durante su proceso de aprendizaje de la LEI, mientras que la mayoría, un 80 % ( $n = 372$ ), manifestó que fue una experiencia positiva o muy positiva.

Al realizar la indagación cualitativa, resalta el hecho de que la persona docente que reporta una experiencia de alfabetización inicial positiva (cuadrante D) no logra recordar cómo aprendió a leer y a escribir, lo que podría ser coherente con su perfil de *persona no lectora* o *persona lectora aparente* revelado en la fase

cuantitativa del estudio. El resto de las personas docentes reportan haber aprendido a través del método silábico y comparten haber enfrentado desafíos para lograr alfabetizarse.

Mi mamá no sabía leer y tenía que salir a trabajar. En la escuela tampoco tenía ese apoyo. Tuve que buscar una vecina para que me ayudara. (...) Yo aprendí a leer y a escribir como a los 8 años, por repetición de “ma me mi mo mu” ... muchas planas (docente B, 17 de julio de 2021).

Yo aprendí a leer y a escribir con el *Nacho* [libro de alfabetización silábica de uso frecuente en República Dominicana] (...) No me fue tan fácil. (...) Aprendí con el silabeo, con memorización. Yo escuchaba a los niños que leían y yo iba y repetía (...) y así fue que aprendí a leer un poquito porque no es que sé leer muy bien (docente C, 15 de julio de 2021).

No recuerdo cómo aprendí. A veces me he hecho esa pregunta, ¿cuándo yo aprendí a leer? En mi niñez yo veía mucho a mi mamá que todos los días leía la oración. (...) Esa motivación me ayudó, pero realmente no sé cómo aprendí (docente D, 16 de julio de 2021).

Los datos evidencian que la persona que más le leía en su hogar al cuerpo docente durante su niñez y adolescencia era la madre (36%), y, externa al grupo familiar, su docente (véase Figura 2).

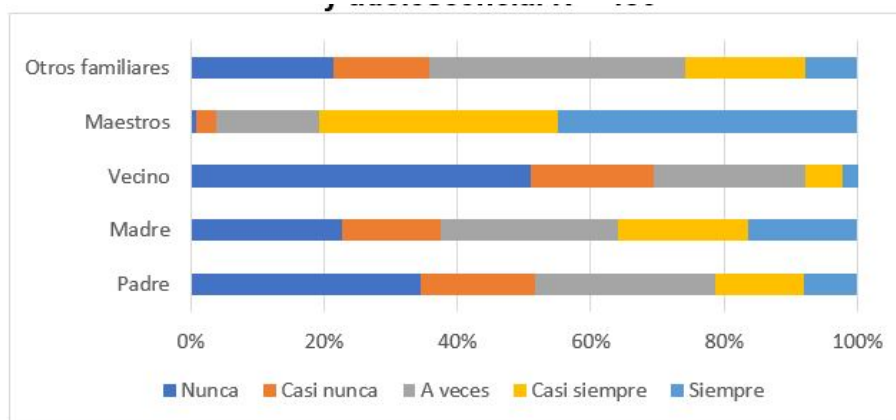


FIGURA 2

Porcentaje de personas que le leían al grupo de docentes durante su infancia y adolescencia. N = 456

Fuente: elaboración propia a partir de la Base de Datos Perfil Lector (AP)

Solo el 3 % ( $n = 15$ ) del cuerpo docente manifiesta que en su hogar de infancia y adolescencia había muchos libros, mientras que el 83 % ( $n = 387$ ) declaró entre pocos y muy pocos. No obstante, el 75 % ( $n = 349$ ) declara que su experiencia con la lectura fue positiva.

Casi todo el personal docente se auto percibe con un buen nivel lector: el 12 % ( $n = 54$ ) adecuado, el 49 % ( $n = 228$ ) bueno y el 39 % ( $n = 180$ ) excelente; aspecto profundizado durante la fase cualitativa. En ese sentido, dos docentes (cuadrantes B y D) hicieron evidentes contradicciones propias de la deseabilidad social. La docente B, que en la encuesta se presentó como lectora frecuente o muy frecuente, en la entrevista reporta no tener hábito lector y, a la inversa, la docente D, que en la encuesta se presentó como no lectora o lectora aparente, en la entrevista se muestra como una ávida lectora. “No soy una gran lectora. Si es obligatorio sí, pero no por decisión propia. Nunca me he considerado una lectora. A veces el mismo afán de los compromisos no me dejan mucho tiempo” (docente B, 17 de julio de 2021). “No soy muy lectora. Con sinceridad no tengo ese hábito. Tengo que interesarme por la lectura, pero la vista no me ayuda a leer” (docente C, 15 de julio de 2021). “Yo trato de leer todos los días. Al terminar la jornada, antes de acostarme me gusta leer algo. Es como un *hobby* para mí. Me encanta leer. (...) Siempre tengo un libro en la cartera” (docente D, 16 de julio de 2021).

El 67 % ( $n = 310$ ) del cuerpo docente encuestado manifiesta que lee más en este último año, en comparación a los anteriores; mientras que un 17 % ( $n = 77$ ) expresa leer menos, y un igual porcentaje dice leer igual cantidad de libros.

La principal razón por la cual el cuerpo docente dice no leer más es la falta de tiempo —49 % ( $n = 228$ )—; un 13 % ( $n = 60$ ) expresa no hacerlo por tener un acceso limitado al Internet, y un 15 % ( $n = 68$ ) aduce que no tiene un lugar apropiado en su casa para leer. El 23 % restante se distribuye entre otros motivos, como que les da pereza (4 %), falta de recursos económicos (1 %), no saber qué leer (4 %), no le gusta leer (2 %), preferir otras actividades recreativas (5 %), tener dificultades con la lectura (4 %) y no tener acceso a libros (3 %). Un 50 % ( $n = 231$ ) del cuerpo docente manifiesta que no tiene ninguna dificultad con la lectura; un 39 % expresa que tiene problemas con la vista, y un 6 % ( $n = 27$ ) falta de concentración. Los otros porcentajes se distribuyen, en menor medida, en leer muy despacio (2 %) y no comprender lo que lee (1 %).

No existe una relación entre la experiencia lectora en la niñez y adolescencia y el tipo de persona lectora

$$\chi^2(20, N = 465) = 17.725, p. = 0.606 > .05.$$

#### 4.5. Conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI)

A través de la entrevista cualitativa se exploró el conocimiento sobre la enseñanza de la LEI del personal docente. Al preguntarles cuál es el enfoque establecido en el currículum educativo dominicano para la enseñanza de la LEI, les es imposible enunciar con precisión cuál es el enfoque dispuesto o cuál utilizan en su práctica pedagógica. “Utilizo la combinación de palabras, los rompecabezas, unir palabras e imágenes... esas son las estrategias” (docente B, 17 de julio de 2021).

El enfoque procura que se enseñe a leer con palabras, no con sílabas. (...). No puedo empezar con a, e, i, o, u. Tengo que enseñarle un texto al niño para que me vaya señalando las vocales. No podemos enseñar con silabeo. Solo con palabras. Enseñarle que ahí dice “mapa”, no ma, me, mi, mo, mu (docente C, 15 de julio de 2021).

“Hay varios enfoques dependiendo de la situación del niño. No todos aprenden de la misma manera. Hay que preparar distintas actividades según lo que le vaya funcionando a cada uno” (docente D, 16 de julio de 2021).

Al sondear sobre el acceso a la cultura escrita, las personas docentes aseguran que cuentan con bibliotecas escolares y de aula. Solo la docente del cuadrante B manifestó que su centro educativo carece de este recurso.

Resulta relevante que, al indagar sobre cuáles condiciones previas deben darse en los contextos comunitarios, familiares y escolares para favorecer la enseñanza de la LEI, todas las personas docentes enfatizan en la importancia de la motivación como base para los aprendizajes. “Todo depende de la motivación de los maestros en las aulas. Si el maestro se preocupa de enseñarle, el niño puede aprender” (docente B, 17 de julio de 2021). “Si el niño no tiene ningún tipo de trastorno, aprende de manera natural a leer y a escribir. (...) Surge de manera natural cuando hay motivación. (...) La dedicación con amor con la maestra es el mejor método” (docente D, 16 de julio de 2021).

A veces el niño no se motiva a leer por sus padres, porque ellos tampoco tienen interés. Yo motivo al niño y le digo “mañana lee más”. El niño arranca solo desde que conoce el alfabeto y sus grafemas y sus lexemas. (docente C, 15 de julio de 2021)

Sin embargo, llama la atención que, en el diálogo sobre las estrategias utilizadas para enseñanza de la LEI, las personas docentes solo son capaces de enunciar actividades donde parecería que el aprendizaje de la LEI ocurre de manera espontánea cuando existe motivación y se juega, además de no estar relacionadas unas con otras ni estar relacionadas con un enfoque pedagógico concreto. “Hay que buscar estrategias para motivar a los niños. Se usan cuentos, adivinanzas, combinaciones de palabras, rompecabezas, interpretar imágenes. A través del juego ellos se motivan” (docente B, 17 de julio de 2021). “Divido a los niños por grupos para

preparar distintas actividades según la necesidad de cada uno. (...) Uso el diálogo, el cuento, una canción, actividades para que pongan la atención en lo que yo quiero” (docente D, 16 de julio de 2021).

Utilizo fichas con imágenes, trucamelo (*rayuela*). Aunque no quieren que se usen, uso el juego de silabeo de palabras. Les voy enseñando sílabas, luego formamos palabras. Luego trabajo con oraciones y párrafos. (...) El silabeo ayuda bastante para que el niño aprenda. (docente C, 15 de julio de 2021)

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue describir el perfil lector y los conocimientos sobre la enseñanza de LEI del personal docente de los primeros grados de República Dominicana.

La mayoría del cuerpo docente es de sexo femenino y cuenta con título de licenciatura. Esto confirma que la República Dominicana ha avanzado en la titulación de su cuerpo docente y que persiste la feminización en los primeros grados (Inter-American Dialogue/ EDUCA, 2015).

El cuerpo docente de este estudio manifiesta una práctica lectora baja, a pesar de expresar tener gusto por la lectura y autoperibirse con un buen nivel lector. Estos resultados son coherentes con trabajos previos de la región iberoamericana (Álvarez, 2019; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Benevides y Peterson, 2010; Errázuriz et al. 2019; Granado y Puig, 2014; Granado, 2014; Munita, 2014; Nathanson et al., 2008; Tovar, 2009; Yubero y Larrañaga, 2015).

El personal docente suele presentar un perfil de falso lector en función de la deseabilidad social o del autoengaño (Larrañaga y Yubero, 2019; Munita, 2014), lo cual se evidenció también en este estudio.

Una cantidad considerable de personas docentes de los primeros grados se presenta con un comportamiento lector más elevado que el real. Esto se refleja en el alto porcentaje encontrado de *personas lectoras aparentes*, esto es, docentes que manifiestan leer una cantidad determinada de libros anualmente pero no aportan evidencias coherentes de su lectura, docentes que no muestran una relación entre los motivos de lectura declarados y el contenido del último libro leído, así como docentes que no ofrecen detalles específicos de bibliotecas a la que dicen acceder.

El motivo más frecuente para explicar su interés lector es para la superación personal; pocos docentes dicen leer literatura y quienes lo hacen, en su gran mayoría, reportan los libros que se prescriben en la escuela, por lo que se pueden considerar literatura de uso profesional y no para fines recreativos.

El disfrute de la lectura, como afirma Devetach (2008), es uno de los “recursos más eficaces para el crecimiento del camino lector, tanto personal como grupal” (p. 43). Se podría concluir que el cuerpo docente tiene el pequeño cofre de madera de roble que contiene la llave de plata de Lovecraft, que le abre la puerta para vivir con bienestar en la sociedad del siglo XXI pero que, en su mayoría, no ha iniciado el recorrido que les permita configurarse como un lector autónomo y conectarse con los libros, específicamente con la literatura, de forma libre, recurrente y afectiva.

A pesar de tener un autoconcepto positivo sobre su trayectoria lectora y su experiencia de alfabetización inicial, el estudio evidencia que el cuerpo docente tiene un escaso acceso a la cultura escrita enriquecida, y que la lectura no forma parte de sus actividades recreativas cotidianas.

Indudablemente, en República Dominicana, como en muchos países de la región, el cuerpo docente no dispone de acceso a los libros para enriquecer el acervo cultural. Las bibliotecas de los centros educativos y comunitarios, en su mayoría, son depósitos silenciosos de libros obsoletos (mayormente textos escolares), que carecen de personal cualificado para fomentar la lectura (Polanco-Almonte, 2010). Este bajo acceso a la cultura escrita no solo es asunto de una profesión específica; es, más bien, un síntoma del déficit cultural de una sociedad (Ferreyro y Stramello, 2008) que tiene un impacto mayor en el cuerpo docente, ya que es el responsable de desarrollar el hábito lector, sobre todo en contextos con escasa cultura escrita.

Finalmente, preocupa que el cuerpo docente entrevistado, independientemente de su perfil lector y práctica lectora, no logre expresar un concepto claro sobre qué es la LEI, desde qué enfoque orientan sus

prácticas de enseñanza ni cuáles estrategias utilizan para la alfabetización de sus estudiantes. Resalta, además, que, al no comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LEI ni el enfoque funcional-comunicativo y textual que sustenta esta práctica, el personal docente no asume el vínculo entre esta y la lectura con fines recreativos; así, se crea un círculo vicioso que solo es posible transformar con base en políticas públicas que fomenten el desarrollo de personas lectoras críticas.

El comportamiento y experiencia lectora del cuerpo docente impactan en la enseñanza de la LEI y en el fomento del disfrute de la lectura en sus estudiantes (Álvarez, 2019; Applegate y Applegate, 2004; Benevides y Peterson, 2010; Cremin et al., 2009; Errázuriz et al., 2020; Granado y Puig, 2015; Munita, 2018; Munita, 2019; Tovar, 2009; Turner et al., 2009), por lo que se recomienda incorporar estrategias sostenidas en el tiempo para el desarrollo del hábito lector en los programas de formación inicial y continua del profesorado. De igual modo, es imprescindible impulsar políticas públicas que impacten en el incremento del acceso a la cultura escrita en las comunidades, en las familias y en los centros educativos públicos.

Una limitación para considerar en esta investigación es el tiempo en que se realizó la fase cualitativa. La educación a distancia por la pandemia del COVID-19 y el fin de año escolar influyó en que gran parte del personal docente no quisiera participar en ella. Se recomienda que futuros estudios puedan correlacionar el perfil lector docente con sus prácticas de enseñanza de la LEI y los niveles de alfabetización de su estudiantado; además se consideraría una muestra cualitativa mayor y se integraría la observación de aula. Asimismo, es preciso desarrollar más investigaciones desde el enfoque mixto acerca de los conocimientos sobre la enseñanza de la LEI que tiene el cuerpo docente de los primeros grados.

## AGRADECIMIENTOS

NOTA. Las autoras agradecen a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por el financiamiento y asesoría técnica brindada.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Álvarez, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 39, 6-36.
- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de Educación Secundaria en República Dominicana*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).
- Amiama-Espaillet, C. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de secundaria de la República Dominicana: orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/75574>
- Amiama-Espaillet, C. y Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, 52(25), 105-114. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers [El efecto Peter: hábitos de lectura y actitudes de los futuros docentes]. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Asselin, M. (2000). Confronting Assumptions: Preservice Teachers' Beliefs about Reading and Literature [Confrontar supuestos: creencias del profesorado en formación sobre la lectura y la literatura]. *Reading Psychology*, 21(1), 31-55.
- Benevides, T. y Peterson, S. (2010). Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers [Actitudes, hábitos y logros de alfabetización de los futuros docentes]. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlalc]. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. UNESCO.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [Cerlalc]. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. UNESCO.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary Teachers as Readers [Docentes de primaria como lectores]. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as Readers: Building Communities of Readers [Docentes como lectores: construyendo comunidades de lectores]. *Literacy*, 43, 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Curbelo, L. (2011). *Manual de prevención de errores y limpieza de datos en SPSS*. [http://ipsi.uprrp.edu/pdf/Manual\\_Limpieza\\_Datos\\_SPSS.pdf](http://ipsi.uprrp.edu/pdf/Manual_Limpieza_Datos_SPSS.pdf)
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. J., Williams, M. C. y Ely, E. (2014). Using Instructional Technology to Improve Preservice Teachers' Knowledge of Phonological Awareness [Uso de tecnología educativa para mejorar el conocimiento de la conciencia fonológica de profesores en formación]. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(4), 309-329. <https://doi.org/10.1177/0888406414537902>
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista signos*, 53(103), 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Ferreiro, J. y Stramiello, C. (2008). El docente: El desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2321Ferreiro.pdf>
- Gambrell, L. (1996). Creating Classroom Cultures that Foster Reading Motivation [Crear culturas áulicas que fomenten la motivación lectora]. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad [IDEC]. (2018). *Informe Anual de Seguimiento y Monitoreo 2017*. IDEC. <http://www.idec.edu.do/Home/Publicaciones>
- Inter-American Dialogue/ EDUCA. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Inter-American/ EDUCA.
- Larrañaga, M. E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Larrañaga, M. E. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordon*, 71(I), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- McKool, S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices [¿A la maestra de lectura de Johnny le encanta leer? Cómo los hábitos de

- lectura personales de los maestros afectan las prácticas de instrucción]. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd]. (2015). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2015. Primera Convocatoria*. Minerd.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [Minerd]. (2016). *Diseño curricular: Nivel primario*. Minerd. <http://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 [Minerd]. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria: Informe nacional*. Minerd. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>
- Morillo, B., De Los Santos, S., Herasme, M., Gerardo, V., Taveras, N. y Ortiz, D. (2012). *Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).
- Morrison, T., Jacobs, J. y Swinyard, W. (1999). Do Teachers who Read Personally Use Recommended Literacy Practices in their Classrooms? [¿Los profesores que leen utilizan las prácticas recomendadas de alfabetización en sus aulas?]. *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning [Estado del arte: eficacia docente y aprendizaje profesional]. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Munita, F. (2014). Reading Habits of Pre-service Teachers [Hábitos de lectura de los docentes en formación]. *Culture and Education*, 6(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesorado en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. <http://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072>
- Nathanson, S., Pruslow, J. y Levitt, R. (2008). The Reading Habits and Literacy Attitudes of Inservice and Prospective Teachers: Results of a questionnaire survey [Los hábitos de lectura y las actitudes de alfabetización de los docentes en formación y en servicio: resultados de una encuesta mediante cuestionario]. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Neuman, S. y Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices [El impacto del desarrollo profesional y el entrenamiento en las prácticas de instrucción de alfabetización y lenguaje temprano]. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 Resultados clave*. Oecd.
- Polanco-Almonte, Y. (2010). Investigación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 24(52), 117-143.
- Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe [RedLEI]. (2020). *La lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación Regional. República Dominicana*. RedLEI. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-RD.pdf>

- Scheker, A., Pérez, F. y de los Santos, A. (2018). *Evaluación Diagnóstica Nacional de 6to grado de Educación Primaria 2018. Orientaciones para los Centros Educativos*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/tYGV-evaluacion-diagnostica-nacional-de-6to-grado-de-educacion-primariapdf.pdf>
- Sulentic, M., Beal, G. y Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-service Teachers? [¿Cómo afectan las experiencias de alfabetización a la enseñanza de los docentes de primaria?]. *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116.
- Turner, J., Applegate, M. y Applegate, A. (2009). Teachers as Literacy Leaders [Docentes como líderes de alfabetización]. *The Reading Teacher*, 63(3), 254-256.
- UNESCO. (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Orealc/ UNESCO.
- Valentín, B. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *RELAPAE*, (11), 90-102
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* Amiama-Espaillet, C. y Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>