

Didáctica de la lengua: Concepciones y perspectivas de los maestros en formación

Didactics of the language: Conceptions and perspectives of teachers in training

Nour Adoumieh-Coconas¹

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña – Santo Domingo, República Dominicana
nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

Luisa-María Acosta-Caba²

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña – Santo Domingo, República Dominicana
luisa.acosta@isfodosu.edu.do

Cómo citar/ How to cite: Adoumieh, N. & Acosta, L. (2023). Didáctica de la lengua: Concepciones y perspectivas de los maestros en formación. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(1), 343 – 394. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10115>

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las concepciones que tienen los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo sobre la didáctica de la lengua, a la luz del perfil de egreso del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y del perfil docente que exige el sistema educativo dominicano. El abordaje metodológico se fundamenta en el paradigma cualitativo. Se aplicó un cuestionario de diez preguntas abiertas a cuatro grupos de estudiantes seleccionados bajo un muestreo intencional. Se diseñó una matriz de análisis con diez dimensiones y cuatro niveles de dominio a fin de facilitar el agrupamiento

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2022 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
Fecha de evaluación: 9 de octubre de 2022 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2022 Published by Universidad Libre

La presente publicación forma parte del proyecto de investigación financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. PI-012-2019: Concepciones de la didáctica de la lengua desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura de Primaria Segundo Ciclo del ISFODOSU.

- 1 Doctora en Pedagogía del Discurso. Profesora Invitada de Alta Calificación (PIAC) adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Santo Domingo, República Dominicana. Coordinadora del Grupo de Investigación Sociedad, Discurso y Educación.
- 2 Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Materna. Profesora titular del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Miembro del Grupo de Investigación Sociedad, Discurso y Educación.

de la codificación cualitativa. Para garantizar la sistematicidad y calidad, los datos recabados se procesaron a través del programa MAXQDA 2020. Los principales hallazgos sitúan a los estudiantes en una concepción de la lengua instrumentalista y en transición hacia la concepción epistémica. Además, están conscientes del enfoque que prevalece en el diseño curricular de su país y conciben la enseñanza de la lengua relacionada con el enfoque comunicativo, lo que se evidencia a través de un conjunto de aplicaciones metodológicas relacionadas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde distintos géneros discursivos.

Palabras clave

Didáctica de la lengua; español; concepciones; enfoque comunicativo; diseño curricular.

Abstract

The objective of this research is to analyze the conceptions that students of the Second Cycle Primary Education degree have on the didactics of the language, in the light of the graduate profile of the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training (ISFODOSU) and the teaching profile required by the Dominican educational system. The methodological approach is based on the qualitative paradigm. A questionnaire of ten open questions was applied to four groups of students selected under an intentional sampling. An analysis matrix with ten dimensions and four domain levels was designed in order to facilitate the grouping of qualitative coding. The data collected was processed through the MAXQDA 2020 program to ensure consistency and quality. The main findings place the students in an instrumentalist conception of language and in transition towards the epistemic conception. In addition, they are aware of the approach that prevails in the curricular design of their country and they conceive the teaching of the language related to the communicative approach, which is evidenced through a set of methodological applications related to the development of language skills from different discursive genres.

Keywords

Language didactics; spanish; conceptions; communicative approach; Curricular design.

Introducción

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de la República Dominicana es un ente de Educación Superior estatal dedicado a la formación de docentes (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2015). Para el logro de estos objetivos, el instituto requiere del compromiso de su organización y de aliados estratégicos. Este centro de educación superior se posiciona como referente en materia de formación docente en aras de consolidar la calidad de la educación y promover transformaciones sociales y educativas. En este sentido, su misión es formar de manera integral a los profesionales que demanda el sistema educativo dominicano. En ese contexto, se han venido desarrollando bases políticas, lineamientos y marcos conceptuales de perfiles que dirigen el interés hacia la formación basada en un enfoque por competencias, el cual implica cambios trascendentales en los procesos pedagógicos. Estas transformaciones apuntan hacia la relevancia del saber aprender y saber hacer.

En la actualidad, el instituto universitario referido lleva la supremacía en formación docente orientada por este enfoque y su primera generación de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo finaliza las asignaturas del área de español en el periodo académico 2019-III. Esta matrícula ha sido el primer grupo formado bajo un diseño curricular basado en competencias para ejercer su profesión con un currículo en educación primaria con el mismo enfoque.

Con las actualizaciones ejecutadas, la educación dominicana dio un giro en la administración de su currículo en el área de lengua española, fundamentado en el desarrollo de competencias en comprensión y producción de textos (Haché y Montenegro, 2013). Desde esta perspectiva, la escuela se desapega de la tradición filológica y gramatical de la enseñanza de la lengua para dar paso a una escuela que privilegie los procesos implícitos que intervienen en el procesamiento y producción de textos en contextos. Tales habilidades deben ser interiorizadas por el docente para que pueda reflexionar y así tener la capacidad de realizar una transferencia de los procesos cognitivos implicados. En el marco de esta investigación, se realizó una revisión sistemática de la literatura (Adoumieh Coconas & Acosta Caba, 2020). No obstante, en este espacio se citan algunas que se consideran representativas. Se destaca el estudio realizado por Arnáez Muga (2013) quien analiza las concepciones de los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza del español dentro del contexto venezolano. Se sustentó en el paradigma interpretativo y se materializó a través de la aplicación de un cuestionario de doce preguntas a

dieciocho profesores de lengua de Educación Básica. Sus conclusiones apuntan a la relación de categorías entre los conocimientos y la praxis declarativa docente.

Por otra parte, investigaciones como la Briceño Martínez y Benarroch Benarroch, (2013) indagan sobre las concepciones y creencias profesores universitarios de ciencias colombianos acerca de: a) naturaleza de la Ciencia; b) aprendizaje científico y c) enseñanza de las ciencias las investigaciones dirigidas al desarrollo profesional del docente. Concluyen que las concepciones empiristas son más evidentes que las constructivistas sobre la ciencia y notaron inexperiencia acerca del proceso de aprendizaje. Otra investigación colombiana, fue la realizada sobre las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico (Solbes Matarredona y Torres Merchán, 2013). Los resultados mostraron que los participantes suelen otorgar a este pensamiento características de análisis, cuestionamiento, toma de decisiones y reflexión. En este sentido, proponen estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de este pensamiento en la enseñanza de las ciencias.

Ahora bien, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las concepciones en cuanto a la didáctica de la lengua de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo? ¿Sus concepciones están acordes con los perfiles formativos de la licenciatura y del diseño curricular de la nación? En este sentido el objetivo es analizar las concepciones que poseen los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo sobre la didáctica de la lengua a la luz de los perfiles formativos del ISFODOSU y del sistema educativo dominicano.

Referentes teóricos

A continuación, se explicitan los aportes teóricos que fundamentan este proyecto de investigación centrado en las concepciones de la didáctica de la lengua desde la perspectiva de los docentes en formación de la licenciatura en Primaria Segundo Ciclo del ISFODOSU. En primera instancia, se conceptualiza en torno a la didáctica de la lengua; en segundo lugar, se teoriza acerca de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; en tercer lugar, se explica el enfoque por competencias en el contexto de los perfiles formativos del ISFODOSU y del perfil docente que requiere el sistema educativo dominicano; finalmente, se detallan nociones concernientes al enfoque comunicativo y sus implicaciones pedagógicas.

Didáctica de la lengua

Didáctica de la Lengua (DL) es la disciplina que estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad lingüística, a partir de los contenidos teóricos para transformarlos en contenidos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez Angulo, 2005). Para ello, ha integrado aportes de disciplinas lingüísticas, sociológicas, literarias y psicopedagógicas con el propósito de incidir en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Centra su interés en investigar en la acción problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y en realizar propuestas válidas para superarlos (Prado Aragonés, 2004). En ese sentido, la DL hace referencia al desarrollo del currículo y la organización escolar, a la aplicación de estrategias para la resolución de problemas, a la propuesta de orientaciones metodológicas y a la formación del profesorado en la práctica profesional, como afirma Álvarez Angulo (2005). Su finalidad es que los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado de lengua y literatura conduzcan al logro de un aprendizaje exitoso, que los estudiantes no solo conozcan la lengua como sistema, sino que aprendan a hacer cosas con las palabras (Lomas García, 1999), que aprendan a contar, a describir, a explicar, a argumentar y contraargumentar, a conversar, a dar instrucciones, a leer en voz alta, a planificar y revisar textos, a resumir, parafrasear y comentar, etc. (Álvarez Angulo, 2005).

La DL abarca todos los aspectos que definen cómo se enseña y cómo se aprende en la clase de lengua (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019), entre los que cabe mencionar: principios metodológicos, orientaciones curriculares, enfoques de enseñanza y teorías de aprendizaje, estrategias para comprender y producir en variados contextos, ambiente de enseñanza-aprendizaje, tiempo, recursos, secuenciación de los contenidos, diseño de actividades, procesos de evaluación, integración de las TIC, integración de la familia y la comunidad, modelo de lengua que se adopta, actitudes hacia la propia lengua y hacia otras lenguas, habilidades lingüísticas, perspectiva textual, desarrollo del vocabulario, papel de la literatura, gramática del uso.

En esta disciplina se registran mayores avances en la enseñanza de segundas lenguas (Cassany et al., 2003) debido al desarrollo que ha tenido la investigación en ese campo. Sin embargo, los principios de la DL comparten la misma esencia tanto para la enseñanza de segundas lenguas como de la lengua materna, lo que indica que son principios transferibles (Canales, 2010).

Concepciones

En este trabajo se hace referencia a las concepciones como teorías o creencias implícitas que tienen los docentes en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, esos supuestos sobre los que descansa su acción pedagógica. Las concepciones influyen en la forma en que los agentes educativos tratan de dar respuesta a los retos que la crisis educativa permanente plantea (Pérez Echeverría, Pozo, et al., 2006). De ese modo, esta noción cobra gran importancia frente a los cambios que actualmente están ocurriendo en las propuestas curriculares del sistema educativo dominicano en todos sus niveles. Si se quiere transformar las prácticas educativas, no basta con modificar lo que establecen los documentos legales; es necesario “cambiar las mentalidades de quienes enseñan y aprenden, si queremos realmente cambiar la educación” (Pérez Echeverría, Pozo, et al., 2006, p. 12). En este sentido, el aprendizaje implícito “se basa en establecer asociaciones entre los rasgos más probables, es decir en asumir implícitamente que cuando ocurre uno de esos rasgos invariantes tenderán a ocurrir también los demás, lo que permite generalizar a nuevos casos” (Pozo, 2014, p. 220).

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son una herencia cultural (Pozo, 2006), porque se van asumiendo producto de una tradición, en la medida en que se participa de las actividades educativas a lo largo de la vida. Son implícitas porque muchas veces no se es consciente de que se las posee. Por esa razón, “constituyen un verdadero currículo oculto” que direcciona la forma como se entiende el enseñar y el aprender (Pozo, 2006, p. 34). Dentro de los enfoques que proponen Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) para estudiar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra el perfil del docente y análisis de la práctica, cuyo objeto de estudio es la planificación y la acción de enseñar, el pensamiento del profesor y sus reflexiones sobre la propia práctica.

Pozo (2008) presenta cuatro teorías para explicar las creencias sobre el aprendizaje: directa, interpretativa, constructiva y posmoderna. La primera sostiene que basta con exponer al estudiante a aquellos conocimientos de los que debe apropiarse. La segunda propone que el alumno aprende gracias a que el profesor lo motiva a realizar una actividad cognitiva y a regular su propia motivación. La teoría constructiva plantea que la enseñanza está centrada en construir capacidades en los alumnos para que gestionen el conocimiento. En cambio, la teoría posmoderna sugiere que la función de la educación no es dirigir al estudiante hacia metas con-

cretas, sino enriquecer el ambiente cultural para que el alumno sea quien decida qué dirección tomar.

A los efectos de este trabajo, se asume la teoría constructiva. En tal sentido, “cuanto mayor es la experiencia y la relación de una persona con el conocimiento, más probable y más frecuentes son las posiciones constructivistas” (Pozo, 2008, pp. 21-22). En palabras del mismo autor, solo se puede comprobar que los alumnos han comprendido los contenidos trabajados si son capaces de aplicar el conocimiento para resolver problemas nuevos o diferentes. Desde esta perspectiva, la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que van conformando los docentes en formación tiende a ser más coherente con los nuevos modelos que instauran las reformas educativas.

Enfoque por competencias

Desde el contexto del sistema educativo dominicano, “las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016a, p. 40). El enfoque de enseñanza basado en competencias se sitúa como una tentativa de modernizar y potenciar los planes de formación; está vinculado a las prácticas sociales y educativas, a proyectos, a la toma de decisiones, a la resolución de problemas en diversas situaciones: ámbito laboral, ciudadanía y vida cotidiana (Perronoud, 2009). Dicho enfoque representa una oportunidad para la integralidad, al ofrecer una formación que permite la integración de saberes en un contexto dado (Paredes y Inciarte, 2013).

La educación basada en un enfoque de competencias tiene el propósito de formar un tipo de ciudadano, cuyas características quedan expresadas en el perfil de egreso de cada nivel que cursa. En el perfil formativo de la Licenciatura en Primaria Segundo Ciclo del ISFODOSU, encontramos algunos rasgos que guardan relación con la DL, entre los cabe mencionar: la capacidad de integrar conocimientos teóricos y prácticos para desarrollar habilidades metacognitivas en sus estudiantes, la atención a los diversos estilos de aprendizaje, habilidad para identificar y aplicar el enfoque de enseñanza de la asignatura de Lengua Española de acuerdo con el currículo vigente, aplicación del currículo del nivel con todas las implicaciones metodológicas que este conlleva, capacidad de comunicación, reflexión, criticidad y toma de decisiones en el contexto laboral, planificación de actividades que fomen-

ten la integración de la familia y la comunidad (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2017, p. 4).

Por su parte, el perfil establecido por el Ministerio de Educación de la República Dominicana para el docente de Primaria Segundo Ciclo coincide en muchos aspectos con el presentado anteriormente. Entre los rasgos que de algún modo conciernen a la didáctica de la lengua se encuentran: la capacidad de implementar experiencias de aprendizaje acordes con el contexto y el nivel de desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional de los estudiantes, la consideración de las necesidades individuales de los discentes para garantizar ambientes de aprendizaje y para realizar los ajustes curriculares pertinentes, la capacidad de promover el aprendizaje colaborativo y autónomo, el conocimiento del contenido curricular para crear situaciones de aprendizaje significativas que conduzcan al alumnado a desarrollar las competencias estipuladas, el uso de diversos instrumentos, técnicas y tipos de evaluación para la toma de decisiones pedagógicas, la planificación de la enseñanza considerando estrategias y recursos acordes con los aprendizajes esperados, la capacidad para comprender, seleccionar, recrear y aplicar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento y uso apropiado de la lengua materna para el óptimo desarrollo personal y académico tanto de sí mismo como de los estudiantes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b).

Enfoque comunicativo

En las actividades que se diseñan en la clase de lengua subyacen teorías acerca de la lengua y del aprendizaje, las cuales constituyen el modelo pedagógico que se asume (Marín, 1999). De dicho modelo se desprende el enfoque bajo el que se orienta el accionar en el aula. En el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y como respuesta a las limitaciones del modelo pedagógico tradicional, surge el enfoque comunicativo, que concibe el aprendizaje como construcción, la lengua como discursividad y textualidad y la lectura y la escritura como procesos (Marín, 1999). Su objetivo es el de mejorar la competencia comunicativa del usuario (Lomas García, 1999), tanto para la comunicación del pensamiento como para su construcción como sujeto a través de la lengua (Marín, 1999).

Aplicar el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua supone facilitar todas las condiciones para que los estudiantes desarrollen de manera integrada las habilidades lingüísticas de comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. En palabras de (Lomas García, 1999), que aprendan no solo a construir frases

gramaticalmente correctas, sino a usar la lengua en diversos contextos: qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar. Cobran especial importancia la diversidad textual (Bain y Schneuwly, 1997), la recreación en el aula de las prácticas comunicativas reales mediante la comprensión y producción de textos auténticos (Baralo Ottonello, 2007), el abordaje funcional de los contenidos gramaticales (Zayas, 2004), las actividades centradas en el alumno y guiadas por el docente (Baralo Ottonello, 2007), la aplicación de estrategias que favorecen la interacción y la realización de tareas (Estaire, 2007; Puren, 2004), la enseñanza y evaluación explícita no solo de las competencias escriturales, sino también de aquellas de naturaleza oral (Nussbaum, 1994), incluyendo la enseñanza de la comunicación no verbal (Poyatos, 2012) y la enseñanza de la lectura y la escritura en los entornos digitales (Casillas Alvarado y Ramírez Martinell, 2018).

Para finalizar, la adquisición de la competencia comunicativa se logra cuando en la clase de lengua se propicia el desarrollo de la competencia lingüística o gramatical (corrección expresiva de los enunciados lingüísticos), la competencia sociolingüística (adecuación a las características del contexto y de la situación de comunicación), la competencia discursivo-textual (comprensión y producción de diversos tipos de texto con cohesión y coherencia), la competencia estratégica (negociación del significado), la competencia literaria (hábitos que hacen posible el uso y disfrute textos literarios) y la competencia semiológica (interpretación crítica de los usos y formas de la publicidad y los medios masivos de comunicación) (Lomas García, 1999).

Metodología

Diseño

Esta pesquisa se circunscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, pues busca analizar las concepciones de docentes en formación sobre la didáctica de la lengua. Se basa en los postulados de la teoría fundamentada por lo que, primero, se partió desde una codificación abierta inductiva hasta llegar a la axial (Strauss et al., 2002).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 101 estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, de los cuales se excluyeron 3 por no responder al

cuestionario. El tipo de muestra fue intencional, dado que se seleccionaron los grupos que habían finalizado su componente de asignaturas del área de español luego de las reformas curriculares exigidas por la Normativa 09-15 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana. Esos estudiantes representaron la primera cohorte a nivel nacional que ingresa a la carrera de formación docente con un nuevo plan de estudios basado en el enfoque por competencias. Los informantes de la investigación fueron 48 estudiantes del Recinto Félix Evaristo Mejía (FEM) y de la Sede Loyola (FEM-Lo), 27 estudiantes del Emilio Prud'Homme (EPH) y 33 del Luis Napoleón Núñez Molina (LNNM). Durante el período académico 2019-III habían finalizado la última asignatura del componente especializado, la cual fue Didáctica Especial de la Lengua para Educación Primaria Segundo Ciclo II del séptimo cuatrimestre. Para citar segmentos discursivos se indicará la sigla del recinto seguida del número secuencial asignado para cada participante según su orden de entrega. Además, se coloca la abreviatura Pos. para indicar su posición en el flujo discursivo en la dimensión donde aparece.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario con diez preguntas abiertas a los cuatro grupos que cumplían las características arriba mencionadas. El cuestionario se elaboró a partir de los basamentos del Diseño Curricular Dominicano, cuyo eje estriba en la enseñanza de la lengua centrada en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en pro de una competencia comunicativa, desde una variedad de textos literarios y no literarios pertenecientes a distintos ámbitos. Algunos de los aspectos se dimensionan en torno a la concepción de la lengua y de la competencia comunicativa, enfoques de enseñanza propuestos por el diseño y el aplicado por ellos en sus prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas en la enseñanza de la lengua y la literatura, desarrollo del hábito lector e importancia de la literatura en el contexto de la enseñanza.

Procedimiento

Una vez diseñado el instrumento con las 10 preguntas abiertas, se procedió a elaborar unas pautas generales a partir de una rúbrica con el fin de establecer niveles de dominio para cada dimensión. Luego, se aplicó el cuestionario a dos grupos piloto. Las características eran medianamente similares a los destinatarios intencionados, pues los que recibieron la prueba piloto estaban cursando la penúltima asignatura para culminar el componente del área de español. Una vez realiza-

do este ejercicio, se mejoraron ambos instrumentos. Es importante destacar que la rúbrica como instrumento auxiliar se fue reelaborando a partir de los datos reales. Una vez terminado este proceso, se realizó la segunda revisión y reajuste de los instrumentos.

En un primer momento, los datos fueron abordados cualitativamente para cada dimensión a través de la técnica de análisis de contenido (Krippendorff y Wolfson, 1990). Se ubicaron los segmentos discursivos para cada categoría previamente establecida y validada en el pilotaje a través de acuerdos intercodificadores para garantizar la calidad; no obstante, fueron surgiendo subcategorías nuevas de los datos. Es importante mencionar que todo el proceso de análisis se realizó por medio de MAXQDA 2020. Luego, se procesaron los datos a través del programa y, según la frecuencia de códigos o categorías, se obtuvieron los resultados de cada dimensión por niveles de dominio. La primera matriz de análisis quedó constituida como se evidencia en la tabla 1:

Tabla 1. Matriz de análisis. Dimensiones y categorías

Dimensiones	Categorías de análisis por niveles de dominio			
	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
1. Concepción de lengua	Epistémica. Lengua como instrumento de comunicación, medio de adquisición y demostración del conocimiento.	Instrumentalista. Lengua como instrumento de comunicación.	Estructuralista. Lengua como sistema de signos, normas y reglas.	Idiomática. Lengua como léxico o idioma.
2. Enfoque de enseñanza de la lengua en el diseño curricular	Enfoque comunicativo funcional y textual (CFT). Lo relaciona con modelos centrados en el constructivismo.	Enfoque comunicativo o enfoque textual o enfoque funcional (CFoT).	Lo relaciona con modelos centrados en corrientes pedagógicas generales constructivistas (CPGC).	Lo relaciona con modelos centrados en corrientes pedagógicas tradicionales (CPT). / No reconoce el enfoque vigente.
3. Enfoque que usa en su práctica docente	Enfoque CFT. Además, ejemplifica.	Enfoque CFT. Solo menciona; no ejemplifica.	Lo relaciona con modelos centrados en CPGC	Lo relaciona con modelos centrados en CPT / No reconoce el enfoque vigente.

Dimensiones	Categorías de análisis por niveles de dominio			
	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
4. Concepción de competencia comunicativa	Capacidad comunicativa en contexto. Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten comprender y producir mensajes con coherencia, según el contexto. Implica el uso de la lengua como instrumento de comunicación en cualquier situación oral o escrita.	Capacidad comunicativa sin contexto. Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten comprender y producir mensajes orales y escritos con coherencia.	Capacidad asociada a la gramaticalidad. Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes a partir del dominio de la habilidad lingüística (gramática).	No presenta una vinculación directa con el término.
5. Aspectos que se enseñan en una lengua	Presentación de la enseñanza de la lengua a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas (HL), el reconocimiento del tipo de texto, características y funcionalidad, el contexto y propósito comunicativo, subprocesos cognitivos.	Presentación de la enseñanza de la lengua a través del desarrollo parcial de las habilidades lingüísticas (una o algunas de ellas). / Considera que el objeto de enseñanza de la clase de lengua es el reconocimiento del tipo de texto, sus características y funcionalidad, el contexto y propósito comunicativo. / Considera que el objeto de enseñanza de la clase de lengua son los subprocesos cognitivos.	Presentación de la enseñanza de la lengua basada en reglas de un sistema y no desde la lengua como medio de comunicación.	No tiene definidos los aspectos de enseñanza de una lengua.

Categorías de análisis por niveles de dominio				
Dimensiones	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
6. Metodología de enseñanza de la lengua: 6.1 Desarrollo de las habilidades lingüísticas	Abordaje del desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), centrado en el tipo de texto y en los subprocesos cognitivos.	Abordaje del desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), centrado en el tipo de texto, pero no considera los subprocesos cognitivos.	Abordaje del desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), sin considerar un determinado tipo de texto.	Propuesta de actividades no relacionados con ninguna habilidad lingüística.
6.2 Abordaje gramatical	Enseñanza gramatical como proceso de reflexión sobre la lengua para desarrollar la comprensión y producción de textos reales.	Enseñanza gramatical como proceso de reflexión, pero no lo hace a través de la didáctica del texto.	Enseñanza de la gramática como aspecto normativo y no para el desarrollo de la competencia comunicativa.	No contempla la enseñanza de la gramática.
6.3 Evaluación	Diseño de criterios de evaluación acordes con la habilidad lingüística seleccionada y con las propiedades textuales.	Diseño de criterios de evaluación acordes con la habilidad lingüística seleccionada.	Diseño criterios de evaluación, pero estos no se corresponden con la habilidad lingüística seleccionada.	No considera ningún criterio de evaluación.
6.4 Uso de las TIC	Propuesta del uso de las TIC acorde con el desarrollo de la habilidad lingüística seleccionada, con el tipo de texto y con la audiencia.	Propuesta del uso de las TIC acorde con el desarrollo de la habilidad lingüística seleccionada y a) con el tipo de texto o b) con la audiencia.	Propuesta del uso de las TIC pero estas no contribuye con el desarrollo de la habilidad lingüística seleccionada.	No se proponen oportunidades para utilizar las TIC.
7. Desarrollo del hábito lector en estudiantes	Presentación de estrategias creativas para motivar a los escolares.	Presentación de estrategias y técnicas creativas de procesamiento, sin relacionarlas con el ambiente ni con los gustos de los niños, es decir, de manera descontextualizada.	Presentación las estrategias como parte de los deberes del estudiante.	No presenta estrategias para el desarrollo del hábito lector. / Promueve el saber declarativo sobre el hábito lector.

Dimensiones	Categorías de análisis por niveles de dominio			
	Nivel IV	Nivel III	Nivel II	Nivel I
8. Motivación de los estudiantes hacia la escritura	Escritura como proceso con situación de comunicación (SC). Concibe la escritura como un proceso de producción de conocimiento y la involucra en actividades de manera transversal a través de distintas situaciones de aprendizaje que parten de la realidad y los gustos de los estudiantes.	Escritura como SC o proceso. Propone actividades para motivar a los estudiantes a escribir partiendo de situaciones de aprendizaje. / Propone actividades para motivar a los estudiantes hacia la escritura, concibiéndola como proceso.	Únicamente menciona estrategias. Menciona actividades para motivar a los estudiantes hacia la escritura, pero no la concibe como proceso ni parte de una situación de comunicación.	No promueve la escritura. Promueve una habilidad distinta de la escritura. / No reconoce la escritura como medio de comunicación, sino que la concibe como medio de reproducción o copia.
9. Concepción de la enseñanza de la literatura	Propuesta didáctica que haga posible la apreciación de la literatura, el goce estético y el desarrollo de la imaginación atendiendo a la diversidad de gustos para desarrollar una competencia literaria.	Propuesta didáctica que haga posible la apreciación de la literatura, pero sus objetivos están vinculados con la adquisición de conocimientos sobre la lengua como sistema y/o como competencia.	Propuesta centrada en el emisor (autor), es decir, se centra en la descripción y clasificación de tipo histórica, pero no en la capacidad de expresión y estética.	Carece la propuesta de fundamento y sistematicidad, pues no favorece el desarrollo de la competencia literaria. / Solo se mencionan estrategias que promueven la competencia literaria
10. Importancia de la literatura en la didáctica de la lengua	Literatura centrada en el receptor, en la relación entre la recepción del texto y la intertextualidad. Desarrolla las habilidades comunicativas. A su vez, la competencia literaria desarrolla un pensamiento crítico y la imaginación.	La literatura desarrolla las habilidades comunicativas.	La literatura es fuente de desarrollo de la imaginación.	La literatura asociada a aprendizaje memorístico, normativo y fragmentado.

Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que a través de la categorización axial fueron surgiendo subcategorías en torno a los tipos de textos y a las estrategias empleadas en las propuestas didácticas. Asimismo, en cada una de las categorías de las dimensiones 5 y 6 hubo que discriminar entre cada una de las habilidades lingüísticas presentadas. Para efectos de citación de los niveles de dominio, se emplea la N más el número secuencial, es decir, N4 es el nivel 4 y el más consolidado.

Paralelo a este proceso de sistematización de los datos, las autoras recolectaron los insumos curriculares para triangular información entre los datos arrojados y los perfiles formativos esperados. Cabe destacar que por los resultados que se estaban evidenciado se programaron dos actividades formativas y reflexivas para los estudiantes. La primera fue un foro sobre “La enseñanza de la lengua española: tendencias y desafíos”. La segunda actividad fue una “Jornada de Presentación de Muestras Didácticas”, en la que los estudiantes explicaron sus secuencias y reflexionaron en torno a aspectos didácticos.

Resultados y discusión

Los resultados que a continuación se presentan constituyen un aporte para la reflexión en materia de diseño curricular en el ámbito de la lengua y su didáctica, dado que permiten generar una evidencia para la gestión de la calidad de la Licenciatura en Primaria Segundo Ciclo del ISFODOSU. Se presentan las distintas dimensiones desde la perspectiva de los estudiantes y se contrastan con los perfiles formativos del ISFODOSU y del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). Es preciso acotar que también se establecen los vínculos entre dimensiones a fin de ilustrar mejor las concepciones recabadas y el alineamiento en materia curricular, teórica y didáctica. Las dimensiones y algunas de las categorías se visualizan en la figura 1.

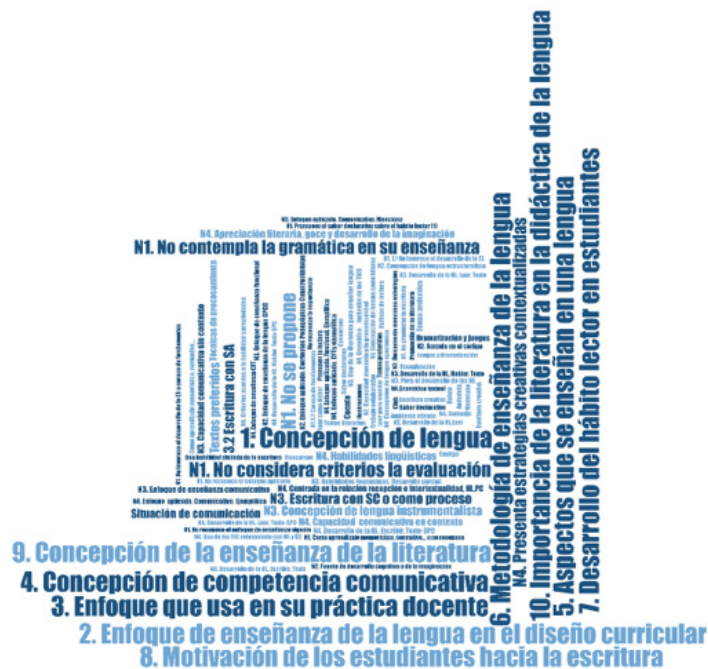


Figura 1. Nube de palabras a partir de las dimensiones y categorías
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Concepción de lengua

Un número elevado de los docentes en formación participantes de este estudio demostraron a través de sus respuestas una concepción instrumentalista de la lengua, lo que los ubica en el N3 (58.6%). Esta visión contempla la lengua como instrumento de comunicación. Coincide con una visión funcionalista, dado que considera aspectos esenciales desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional como: texto, situación, variedad del texto o registro, código, sistema lingüístico (que a su vez incorpora lo semántico) y estructura social (Halliday, 1982). Algunas evidencias permiten visualizar el nivel: “considero que es el medio de comunicación que utilizamos los seres humanos para transmitir información entre determinados grupos de personas” (FEM. Participante 21, Pos. 1); “lengua se refiere a todo lo concerniente o relativo a los procesos relacionados a la parte de los actos lingüísticos de las personas de un determinado lugar” (EPH. Participante 19, Pos. 1); “para mí, la lengua es un sistema de comunicación que funciona como un puente para que los individuos puedan establecer vínculos comunicativos”. (FEM. Participante 17, Pos. 1). En la figura 2, se puede apreciar la nube de palabras de segmentos recuperados en esta dimensión.



Figura 2. Nube de palabras de los segmentos recuperados en la concepción
Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

Otras conceptualizaciones ubican la lengua en su nivel epistémico (N4), es decir, la relacionan con el pensamiento y la capacidad de producir conocimiento (17.2%). Desde la corriente psicológica sociocultural, Vygotsky establece que el pensamiento y el lenguaje se encuentran entrelazados y junto a otros procesos cognitivos forman la conciencia cognitiva del individuo (Vygotsky, 1995). Es pre-

ciso acotar que estos niveles han sido triangulados con la información de otras dimensiones en las que los participantes realizan aplicaciones didácticas y efectivamente se mantiene una coherencia entre lo dicho y lo diseñado, es decir, no es solo declarativo. Muestra de ello son extractos como: “es una dimensión significativa del ser humano, que permite que exprese sus pensamientos” (FEM-Lo. Participante 14, Pos. 1); “la lengua es la forma de comunicación que emplean los individuos para poder expresar sus opiniones, ideas, pensamientos, sentimientos, entre otros” (LNNM. Participante 23, Pos. 1).

El desarrollo de esta visión epistémica demanda la integración de otras áreas del saber para lo cual la aplicación de un enfoque didáctico basado en los contenidos representa la opción más viable (Carlino, 2005; Cassany, 1999; David y Martín, 2018). Ejemplo: “cuando imparto la receta no lo trabajo solo desde el área de lengua española, sino también desde la perspectiva de otra asignatura como lo es Ciencias Naturales” (FEM. Participante 16, Pos. 3). Investigaciones recientes demuestran eficacia en el desarrollo de la lengua a partir de contextos conceptuales en los que los estudiantes se basen en la resolución de problemas académicos auténticos enmarcados en las diversas asignaturas del currículo (Albero-Posac, 2019; Campillo-Ferrer et al., 2020; Cordero, 2019). También, se encontraron dos intersecciones con competencia comunicativa con y sin contexto.

En menor porcentaje, hay quienes apuntan hacia una concepción idiomática de la lengua (N1), pues la conciben como un conjunto de términos léxicos y como las lenguas de una nación (14.1%): “entiendo por lengua, el idioma natal de una nación, ese dialecto que nos identifica como tal y esa cultura que nos permite sentir que somos parte de algo (EPH. Participante 12, Pos. 1). Este aspecto es coincidente con estudios como el de Arnáez Muga (2013). Finalmente, la concepción estructuralista de la lengua (N2) permea en un 10.1% de los informantes. La figura 3 sintetiza las concepciones por nivel. Es preciso acotar que estas dos últimas concepciones prevalecen debido a aspectos asociativos en esos niveles que, al mismo tiempo, actúan como transmisores para que un conocimiento previo sea restaurado en ese ámbito (Pozo, 2014).

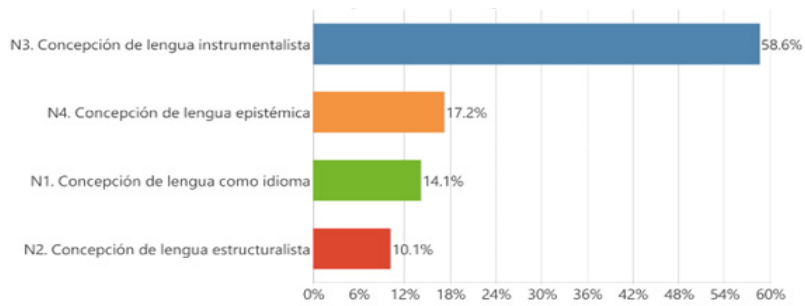


Figura 3. Concepción de la lengua
Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

Enfoque de enseñanza de la lengua en el diseño curricular y en la práctica

Dada la estrecha relación que guardan entre sí, en el presente apartado se analizan de manera simultánea el enfoque de enseñanza de la lengua en el diseño curricular y el enfoque aplicado en la práctica, representados en las siguientes figuras.

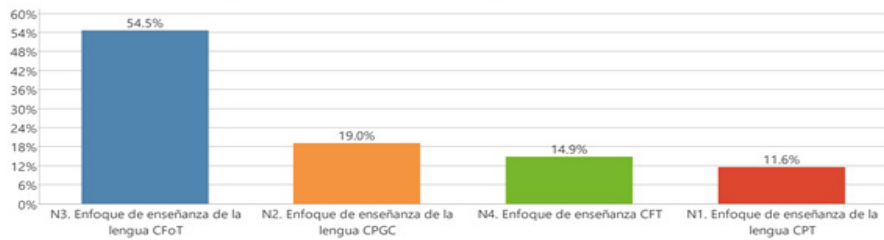


Figura 4. Enfoque de enseñanza de la lengua en el diseño curricular
Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

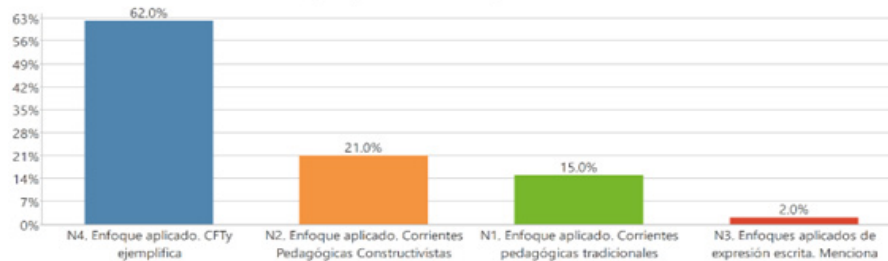


Figura 5. Enfoque de enseñanza de la lengua aplicado
Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

En las concepciones acerca del enfoque de enseñanza de la lengua en el diseño curricular, se identificó el mayor porcentaje en N3 (54.55%), lo que indica que reconocen el enfoque denominándolo ya sea con el término comunicativo, textual o funcional. Este resultado guarda relación con el 62% reflejado en N4 en el enfoque de enseñanza aplicado en la práctica docente, cuyos datos revelan que la población objeto de estudio asegura que en sus planificaciones prevalece el abordaje comunicativo, textual y funcional, argumentando dicha afirmación con ejemplos. El caso del participante 9 del FEM ejemplifica este hallazgo. En lo concerniente al enfoque curricular, sostiene: “entiendo que la finalidad de la enseñanza de la lengua es la comprensión de la misma y los enfoques comunicativos, para de este modo mejorar la calidad de la educación” (Pos. 2). En cuanto al enfoque aplicado afirma lo siguiente: “la importancia de la lengua y comprensión de la misma, ya que la intención principal es lograr que los alumnos entiendan la función de la lengua, para que la acepten y hagan parte de sí. Ejemplo: la búsqueda y realización de actividades que insten a los estudiantes a ser partícipes de su propio aprendizaje y entender la importancia de la lengua para nuestra vida y desarrollo personal” (Pos. 3-4).

En el enfoque curricular, N3 (54.5%) y N4 (14.9%) se refieren al enfoque declarado en un modo parcial y en un modo más completo e integral, respectivamente. Esto podría hallar explicación en el hecho de que se tiende a identificar el enfoque curricular vigente de la enseñanza de la lengua solo con uno o dos de los tres términos (comunicativo, textual y funcional), asumiendo que son equivalentes. Este fenómeno podría estar vinculado con los planteamientos de los documentos curriculares estudiados desde los programas de las asignaturas de la carrera (Bases de la Revisión y Actualización Curricular y Diseño Curricular Nivel Primario 2do. Ciclo), donde no se detalla explícitamente por qué el enfoque asumido es funcional, por qué textual y por qué comunicativo. Se trata de un problema de nominalización pues, al contrastar estos datos con la realidad, se puede constatar que sí son aplicados en gran medida los tres aspectos del enfoque, como se puede percibir en los resultados de la dimensión que abarca la metodología de enseñanza de la lengua. Todo ello apunta a la necesidad de poseer un dominio estratégico de los aprendizajes, que se logra cuando es posible integrar el saber declarativo con el saber hacer (Pozo y Mateos, 2009). En ese sentido, “el perfil del alumno universitario que esta cultura demanda es el de un aprendiz especialmente capacitado para aprender a aprender” (Pozo y Mateos, 2009, p. 54); en otras palabras, que los docentes en formación tengan conciencia de lo que aplican, para qué lo aplican y qué fundamento lo sostiene (Briceño Martínez y Benarrocho Benarroch, 2013; Solbes Matarredona y Torres Merchán, 2013).

Como se puede apreciar en la figura 5, un 2% de los participantes menciona los enfoques de enseñanza de la expresión escrita propuestos por Cassany, destacándose principalmente el enfoque basado en la gramática textual y el enfoque basado en los procesos. Escasamente emergen los enfoques basados en las funciones y en los contenidos. Aunque esta categoría se refiere solo a una de las habilidades lingüísticas, vale la pena reflexionar en torno a la necesidad de abordar la didáctica de la escritura no solo desde su función instrumental o como código, sino desde la perspectiva funcional y epistémica (Ballano y Muñoz, 2014; Cárdenas Páez, 2007; López Pérez, 2013). Esto implica diseñar actividades que proporcionen las condiciones para que los estudiantes pongan en marcha procesos cognitivos complejos mientras escriben (enfoque basado en el proceso), empleen la gramática adecuada al tipo de texto (enfoque basado en la gramática), escriban siendo conscientes del propósito comunicativo (enfoque basado en las funciones) y demuestren su aprendizaje en las diversas asignaturas por medio de la escritura de textos académicos diversos (enfoque basado en el contenido) (Cassany, 1990).

Los porcentajes ubicados en N2 tanto en el enfoque curricular como en el aplicado, también muestran un alto grado de consistencia: 19% y 21%, respectivamente. Estos porcentajes corresponden a la población que identifica enfoques didácticos pertenecientes a corrientes pedagógicas constructivistas generales. Si bien esto no constituye un problema grave porque los enfoques constructivista, sociocultural y de competencias son principios que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en general (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016a), estos datos parecen indicar la necesidad de profundizar en la formación en los lineamientos de la didáctica especial de la lengua. Como hipótesis podría plantearse como interrogante: ¿En qué se especializan los docentes que egresan del plan de estudio de Primaria 2do. Ciclo? Si revisamos el plan de estudio de la carrera en cuestión, es posible determinar que los docentes en formación deben desarrollar competencias didácticas específicas en torno a cuatro áreas, entre las que se encuentra la Lengua Española. Asimismo, en los perfiles formativos se establece la identificación y aplicación del enfoque de enseñanza de acuerdo con el currículo vigente, así como la aplicación del currículo del nivel con todas las implicaciones metodológicas que este conlleva (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2017)

Llama la atención que un 11.6% de los participantes se ubican en N1 en la dimensión enfoque curricular, quienes asumen que este se orienta hacia corrientes pedagógicas tradicionales o no reconocen el enfoque vigente. Estos resultados

también son consistentes con la dimensión enfoque aplicado, en la que un 15% afirma que las actividades que planifica están basadas en enfoques tradicionales. Los enfoques tradicionales están centrados en el producto (Correa, 2010) y en el aprendizaje de contenidos sobre la lengua (Tedick y Young, 2018), lo cual implica una visión fragmentada en la que se concibe a la lectura como decodificación y a la escritura como copia o transcripción. Estos hallazgos mueven a la reflexión pues, para aprender una lengua, no basta con conocer sus normas, sino que es necesario saber usarla en un contexto determinado para dar respuesta a una situación comunicativa y ser partícipe de las prácticas discursivas de la comunidad (González Nieto y Zayas Hernando, 2008).

Concepción de competencia comunicativa

Esta dimensión apunta a la concepción de competencia comunicativa que tienen los docentes en formación, como evidencia la figura 6.

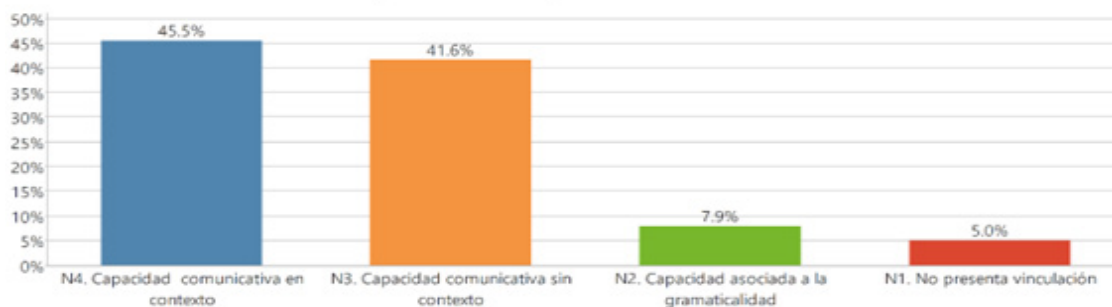


Figura 6. Concepción de competencia comunicativa

Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

Se puede apreciar que un 45.5% se ubica en N4, que corresponde a una concepción de competencia comunicativa como capacidad para comprender y producir mensajes con coherencia y cohesión, empleando textos orales o escritos ajustados a un determinado contexto. Así lo evidencia la siguiente muestra: “la competencia comunicativa podemos decir que es la capacidad que permiten al estudiante producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada. Y también es esa habilidad de poder manejar la lengua de manera verbal y escrita” (FEM-Lo. Participante 10, Pos. 4). El 41.6% se localiza en N3, que representa una concepción de competencia comunicativa como capacidad para comprender y producir mensajes orales y escritos pero sin considerar el contexto, tal como lo muestra el siguiente fragmento: “es la que adquirimos cuando tenemos la habili-

dad de comprender y ser comprendido mediante la lengua” (LNNM. Participante 21, Pos. 4).

Si se comparan estos resultados con los datos obtenidos en N4 de las dos dimensiones anteriores, se puede constatar que las concepciones que poseen los docentes en formación en cuanto al enfoque curricular vigente y el enfoque aplicado son altamente consistentes con sus concepciones de competencia comunicativa. El hecho de que la mayoría de los informantes se posicione entre N3 y N4 parece indicar claridad en la base teórica sobre la que se sustentan sus prácticas la cual, como sostienen Pérez Echeverría et al. (2006), constituye un factor determinante para hacer frente a los nuevos retos que plantean las propuestas curriculares. Tener la certeza de que los docentes en formación han interiorizado la noción de competencia comunicativa es una muestra de las posibilidades que existen para la transformación educativa en materia de didáctica de la lengua.

Aparecieron en menor medida (7.9%) informantes que se situaron en una concepción de competencia comunicativa como competencia lingüística que permite comprender y producir mensajes gramaticalmente correctos (N2), como refleja este ejemplo: “es la que permite que los alumnos puedan comunicarse de manera correcta y lógica conociendo las reglas gramaticales y orden” (FEM. Participante 11, Pos. 4). En ese tenor, Lomas García (1999) establece la competencia lingüística como uno de los componentes de la competencia comunicativa, pues para comunicarnos de manera efectiva no basta con la composición de enunciados apegados a las reglas gramaticales; es preciso desarrollar otras competencias como la discursivo-textual (Cecilia Ainciburu, 2018; Schrijver et al., 2016; Sessarego, 2016), la sociolingüística (Del Valle Revuelta, 2018; Nikleva, 2013), la semiológica (Nikleva, 2018) y la estratégica (Espinosa Guerri, 2019; Taguchi et al., 2016). Todo ello indica que este porcentaje se inscribe en una concepción insuficiente de competencia comunicativa.

Las respuestas del 5% de los participantes no aparecen vinculadas con una concepción de competencia comunicativa, lo cual se refleja en segmentos discursivos como el siguiente: “Es uno de los ejes transversales donde se evidencia la comunicación” (LNNM. Participante 9, Pos. 4). Este hecho llama la atención pues, a pesar de que los documentos curriculares promueven claramente el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de las cuatro habilidades lingüísticas mediadas por una diversidad textual, existen vacíos metacognitivos y carencias en los procesos constructivos que impiden a estos informantes explicitar sus concepcio-

nes sobre esta noción, en los que posiblemente ha faltado una mayor experiencia y relación con el conocimiento (J. I. Pozo, 2008).

Aspectos que se enseñan en una lengua

La figura indica que en lo que respecta a esta dimensión, el 56.5% de los participantes se posiciona en N4, pues tienen claro que la enseñanza de la lengua gira en torno a las cuatro habilidades lingüísticas, la diversidad textual, el contexto y el propósito comunicativo y los subprocesos cognitivos.

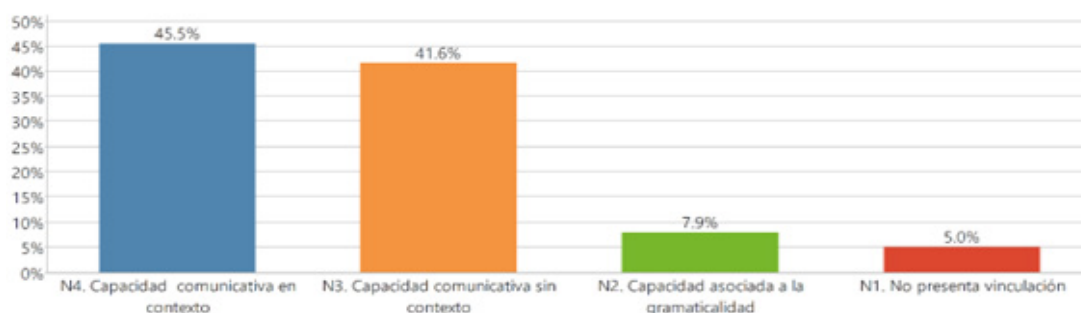


Figura 7. Aspectos que se enseñan en una lengua

Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

Así lo muestra este fragmento: “en una lengua se deben enseñar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). También para esto se debe utilizar textos reales, es decir, textos que circulen en el entorno de la vida cotidiana (los más comunes), o sea partir de la realidad en la cual los estudiantes puedan desarrollar las cuatro habilidades antes mencionadas” (EPH. Participante 13, Pos. 5).

En N3 se registró un 27.3% de los informantes, quienes conciben los aspectos que se deben enseñar en una lengua de manera parcial, ya sea una o algunas de las habilidades lingüísticas, asociada con el contexto comunicativo, o con la diversidad textual o con los subprocesos cognitivos. Los siguientes fragmentos son evidencia de ello: “se debe de enseñar a leer y escribir. haciendo esto, el estudiante abre todas las puertas que lo guiarán a un futuro de éxitos” (LNNM. Participante 31, Pos. 5); “hay que enseñar a adaptar las normas de comunicación a las características propias de cada tipo de texto, a seguir una estructura coherente y secuencial, a respetar las distintas normas gramaticales y a hacer uso de ella considerando el propósito que se persigue con la misma” (EPH. Participante 18, Pos. 5).

Frente a estos resultados, se rescata que la finalidad de la DL es que los procesos de enseñanza desplegados por el profesorado conduzcan al aprendizaje exitoso de los estudiantes proponiendo explícitamente aquellos aspectos que contribuyen con el desarrollo de la competencia comunicativa: saber hacer cosas con las palabras (Lomas García, 1999) en situaciones en las que se comprenden y se producen procesualmente textos adecuados. Ahora bien, ¿cuándo podemos hablar de aprendizaje exitoso? Cuando la clase de lengua gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa a partir de situaciones de aprendizaje, como lo estipula el perfil del docente de Primaria 2do. Ciclo (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b).

Es preciso destacar que, como se constata en las siguientes figuras, en N3 y N4 emergieron otros aspectos que los docentes en formación consideran que son objeto de enseñanza en la clase de lengua: en mayor medida, la gramática y en menor medida, el hábito lector y el léxico.

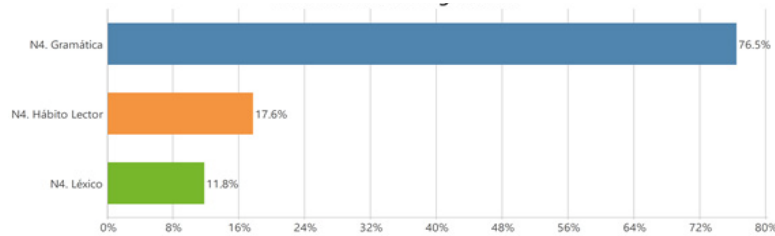


Figura 8. Habilidades lingüísticas

Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

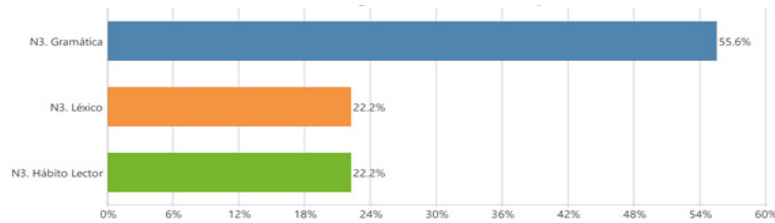


Figura 9. Habilidades lingüísticas. Desarrollo parcial

Fuente: Elaboración a partir de MAXQDA 2020

Planificar de forma deliberada el desarrollo de la competencia léxica contribuye con la ampliación del vocabulario (Aguilar Ruiz, 2019), con el conocimiento de la propia lengua, sus normas y su sistema (Bizama, 2014; Cruz Piñol, 2015), con

la comprensión de la lectura (Khong et al., 2018) y con la ampliación de la perspectiva sociolingüística (Terradez Gurrea, 2017). Por su parte, la gramática debe ser enseñada a partir de un contexto comunicativo (M. N. R. Rodríguez y García-Perera, 2016) y permite entrar en contacto con patrones gramaticales propios de la oralidad y de la escritura (Yepes y Krishnamurthy, 2010). En lo referente a la enseñanza del hábito lector, este se promueve mediante el uso de la biblioteca (Houston y Spencer, 2007), la apreciación literaria (García-Dussán, 2016a), el uso didáctico de la poesía (Galván, 2006; Lanseros Sánchez y Sánchez García, 2017), entre otros.

El 14.3% de los participantes se inscribe en N2, el cual alude a una concepción basada en el código, tal como se puede constatar en estos segmentos discursivos: “en una lengua hay que enseñar la ortografía, la gramática, la grafía, la pronunciación y los usos de los signos de puntuación para dicha lengua” (FEM-Lo. Participante 13, Pos. 5); “los seres humanos poseen una estructura del lenguaje, si desconocemos de este no nos damos a entender, del mismo modo existen específicas reglas a seguir para concretizar de manera correcta nuestro dialecto” (EPH. Participante 2, Pos. 5). Conocer el código es necesario para ser competentes comunicativamente; sin embargo, no es una condición suficiente. Es preciso que el docente conozca y emplee la lengua con miras a procurar el desarrollo de sí mismo y de sus estudiantes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b), lo que implica un traslado de una perspectiva formal de la lengua a una perspectiva discursiva (Llorca, 2016; Soler y Tecedor, 2018).

Finalmente, el 1.9% no tiene definidos en sus concepciones los aspectos de enseñanza de una lengua. Por ejemplo: “de todo para que la persona esté preparada en todos los sentidos” (FEM. Participante 1, Pos. 5). Los casos de informantes posicionados en N1, invitan a reflexionar en torno a este tipo de respuestas. ¿Se trata de un problema metacognitivo que dificulta el reconocimiento de los aspectos que se deben enseñar en la clase de lengua o realmente están ausentes en su práctica? Nuevamente se apunta a la teoría constructiva propuesta por Pozo (2008), que invita a analizar la relación que ha existido entre el conocimiento declarativo y la experiencia adquirida hasta el momento (Campillo-Ferrer et al., 2020; Pérez-Valverde y Ruiz-Cecilia, 2012) con el fin de formar profesionales reflexivos (J. I. Pozo y Mateos, 2009).

Metodología de enseñanza de la lengua

Esta dimensión analiza, a partir de propuestas metodológicas diseñadas por los participantes, la aplicación didáctica en cuatro subdimensiones relacionadas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el abordaje gramatical, la evaluación y el uso de las TIC. Todos los participantes demostraron en sus prácticas reconocer la relevancia de la inclusión de estrategias centradas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se destaca que en la consigna se les dio la libertad de centrar sus diseños en una de las cuatro destrezas. La tendencia estuvo enmarcada en el N4 (50%) e incluso mantiene coherencia con la dimensión anterior en la que mencionan, de manera declarativa, una serie de aspectos que entran en sintonía con lo que hacen posteriormente. El N4 se basa en el desarrollo de una habilidad (escuchar, hablar, leer y escribir), centrada en el tipo de texto y en los subprocesos cognitivos.

Estos aspectos ameritan especial atención, dado que, dentro de los programas de estudio de la carrera, como en la presentación de contenidos del Diseño Curricular de Primaria así se dispone (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b). Se estipula la enseñanza desde lo comunicativo, funcional y textual, aunado a la activación de los subprocesos cognitivos: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1980). Diversos estudios apuntan a la efectividad de inclusión de estrategias cognitivas desde diversos enfoques de enseñanza. Además, expresan que los estudiantes que las aplican suelen obtener mejores resultados en sus tareas (Campillo-Ferrer et al., 2020; Hernández y Boero, 2018). Se muestra la figura 10 para representar los agrupamientos alrededor de las categorías estipuladas.

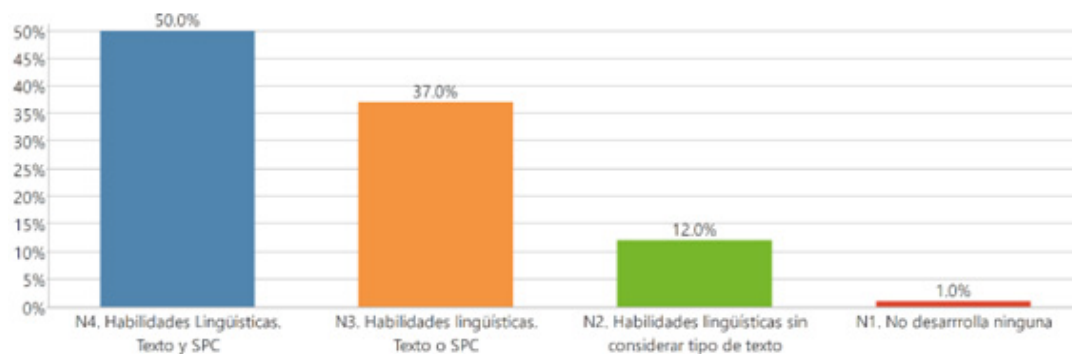


Figura 10. Desarrollo de las habilidades lingüísticas
Fuente: elaboración propia partir de MAXQDA 2020

El documento curricular sobre la naturaleza del área de lengua española establece de manera explícita que su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa y presenta las competencias específicas desde las habilidades lingüísticas: comprensión oral (escuchar), producción oral (hablar), comprensión escrita (leer) y producción escrita (escribir). Asimismo, expone que es a partir de ese manejo en destrezas que se aprende el funcionamiento de la lengua y se desarrolla la competencia literaria (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019).

En menor porcentaje, se presenta el N3 (37%), en el cual se codificaron todas aquellas aplicaciones metodológicas que sí propusieron actividades para el desarrollo de alguna habilidad, pero lo hicieron explícitamente alrededor de un texto o de los subprocesos cognitivos. Si se suman los dos primeros niveles, se nota un posicionamiento positivo en cuanto a la asimilación y acomodación del enfoque comunicativo. Luego, en un 12%, se presentan propuestas que desarrollan las destrezas de comunicación, pero no son capaces de relacionarlas alrededor de la enseñanza de un texto. Finalmente, con un porcentaje poco significativo, el 1% no fue capaz de desarrollar la propuesta en torno a las habilidades.

Ahora bien, ¿cuáles habilidades son las más comunes en las propuestas metodológicas diseñadas? N4 y N3 se caracterizaron por proponer actividades centradas en la escritura. En N4 se consideraron el texto y los subprocesos cognitivos (SPC), como se puede observar en las siguientes muestras: “un portafolio de evidencias donde tendrán que guardar todos los borradores que han hecho” (FEM. Participante 23, Pos. 39); “la habilidad de escribir es todo un proceso. El mismo nunca cesa de traer cambios significativos que a la hora de realizarse se deben tomar en cuenta... pensando en quienes nos van a leer... Presentar imágenes y solicitar a los alumnos escribir las ideas que estas le generan” (LNNM. Participante 22, Pos. 8-12). De manera menos recurrente, hubo un abordaje metodológico en leer, hablar y escuchar para N4 y N3. En lo concerniente a N2, habilidades lingüísticas sin considerar ningún texto, estuvo leer en primer lugar; de manera equitativa, escribir y escuchar. Esto parece paradójico; no obstante, cobra sentido porque al no enfocarse el desarrollo de la destreza desde lo textual promueve una didáctica centrada en la habilidad de leer de forma general y no basada en lo epistémico. Esta realidad minoritaria se contrapone con las tendencias actuales en pedagogía de los textos o géneros, presentes en documentos curriculares dominicanos y que, además, autores destacados en el tema consideran relevante (Álvarez Angulo, 2013; Cassany et al., 2003; David y Martín, 2018; Lomas García, 1999).

Tabla 2. Habilidades abordadas por niveles de dominio

Habilidades lingüísticas	N4	N3	N2
Escribir	54.00	35.14	16.67
Leer	16.00	27.03	66.67
Hablar	16.00	27.03	0.00
Escuchar	14.00	10.81	16.67
TOTAL	100.00	100.00	100.00

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Siguiendo en esta línea de resultados, se considera relevante destacar que se manejan alrededor de treinta y cuatro tipos de textos en el diseño de las propuestas, las cuales en su mayoría giraron en torno a textos literarios. Entre los más usados están el cuento, la anécdota, el relato, la receta, el debate, fábula... Cada uno de estos tipos de textos, en N4 y N3, se configuraron alrededor de una situación de comunicación (SC). Por lo tanto, se mantiene coherente con los lineamientos del diseño del MINERD. Para efectos del documento curricular citado, las SC son abordadas con la denominación de situación de aprendizaje o didáctica, las cuales se refieren “a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad, con el propósito de que el estudiantado construya y aplique determinados conocimientos o saberes” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b, pp. 38-39). En la figura 11 se evidencia la coocurrencia de las diferentes categorías y subcategorías alrededor de la SC.

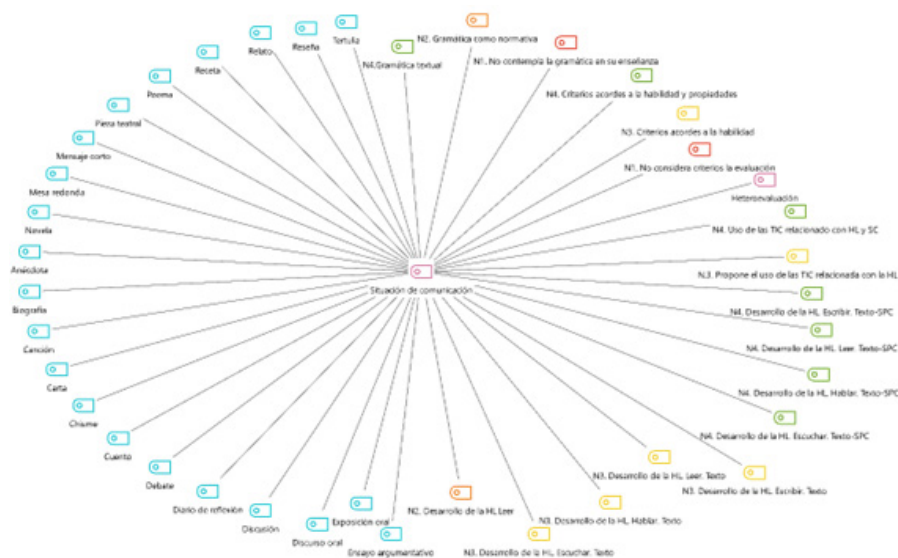


Figura 11. Modelo de coocurrencia de categorías y subcategorías (intersección)
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Algunos extractos se presentan a modo de muestra para la SC: “el maestro debe crear una situación de comunicación, que involucre algo que está pasando o en la comunidad donde está la escuela o en la misma escuela”; luego, sigue la explicación y ejemplifica: “los niños de 5to. A de la Escuela Francisco Arias quieren realizar una merienda compartida, pero todos los estudiantes tienen opiniones diferentes... como parte de esta aula debes redactar una receta que pueda servir como opción para realizar la misma” (EPH. Participante 20, Pos. 9); “cada pareja debe asignarle a la otra, un tema (Personajes, escenario, trama o problema) para posteriormente crear un cuento con dicho tema. Al terminar se realizará una gale- ría de cuentos, presentando los cuentos creados” (FEM. Participante 21, Pos. 9).

Abordaje gramatical

La consigna realizada para el desarrollo de la propuesta didáctica fue abierta y únicamente restringió en la selección de una de las habilidades lingüísticas. La intención fue evitar condicionar las respuestas y valorar, en un contexto ideado por ellos, los aspectos subyacentes en sus concepciones. En este sentido, paralelamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas, hicieron un abordaje gramatical, el cual se evidenció en un 20 % de los diseños, es decir, hay un 80% de los futuros maestros que no contemplan la parte gramatical en la enseñanza de la lengua. Más concretamente, de ese 20% solo el 13% se ubica en el N4 siguiendo los postulados de la gramática textual, mientras que el 5% se ubica en el reconocimiento de una gramática normativa en el N2 y un porcentaje muy bajo en el N3 reconociendo la gramática como proceso de reflexión. La siguiente figura ilustra los datos ya expresados.

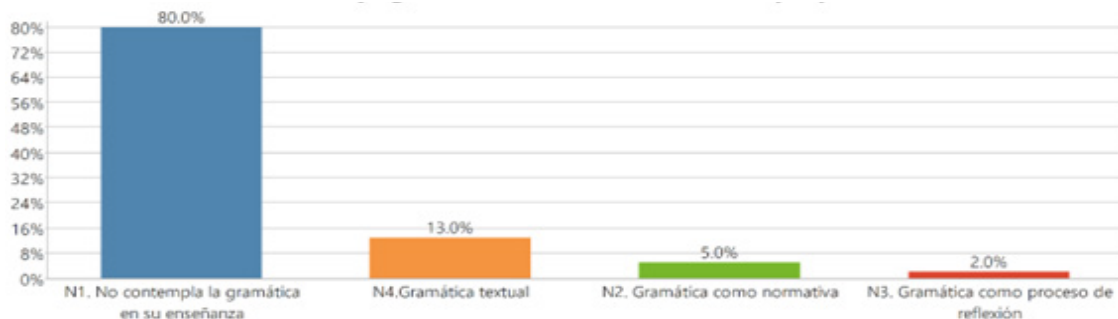


Figura 12. Abordaje gramatical en el diseño de actividades

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Es importante destacar que, dentro del 20% que sí presenta actividades concernientes a la gramática, la situación de comunicación aparece alrededor del 52%, lo cual es positivo y presenta intersección con una multiplicidad de categorías, entre las que se destacan las relacionadas a los distintos tipos de texto. El tratamiento realizado en el N4 es desde la perspectiva de la gramática textual. Por consiguiente, la gramática ha de orientarse a la construcción y organización de los textos, marcadores del discurso, funciones de las estructuras, entre otros aspectos (Casado, 2003). De esta manera se aprecian algunos ejemplos en torno a N4: “la maestra lee a sus estudiantes una anécdota, con el fin de identificar su estructura... el maestro da instrucciones a los alumnos, para que vayan identificando con ella aspectos gramaticales” (EPH. Participante 5, Pos. 8-9); “Soy un lápiz. Los niños escriben la historia que en conjunto elaboraron con la actividad anterior, en este caso deben cuidar su grafía, la ortografía, la concordancia y coherencia, y deben tomar en cuenta las partes que tiene un cuento” (FEM. Participante 15, Pos. 11-12).

En apariencia, los estudiantes suelen repetir sus experiencias en el aprendizaje de la gramática; incluso, si están aprendiendo una segunda lengua, prevalece la enseñanza recibida durante los años anteriores a la educación universitaria (Estrada Chichon y Zayas Martínez, 2019). Si se mira desde la óptica de los estudios de las teorías implícitas se podrá constatar que la acción se adelanta a la concepción, por lo que se deben asumir cambios desde la práctica y su relación con las concepciones para así generar cambios conceptuales (J. I. Pozo, 2008, p. 24). Es de notar que en la dimensión anterior, la gramática mantiene supremacía en lo declarativo, no así desde la práctica diseñada.

En la actualidad, se insiste en el tratamiento de la gramática desde las prácticas discursivas y orientadas a la reflexión y al uso. A propósito de esto, “una gramática pedagógica ha de recoger los conocimientos gramaticales relevantes para la educación lingüística y ha de mostrar cómo estos conocimientos permiten reflexionar sobre la lengua y utilizarla de forma más consciente en sus distintos usos sociales” (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017). El énfasis se encuentra en la parte funcional y en su relación con el discurso y los propósitos.

Evaluación

La evaluación de las destrezas lingüísticas se configura como un elemento clave del proceso formativo. Se focaliza en el seguimiento de la apropiación de cada habilidad y

al mismo tiempo actúa como guía para establecer los logros en cuanto a competencia comunicativa se refiere. En la figura 13 se presenta la concepción de evaluación de los maestros en formación, la cual se desprende de las actividades diseñadas.

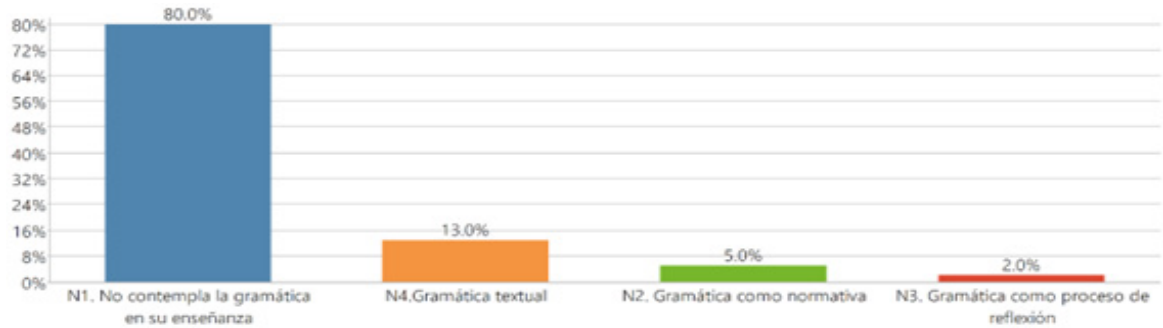


Figura 13. Concepción de evaluación
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

La mayoría no consideró los criterios de evaluación (N1); luego, porcentajes muy bajos emplearon criterios acordes a la habilidad lingüística y las propiedades textuales (N4 y N3). Esto indica que existe la necesidad de afianzar este proceso desde las didácticas específicas y las prácticas docentes. Por lo general, hay una tendencia de no realizar efectivamente la evaluación, dado que en muchos casos no se emplean las técnicas e instrumentos adecuados. Aunado a ello, las preferencias apuntan a una evaluación cuantitativa en desmedro de los aportes de una evaluación constructivista y formativa (Muñoz, 2011). El diseño curricular dominicano establece los tres tipos de evaluación; asimismo, expresa explícitamente el abordaje de las metodologías a través de criterios de evaluación e indicadores de logro (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b).

Se pudieron constatar pocas evidencias al respecto: “escribir cuentos utilizando su estructura. Hacer uso correcto de la coherencia, utilizando los conectores de orden y los conectores causales. Producir varios borradores del cuento. Utilizar los verbos en pasado en la narración del cuento y verbos en presente para los diálogos de los personajes (FEM. Participante 23, Pos. 10-13); “se presenta el primer borrador del texto y se crea una rúbrica de evaluación, entre todos, para corregirlo. (LNNM. Participante 16, Pos. 9); “indicador: comentan la lectura atendiendo al sentido global de la misma (FEM. Participante 19, Pos. 16); “se les entregará una lista de cotejo con los aspectos a evaluar (FEM. Participante 25, Pos. 14).

No obstante, ninguna muestra explicitó el tipo de evaluación: diagnóstica, formativa o sumativa. Incluso en los programas de la licenciatura se establece a través de su competencia general 12: “desarrollar procesos de evaluación que permitan determinar los progresos de aprendizaje, empleando diferentes criterios, técnicas e instrumentos, que favorezcan la retroalimentación efectiva y la toma de decisiones sobre sus intervenciones pedagógicas” (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña 2017, p.31). El abordaje de la lengua amerita la aplicación de una evaluación que privilegie el diagnóstico y lo formativo. Incluso, ambos perfiles formativos, exigen una formación basada en el desarrollo de competencias, por lo que estos tipos de evaluaciones se encuentran mejor alineados con la DL.

La forma de participación más común fue la coevaluación, pero únicamente a través del 9% de los informantes, mientras que la autoevaluación y la heteroevaluación se observaron en un 7%. A propósito de esta subdimensión, el diseño curricular de primaria establece esas formas de participación y además indica que el proceso de evaluación ha de ser “participativo, reflexivo y crítico” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016b, p. 53).

Se presentó una sola evidencia con revisión estratégica: “si están empezando a producir, debemos ser flexibles con las correcciones, para no desmotivarlos” (FEM-Loyola\Participante 7: 19 - 19). Diversos estudios intentan sensibilizar sobre este proceso, la relevancia de la retroalimentación en pares, los hábitos de coevaluación y el empleo de instrumentos o registros individualizados del progreso. Asimismo, la retroalimentación mediada ofrece alternativas de progreso en la escritura procesual, en la lectura crítica, desarrollo de la producción oral acorde a distintas situaciones de comunicación y en el desarrollo de la escucha para potenciar las microhabilidades (Caro Valverde et al., 2018; Dracos, 2018; Lee, 2014; Sánchez-García, 2020).

Uso de las TIC

En esta subdimensión, es llamativo que, tratándose de una muestra cuyas edades promedios oscilan entre los veinte y veinticuatro años de edad y que se supone son nativos digitales (Figueroa Vera, 2011), N1 presente un porcentaje de 83.7%, sin proponer ningún uso tecnológico. También es cierto que las actividades propuestas tienen el sesgo de la artificialidad, pues se les solicitó elaborarlas desde lo hipotético. Esto quizás podría conducir a otra interpretación y es que pudiesen presentar limitaciones en la transferencia de los procesos cognitivos. Solo un total

de 16.3% fue capaz de usar las TIC, relacionándolas con una habilidad lingüística con o sin el contexto de la SC, como se muestra a continuación.

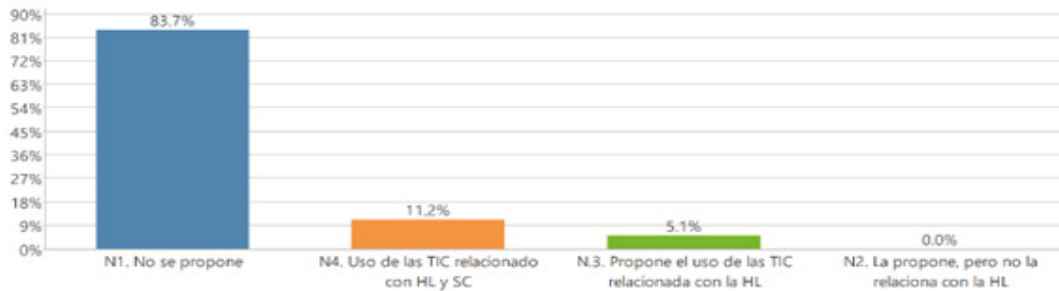


Figura 14. Uso de las TIC

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Entre las evidencias de este uso se pueden mencionar: “uso de audiolibros para desarrollar la escucha” (FEM. Participante 11, Pos. 6-10); “grabación de vídeo en el que muestran el proceso de una receta” (FEM. Participante 18, Pos. 13); “escritura de un tipo de texto y publicación posterior en una plataforma para contar con una audiencia real” (EPH. Participante 21, Pos. 6-7); “producción de adaptaciones cinematográficas de libros para motivarlos a leer el libro” (LNNM. Participante 29, Pos. 6). También hay una animación en el uso de lo multimodal para mejorar los procesos de comprensión discursiva, lo cual converge con estudios que plantean como trascendental la incorporación de las TIC por la fluidez y dinamismo que ofrecen en la realización de las tareas (Dimitrinka G. Nikleva, 2018; Tecedor y Campos-Dintrans, 2019; Torres y Infante, 2011; Verdessi Hoy, 2015).

Desarrollo del hábito lector

Desarrollar el hábito lector constituye uno de los pilares más importantes sobre el que se sostiene la participación en las prácticas sociales mediadas por la cultura escrita. La aproximación a la lectura comienza desde antes de asistir a la escuela; no obstante, en contextos donde la familia de procedencia posee un bajo capital cultural, la responsabilidad de la escuela es todavía mayor en esa tarea de brindar acceso a los estudiantes al mundo letrado (Márquez Jiménez, 2017). Esto tiene implicaciones específicamente para la clase de lengua, desde la que se debe proporcionar un entorno favorable para que los usuarios asuman la lectura como una práctica sociocultural. Como se puede apreciar en la figura 15, la mayoría de los informantes se posiciona en N4, representado por el 89.3%. Dicho nivel se

corresponde con la presentación de estrategias creativas contextualizadas para motivar al estudiantado, entre las que cabe mencionar el ambiente letrado, el café literario, los clubes, las olimpiadas, las dramatizaciones, el modelado, la inclusión de la familia, las rutinas de lectura, la promoción de la lectura y el uso de textos preferidos. Estos últimos distribuidos entre textos literarios (76.47%) y no literarios (23.53%).



Figura 15. Desarrollo del hábito lector

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

La figura 16, que aparece más abajo, ofrece un panorama más completo de las estrategias contempladas en esta dimensión.

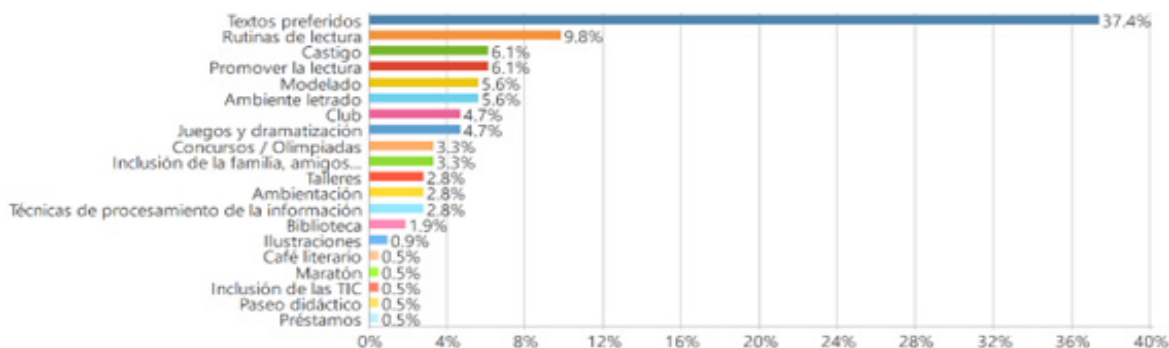


Figura 16. Estrategias creativas contextualizadas

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Los segmentos discursivos que se presentan a continuación dan cuenta de ello: “realizando olimpiadas de lectura o analizando los textos, haciendo que ellos sean los protagonistas de las obras leídas y la dramaticen” (LNNM. Participante 26, Pos. 11); “elaborando clubes de lectores donde haya libros que realmente sean importantes para los niños y se analicen textos con cierto grado de complejidad. Elaborar

actividades que incluyan más que una lectura de un texto (por ejemplo, dramatizarlo después de leerlo)” (EPH. Participante 17, Pos. 9); “podrían destinarse en la clase un pequeño tiempo, aunque sea semanalmente, en que los alumnos tuvieran la opción de leer, y discutir junto a los demás compañeros” (FEM. Participante 27, Pos. 12).

En adición a lo antes descrito, algunos de estos informantes poseen la concepción de que es preciso desvincular a toda costa la lectura de rasgos punitivos, como lo muestra este ejemplo: “se pueden motivar de diferentes maneras principalmente realizando juegos y actividades que involucren los libros como algo positivo, no como un castigo” (FEM. Participante 25, Pos. 20). Es importante destacar que 13 de los 27 informantes del FEM tomaron en cuenta este aspecto. En ese orden de ideas, (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014, p. 86) indican que “leer por placer, para aprender, para comprender, para descubrir, es una actividad muy placentera, nos abre nuevas vías de comunicación, nos conduce al conocimiento”. Por consiguiente, aplicar desde la clase de lengua múltiples estrategias de animación y promoción de la lectura acordes con el contexto, las necesidades, los gustos y los intereses de los estudiantes es condición necesaria para la instalación del hábito lector y el disfrute de la lectura (Chaves Salgado, 2015). Por otra parte, adquirir la lectura como práctica sociocultural contribuye con el desarrollo de lectores más estratégicos, capaces de desplegar procesos metacognitivos que dan lugar a mejores resultados en la comprensión (De Zarobe y Zenotz, 2015).

Los participantes ubicados en N3 corresponden con aquellos que presentan estrategias y técnicas creativas de procesamiento, sin relacionarlas con el ambiente ni con los gustos de los niños, es decir, de manera descontextualizada. En él se registró un 6% de los participantes, quienes destacaron las estrategias plasmadas en la siguiente figura.

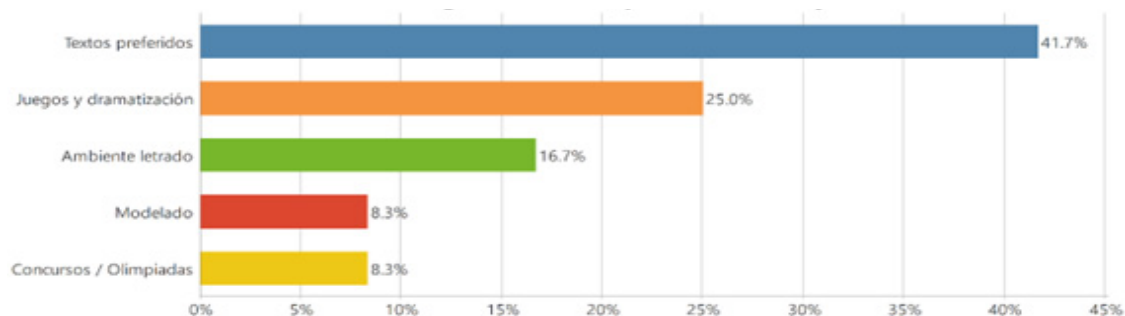


Figura 17. Estrategias creativas, pero descontextualizadas
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Es importante prestar atención al hecho de la descontextualización, pues el profesor de primaria juega un papel esencial en el fomento de las prácticas de lectura, no solo gracias al conocimiento teórico que posee de diversas estrategias, sino a la capacidad para enfrentar creativamente las necesidades que se presentan en su contexto particular de enseñanza mediante la aplicación certera de dichas estrategias (Gómez Nashiki, 2008).

El 1.9% de los informantes se ubica en N2, que corresponde a la presentación de estrategias lectoras como parte de los deberes del estudiante. En ese sentido, aparecieron respuestas como las siguientes: “pondría que, cada vez que pasa un mes leyeran un texto literario y cada sección de clase me expusiera una mini-reflexión de la lectura” (LNNM. Participante 6, Pos. 7); “al inicio de cada clase, tres estudiantes deben de leer una noticia de periódico o revista que sea de interés público. Hacer el hábito sobre preguntarle a los estudiantes de lo que han leído recientemente” (FEM. Participante 21, Pos. 12-13).

Se encontraron, también, en esta dimensión segmentos discursivos relacionados con la promoción del hábito lector como saber declarativo (2.8%), los cuales corresponden a N1, como se muestra a continuación: “primero lo motivaría a investigar los beneficios que podemos obtener al leer. También decir porque es bueno leer” (EPH. Participante 13, Pos. 13-14); “mostrándole el mundo de información que hay en la lectura y en lo que nos puede ayudar en la vida diaria” (FEM-Lo. Participante 6, Pos. 16).

Los resultados arrojados en N1 y N2 constituyen un bajo porcentaje de la población objeto de estudio. Sin embargo, son una muestra de la complejidad que representa el proceso de desaprender teorías implícitas posiblemente heredadas de la tradición cultural y de las experiencias de las que se ha sido partícipe a lo largo de la escolaridad (Pozo, 2006), donde se ha inculcado la lectura como un deber o como una costumbre que se asume teorizando sobre sus beneficios (saber declarativo) (Paredes M., 2015). Existe, entonces, la necesidad de operar un cambio conceptual que permita hacer la transposición de los conocimientos teóricos a la práctica y que, en consecuencia, modifique esas concepciones que resultan incoherentes con el enfoque curricular propuesto.

Motivación de los estudiantes hacia la escritura

La escritura como proceso cognitivo complejo amerita la activación de procesos mentales que a su vez contemplan los subprocesos cognitivos, la diferencia-

ción entre escritores competentes y novatos y la puesta en acción de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los modelos cognitivos se amplían y ofrecen orientación en torno a un componente motivacional (Hayes, 2006). Los informantes de este estudio presentaron en un porcentaje de 75.2% estrategias que motivan a la escritura (N3), la categoría indicaba que podría ser considerada la SC o el proceso de escritura. En este caso todas las evidencias del N3 se centraron en la SC y no en los procesos. Un porcentaje de 5.6% se ubicó en el N4, escritura como proceso y con SC. El 9% solo mencionó estrategias descontextualizadas (N2) y el 10.2% no promovió la escritura (N1), dado que propuso una habilidad distinta a la escritura o la presentó como reproducción, como se aprecia en la figura 18. También, llamó la atención que dentro de esta dimensión como en otras se insistió en evitar el castigo asociado a la escritura.

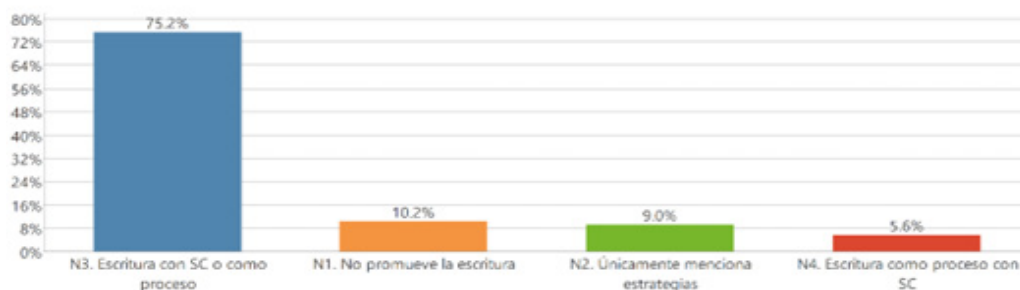


Figura 18. Motivación hacia la escritura

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Es preciso acotar que el porcentaje más alto ubicado en N3 motivó a través de veintitrés estrategias diferentes muy creativas en su descripción y bien desarrolladas con su contexto situacional (ver tabla 3), lo cual entra en sintonía con distintos estudios que privilegian la incorporación de estrategias para motivar en los procesos escriturales (Aguilar Ruiz, 2019; Bataller Catala y Ballester Roca, 2019; Caro Valverde et al., 2018; Gomez Parra y Huertas Abril, 2019; Trigo Ibanez y Nunez Sobaris, 2018). En este orden de ideas, el mismo proceso de participar en esta investigación genera oportunidades de metadidáctica y, por consiguiente, los maestros en formación reflexionan en cuanto a que la praxis pedagógica “no puede ser un espacio en el que nuevamente transmitamos a los docentes [...] cómo tienen que enseñar, sino que tenemos que ayudarles a repensar cómo creen ellos, qué tienen que enseñar, cómo ellos han aprendido, cómo ellos han enseñado” (Pozo, 2008, p. 25).

Tabla 3. Estrategias para motivar la escritura

Estrategias	N4	N3	N2
Textos preferidos	21.43	21.55	12.50
Concursos	7.14	13.79	18.75
Escritura creativa	7.14	9.48	31.25
Leer para escribir	-	8.62	-
Proyecto de publicación	7.14	6.03	-
Promoción de la escritura	14.29	5.17	-
Escribir para expresar los pensamientos	7.14	4.31	-
Inclusión de las TICS	14.29	4.31	-
Escribir para canalizar emociones	7.14	3.45	-
Juegos y dramatización	-	3.45	12.50
Talleres	-	3.45	12.50
Escritura con uso práctico	7.14	3.45	-
Escribir libremente	-	2.59	6.25
Rutina	-	2.59	-
Club	-	1.72	6.25
Modelado	-	0.86	-
Escritura epistémica	-	0.86	-
Diversidad textual	-	0.86	-
Escritura colaborativa	-	0.86	-
Conversatorios con escritores	-	0.86	-
Rincón de escritura	-	0.86	-
Comunicación multimodal para escribir	-	0.86	-
Ambiente letrado	7.14	0.00	-
TOTAL	100.00	100.00	100.00

Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Enseñanza de la literatura

Se les solicitó a los estudiantes presentar una propuesta de actividades de cómo enseñarían la literatura en el segundo ciclo de educación primaria, a fin de reconstruir sus concepciones en cuanto a la enseñanza de la literatura. Un 40.5% (N4) estuvo vinculado con la apreciación de la literatura, el goce estético y el desarrollo de la imaginación, atendiendo a la diversidad de gustos para desarrollar la competencia literaria. Ejemplos: “yo aprovecharía las horas de literatura para llevar libros de cuentos, fabulas, poemas que impresionen a los niños, que les impacten y les motiven a querer saber más sobre esto, además preguntaría a los niños sobre qué otros temas les gustaría leer o escribir y más adelante les proporcionaría talleres de lecturas y escritura basado en las respuestas proporcionadas, de este modo esto se convierte en algo significativo para el niño/a por tanto lo aprenderá” (FEM.

Participante 7, Pos. 16); “antes que nada partiría de los intereses de mis estudiantes, haciendo que estos elijan un libro a partir de cual trabajar. Una actividad que se puede realizar es un círculo de lectura, en el que todos compartan sobre los libros que decidieron leer (EPH. Participante 15, Pos. 11). Se visualizan coincidencias con estudios que valoran las reflexiones pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la literatura (García-Dussán, 2016b).

En el diseño curricular de la licenciatura se indica, en su competencia específica 2 del área de lengua, que el estudiante debe ser capaz de “valorar la literatura oral y escrita como fuente de disfrute, recreación y de posibilidades creativas a fin de estimular la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico” (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2017). La competencia literaria mantiene una relación de interdependencia con la competencia lectora, dado que a través de las habilidades receptivas ofrece posibilidades de construcción discursiva mediadas por la relación entre lector, texto y contexto en conjunto con la activación de una sensibilidad estética. Es preciso acotar que a esta relación entre el desarrollo de la competencia literaria y las habilidades de escuchar y hablar, Chambers (2007) refiere como la conversación literaria y la escucha pedagógica. A lo anterior, se le suma la relevancia de la figura mediadora, en especial, para la edificación conjunta de significados y sentidos (Córdova y Mediavilla-Naranjo, 2020; Rodríguez, 2017).

Luego, se presenta en un 21.5% (N3) actividades que promueven una concepción de la literatura al servicio de la enseñanza de la lengua. Esto quiere decir que el propósito se desenfoca del texto literario para centrarse en aspectos inherentes a los procesos de lectura y escritura y que posiblemente pudiesen desarrollar la competencia literaria, pero la apreciación no es el fin en sí mismo (Prado Aragón, 2004). Por ejemplo: “enseñaría a los alumnos de literatura de segundo ciclo a través de los libros que a ellos les gustaría aprender o leer, ya después de ese momento les pondría a responder preguntas inferenciales para que desarrollen esa habilidad (EPH. Participante 14, Pos. 16).

Un porcentaje mínimo conserva un enfoque historicista en sus concepciones 5% (N2) basado en el conocimiento de los autores y obras literarias más emblemáticas por corriente y país. Verbigracia de ello: “la literatura la enseñaría mediante el uso de textos del interés de los alumnos...” y así “...puedan comprender el mundo de la misma y la época en que se basa cada periodo de la literatura (EPH. Participante 13, Pos. 25-26); “en esta actividad se hablaría de lo que es la literatura y lo

que esta nos muestra, viéndola desde un punto histórico a nivel de cada país. De la mano con esto, trabajaríamos las obras clásicas de diferentes países y sus autores (FEM. Participante 26, Pos. 18). Un 33.1% de los informantes no favorece el desarrollo de la competencia literaria (CL) o carece de fundamentos (N1), como se nota en la siguiente figura.

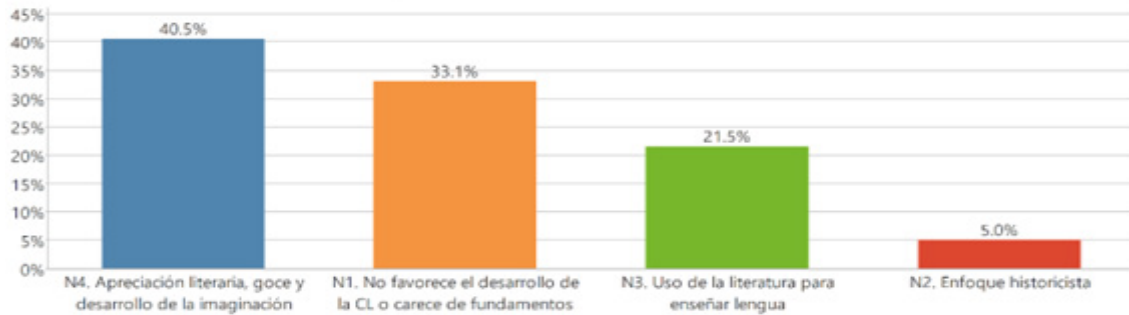


Figura 19. Concepciones en torno a la enseñanza de la literatura
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

Importancia de la literatura en la didáctica de la lengua

La didáctica de la literatura es de vital importancia para diseñar una serie de estrategias útiles para el desarrollo de una competencia literaria y abandonar los enfoques clásicos basados en modelos retóricos e historicistas. La literatura, fuente de placer y desarrollo de la imaginación, que simultáneamente ofrece la posibilidad de construcción de conocimiento sin ser ese su objetivo, constituye una representación de culturas que converge con una ilimitada posibilidad de manifestaciones. La literatura, sin importar la edad del lector, posibilita un universo que le permite al ser humano descubrir mundos interiores y exteriores, a la vez de relacionarlos con el propio.

El 31.6% de los estudiantes mantiene una concepción de la importancia de la literatura centrada en la relación que se puede dar entre la recepción y la intertextualidad. Una afirmación contundente y coherente con las actividades desarrolladas es: “la literatura es importante en todos los ámbitos ya que es el epítome de la creatividad [...] te abren puertas a nuevos mundos...” (EPH. Participante 15, Pos. 13). Otros dicen: “bastante importancia, debido a que la misma nos permite desarrollarnos como personas, y ampliar nuestros pensamientos y conocimientos” (FEM. Participante 9, Pos. 23); “a la literatura le doy un alto grado de importancia

porque a través de ella los alumnos pueden desarrollar la imaginación, conocer contextos nuevos, palabras nuevas, al tiempo que se motivan por seguir conociendo nuevos textos” (EPH. Participante 19, Pos. 25).

Las categorías que se agrupan en N3 y N2 evidencian que hay otro porcentaje casi equivalente a N4 que sigue manteniendo entre sus concepciones la importancia de la literatura relacionada con el desarrollo de habilidades lingüísticas, lo cual no está del todo divergente, dado que la definición de competencia literaria establece que es un conjunto de saberes “culturales, discursivos, textuales y pragmáticos...” que posibilitan “...leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar su audición o lectura” así como “crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto de forma oral como escrita” (Prado Aragonés, 2004). Se pudo observar a través de las actividades el gran entusiasmo por crear las condiciones para que se pueda dar el desarrollo de la competencia literaria. No obstante, se mantiene un tercio que centra la importancia en aspectos normativos de la lengua o no la reconoce. Quizás, esto sea producto del escaso diseño de actividades orientadas a favorecer la escucha y el habla.

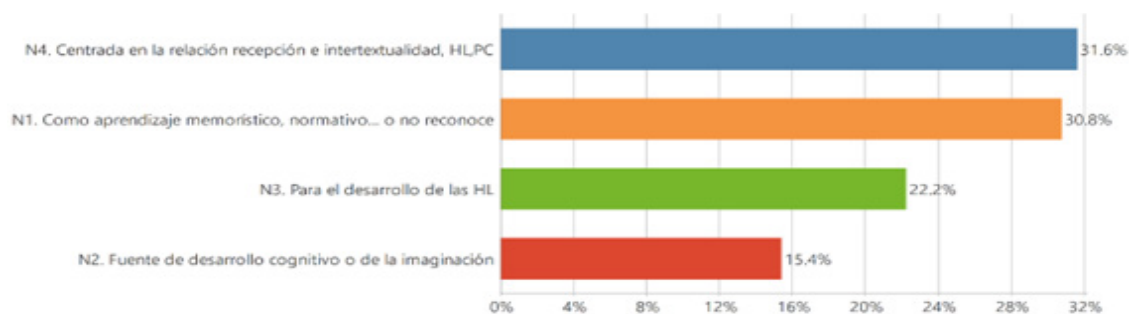


Figura 20. Importancia de la literatura en la didáctica de la lengua
Fuente: elaboración propia a partir de MAXQDA 2020

A través de una búsqueda avanzada de palabras en contexto, se encontró únicamente tres veces la palabra literatura en el Diseño Curricular de Educación Primaria Segundo Ciclo. Si bien es cierto que hay un abordaje práctico a través de una serie de textos literarios, no es menos cierto que debió explicitarse entre sus fundamentos. Es preciso acotar que en el documento anexo que plantea la naturaleza del área de Español se encuentra una breve muestra inherente a los aportes del área de Lengua Española al desarrollo de las competencias fundamentales dentro de la competencia desarrollo personal y espiritual: “la enseñanza de la lengua aprovecha la literatura como un medio para cultivar los valores universales y reforzar la

dimensión humanista en los estudiantes (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019). Se recomienda una reestructuración en la que se sostenga con claridad la relevancia de la literatura en el marco curricular del área.

Conclusiones

En esta investigación se propuso como objetivo analizar las concepciones acerca de la didáctica de la lengua que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Primaria Segundo Ciclo de una universidad dominicana referente en materia educativa, a la luz de los perfiles formativos del ente formador y del sistema educativo nacional. En esta sección, se presentan algunas consideraciones finales relacionadas con las concepciones, lo lingüístico y lo psicopedagógico. Luego, se establecen aspectos que requieren atención especial centrados en la gramática, el léxico, la perspectiva sociolingüística y la evaluación.

En cuanto a la concepción en didáctica de la lengua, se puede concluir que una mayoría de los informantes exhiben una apropiación de la lengua desde un nivel instrumentalista basado en un enfoque comunicativo, funcional y textual. Demuestran, desde sus concepciones y aplicaciones didácticas, reconocer la didáctica de la lengua como medio de intervención pedagógica para la adquisición y el desarrollo de la lengua involucrando distintos géneros discursivos propuestos desde ambos diseños curriculares. Asimismo, reconocen que las propuestas deben adscribirse a situaciones de comunicación reales, dotadas de contextos para construir o reconstruir textos circunscritos a una práctica social.

En el componente lingüístico, se considera relevante la apropiación y manejo que poseen los estudiantes en el desarrollo de HL en gran proporción enfatizadas en escribir y leer, con menor énfasis en hablar y escuchar. En este sentido, se corresponde con la función orientadora de la escuela en el uso del lenguaje como herramienta de comunicación, dado que las destrezas receptivas y productivas constituyen el medio para que las personas se comuniquen efectivamente y de manera integral. Se pudo notar una concepción consolidada que se representó desde la utilidad, la integralidad, la practicidad, la motivación y la exclusión de los epicentros memorísticos y artificiales. Por ello, es importante destacar que, aun cuando no haya sido tendencia marcada, hubo propuestas de actividades que consideraron la lectura y la escritura como vehículos de aprendizaje y del pensamiento.

Aunado a lo anterior, se considera importante enfatizar en los procesos de formación lingüística. A través de una exploración de los programas de lengua de la licenciatura en cuestión, se notó la ausencia de las bases teóricas lingüísticas que sustentan el área. Quizás esta realidad se vincule con la inconsistencia entre las respuestas teóricas y las actividades diseñadas. En lo referente a lo psicopedagógico, los estudiantes podrían estar aprendiendo desde la acción, pero sin comprender cabalmente las razones de ese proceder teórico y metodológico. Es posible que desde sus teorías implícitas no hayan modificado el conocimiento previamente aprendido sobre la lengua y su didáctica para así conectar el nuevo con los significados que ya poseen. No obstante, se observó una función mediadora, enfatizada en el aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, basado en tareas y en una multiplicidad de estrategias creativas contextualizadas que propusieron para motivar el hábito lector y escritor. La experiencia durante el análisis de las concepciones didácticas permitió constatar que la institución dominicana encargada de la formación de maestros está encaminada y es referente en materia de formación pedagógica basada en un currículo por competencias y a la vanguardia de las exigencias de la educación primaria.

Se evidenció que existen algunos aspectos de mejora que requieren atención, puesto que se recabaron pocos datos que permitieran deducir la concepción que poseen los docentes en formación en torno a ellos. Con respecto a las habilidades de escuchar y hablar, se deduce que es necesario enfatizar de manera explícita en metodologías que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas orales. En lo que se refiere a la gramática, se constató que en los segmentos discursivos recuperados primó una concepción estructuralista de la gramática por encima de la pedagógica, lo que significa que aún permanece una brecha por aminorar entre saberes conceptuales y procedimentales. En este sentido, la formación debe propiciar el tránsito desde la perspectiva tradicional hasta llegar a un abordaje gramática textual, es decir, al servicio de los procesos de comprensión y producción de textos coherentes, cohesivos y adecuados a la situación de comunicación.

En cuanto al desarrollo de la subcompetencia léxica, se evidenció un manejo superficial referido a las habilidades lingüísticas hablar y escribir. Hubo enunciados que permitieron deducir un interés por la ampliación del vocabulario, del uso de sinónimos y la formación de palabras a través de actividades contextualizadas. Esta subcompetencia debería permear las habilidades comprensivas, dado que contribuye con la mejora de la escucha y la lectura al fortalecer la capacidad de

procesar información a partir de inferencias microestructurales (procedimientos de cohesión léxica).

Dentro de las concepciones analizadas, la perspectiva sociolingüística estuvo casi ausente, lo que apunta a la necesidad de integrarla en la enseñanza desde el reconocimiento de la diversidad lingüística, compuesta por una variedad de dialectos, estilos y registros. De igual modo, cobra especial importancia la promoción del concepto de comunidad lingüística según las costumbres, los valores y creencias de los usuarios atendiendo a las características de su grupo social, de la multiculturalidad e interculturalidad. Es importante hacer este abordaje para evitar la discriminación y generar una cultura de tolerancia, dado que en las aulas se presentan diferencias en materia de género u orientación sexual, raciales, étnicas, religiosas, de capacidades en cuanto a diferentes ritmos de aprendizaje, entre otras.

Para llevar a cabo una aplicación integral del diseño curricular basado en competencias, es necesario tomar en cuenta la evaluación como un componente que permite determinar el nivel de alcance de la competencia discursiva, con base en los indicadores de logro. En este sentido, es preciso enfatizar en las formas de participación de la evaluación, especialmente en la autoevaluación y la coevaluación, por el impacto que estas tienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, la naturaleza procesual de la comprensión y producción exige resaltar el valor de la evaluación formativa para brindar retroalimentación constante que contribuya con la consolidación de las competencias específicas.

Para fortalecer los aspectos señalados, se propone la realización de actividades complementarias a las asignaturas del área de español, tales como foros, muestras didácticas y talleres, a partir de necesidades detectadas en los futuros docentes. Se sugiere que se tome en cuenta el perfil y la formación del docente que imparte las asignaturas del componente especializado, principalmente las didácticas. De este modo, podrá hacer uso de su autonomía profesional para identificar con criterio pedagógico y lingüístico aspectos que ameritan ser incorporados en el desarrollo de los programas.

Referencias

Adoumieh Coconas, N., & Acosta Caba, L. M. (2020). Panorama sobre enfoques y tendencias en la enseñanza del español en las dos últimas décadas. *Assensus*, 5(9), 2020. <https://doi.org/10.21897/assensus.2192>

- Aguilar Ruiz, M. J. (2019). Word puzzles as a teaching resource in the E/LE classroom (1): General approaches. The encrypted messages. *Foro De Profesores De E-Le*, 15, 5-22. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.14338>
- Albero-Posac, S. (2019). Using Digital Resources for Content and Language Integrated Learning: A Proposal for the ICT-Enrichment of a Course on Biology and Geology. *Research in Education and Learning Innovation Archives-Realia*, 22, 11-28. <https://doi.org/10.7203/realia.22.14112>
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Álvarez Angulo, T. Á. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29. SciELO Venezuela.
- Bain, D., y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49.
- Ballano, I., y Muñoz, I. (2014). *Escribir en el contexto académico*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/isfodosusp/detail.action?docID=3228964>
- Baralo Ottonello, M. (2007). *De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas*. 3097-3109.
- Bataller Catala, A., y Ballester Roca, J. (2019). The challenges of adult literacy. Peruvian teachers' beliefs and methodological proposals. *Redu-Revista De Docencia Universitaria*, 17(1), 153-165. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9758>
- Bizama, L. C. B. (2014). Methodological approach to contrastive study of the lexicon in the field of language and communication. *Literatura y Linguística*, 30, 325-346.
- Briceño Martínez, J., y Benarroch Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista electrónica de Investigación en educación en ciencias*, 8(1), 24-41.
- Campillo-Ferrer, J.-M., Miralles-Martínez, P., y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>

- Canales, A. B. (2010). Linguistic, pragmatic and functional specialty languages. Didactic and methodological implications. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 72-85.
- Cárdenas Páez, A. (2007). Lingüística del lenguaje: Hacia una pedagogía de la escritura. *Folios*, 25, 71-80.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., y Valverde González, M. T. (2018). Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293.
- Casado, M. A. (2003). Incorporating Foreign Languages into the Hospitality Curriculum. *The Journal of Hospitality and Tourism Education*, 15(3), 44-47. <https://doi.org/10.1080/10963758.2003.10697027>
- Casillas Alvarado, M., y Ramírez Martinell, A. (2018). Leer y escribir en la era digital. En *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (Vol. 5, pp. 9-14). Brujas. https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/04/hdt5_agf2.pdf
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11-33.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9na.). Graó.
- Cecilia Ainciburu, M. (2018). El estudio de los géneros académicos en la producción textual en ELE. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538341>
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- ChavesSalgado, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: Ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *E-Ciencias de la Información*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i2.19605>
- Cordero, M. B. R. (2019). Assessing english writing skills of students from bilingual and non-bilingual schools in Castilla-La Mancha, Spain: A comparative study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5(2), 95-113. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.7658>

- Córdova, C. F., y Mediavilla-Naranjo, E. (2020). Orquestación de Sentidos: Una Mirada Semiótica a la Mediación de la Lectura. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 266-280. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6734>
- Correa, D. (2010). Developing Academic Literacy and Voice: Challenges Faced by A Mature esl Student and Her Instructors. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 12(1), 79-94.
- Cruz Piñol, M. (2015). Léxico y ele: Enseñanza/aprendizaje con tecnologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518>
- David, R., y Martín, J. R. (2018). *Leer para aprender*. Pirámide.
- De Zarobe, Y. R., y Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *Language Learning Journal*, 43(3), 319-333. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053284>
- Del Valle Revuelta, S. (2018). Aspects of the communicative competence that can be worked with television programs. *Tonos Digital*, 35.
- Dracos, M. (2018). Teacher talk and Spanish subject personal pronouns. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459276>
- Espinosa Guerri, G. (2019). Drawing conversations in ELE: the teaching of the Spanish turn-taking system. *Foro De Profesores De E-Le*, 15, 105-125. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.14860>
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. *FAEA*.
- Estrada Chichon, J. L., y Zayas Martinez, F. (2019). Future teachers' beliefs on grammar in language teaching. *Enunciacion*, 24(2), 152-168. <https://doi.org/10.14483/22486798.14838>
- Figuroa Vera, P. (2011). La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 17, 103-114.
- Flower, L., y Hayes, J. (1980). A cognitive process theory of writing. *College and communication*, 32, 365-387.
- Galván, L. (2006). Reading poetry in literary education: Notes on method. *Revista de Literatura*, 68(135), 41-75.

- García-Dussán, É. (2016a). Sobre el misterio estético en el texto literario: Claves para una pedagogía de la literatura. *La Palabra*, 28, 141-154.
- García-Dussán, É. (2016b). Sobre el misterio estético en el texto literario: Claves para una pedagogía de la literatura. *La Palabra*, 28, 141-154.
- Gómez Nashiki, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1017-1053.
- Gomez Parra, M. E., y Huertas Abril, C. A. (2019). The importance of digital competence to bridge language gap in the 21st century: Approach, factors and strategies. *Edmetic*, 8(1), 88-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095>
- González Nieto, L., y Zayas Hernando, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 48, 16-35.
- Haché, A., y Montenegro, D. M. (2013). *Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente. Tarea 2.1: Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. Ministerio de Educación. República Dominicana. Vice Ministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos Dirección General de Currículo.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social de lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. En *Handbook of writing research* (pp. 28-40). The Guilford Press.
- Hernández, T. A., y Boero, P. (2018). Explicit intervention for Spanish pragmatic development during short-term study abroad: An examination of learner request production and cognition. *Foreign Language Annals*, 51(2), 389-410. <https://doi.org/10.1111/flan.12334>
- Houston, C. R., y Spencer, R. M. (2007). From aula biblioteca to biblioteca aula: Integrating a school library program into the English language program of a Spanish school. *Library Review*, 56(1), 34-44. <https://doi.org/10.1108/00242530710722005>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2015). *Plan Estratégico 2015-2019* (2015.^a ed.).
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2017). *Plan de Estudio Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo. Nivel Grado*.

- Khong, H. K., Cheah, S. E., Wan, N. N., y Vellon, S. M. (2018). Does the adapted version of The Amazing Race (AVOTAR) benefit Spanish language learning among technical students? An empirical study. *Revista Espanola De Linguistica Aplicada*, 31(1), 159-196. <https://doi.org/10.1075/resla.15019.kho>
- Krippendorff, K., y Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría de contenido*. Paidós.
- Lanseros Sánchez, R., y Sánchez García, M. R. (2017). Poetry in the classroom of Spanish as a foreign language. Didactic proposal for the advanced level of Official Schools of Languages from a poem by Antonio Colinas. *Tejuelo-Didactica De La Lengua Y La Literatura*, 26, 91-111.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356. <https://doi.org/10.1111/flan.12084>
- Llorca, C. M. (2016). Towards a critical dimension in teaching Spanish as a second language: The Critical Intercultural Communicative Competence (CICC). *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 29(1), 191-211. <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>
- Lomas García, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- López Pérez, M. V. (2013). Word selection criteria in teaching spanish as a second language in schools. *Revista de Educacion, EXTRA 2013*, 154-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-245>
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0185-26982017000100003ylnq=esynrm=isoytlnq=es
- Mayorga Fernández, M. J., y Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: Implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016a). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016b). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo*.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Naturaleza de las Áreas Curriculares. Versión Preliminar para Revisión y Aportes*. MinerD.
- Muñoz, P. L. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, 104-127.
- Nikleva, D.G. (2013). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de Español como lengua extranjera. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 25, 165-187.
- Nikleva, Dimitrinka G. (2018). The visual and musical codes in the framework of semiological competition in Spanish as a foreign language. *Revista Espanola De Linguistica Aplicada*, 31(2), 495-519. <https://doi.org/10.1075/resla.15026.nik>
- Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Nota para el estudio del uso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12(2), 60-67.
- Paredes, Í., y Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 2, 125-138.
- Paredes M., J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y palabra*, 89, 288-345.
- Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Scheuer, N., y Martín, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-94). Graò.
- Pérez Echeverría, M. del P., Pozo, J. I., Scheuer, N., De La Cruz, M., Martín Ortega, E., y Mateos Sanz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graò.
- Pérez-Valverde, C., y Ruiz-Cecilia, R. (2012). Paving the way towards the ECTS system: Self-assessment, metacognition, and professional competence in a literature course for FL teachers. *Porta Linguarum*, 17, 67-77.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 16, 45. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04
- Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la Comunicación No Verbal en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria: Para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 291-316. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39928

- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata. <https://es.scribd.com/book/282750371/Psicologia-del-Aprendizaje-Humano-Adquisicion-de-conocimiento-y-cambio-personal>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 3(5), 1-27.
- Pozo, J. I., y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-69). Morata.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La muralla.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1, 31-36.
- Rodríguez, M. N. R., y García-Perera, D. (2016). El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ele. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 11, 61-70. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2016.3936>
- Rodríguez, N. (2017). Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con)texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.*, 3.(5), 146-169.
- Rodríguez-Gonzalo, C., y Zayas, F. (2017). The relationship between grammatical knowledge and discourse practice in language learning: an analysis of the adjective. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10401>
- Sánchez-García, D. (2020). Mapping lecturer questions and their pedagogical goals in Spanish- and English-medium instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 8(1), 28-52. <https://doi.org/10.1075/jicb.18016.san>
- Schrijver, I., Van Vaerenbergh, L., Leijten, M., y Van Waes, L. (2016). The impact of writing training on transediting in translation, analyzed from a product and process perspective. *Perspectives: Studies in Translatology*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1040034>
- Sessarego, C. (2016). A discourse-pragmatic approach to teaching indicative/subjunctive mood selection in the intermediate Spanish Language Class: New information versus reformulation. *Hispania*, 99(3), 392-406. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0067>

- Solbes Matarredona, J. A., y Torres Merchán, N. Y. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(33), 61-85. <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted61.85>
- Soler, I. G., y Tecedor, M. (2018). Foreign language teaching assistant training: A contrastive analysis of trainers and trainees' perspectives. *Hispania*, 101(1), 38-54. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0083>
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Taguchi, N., Gomez-Laich, M. P., y Arrufat-Marques, M.-J. (2016). Comprehension of Indirect Meaning in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 49(4), 677-698. <https://doi.org/10.1111/flan.12230>
- Tecedor, M., y Campos-Dintrans, G. (2019). Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *Recall*, 31(2), 116-134. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000083>
- Tedick, D. J., y Young, A. I. (2018). Two-way immersion students' home languages, proficiency levels, and responses to form-focused instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1383354>
- Terradez Gurrea, M. (2017). The incorporation of the variable rule in the teaching of E / LE. *Foro De Profesores De E-Le*, 13, 283-290. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10853>
- Torres, J. C., y Infante, A. (2011). Digital Divide in Universities: Internet Use in Ecuadorian Universities. *Comunicar*, 19(37), 81-88.
- Trigo Ibanez, E., y Nunez Sabaris, X. (2018). Competential analysis of academic writing of portuguese students of spanish foreign language (SFL). *Aula De Encuentro*, 20(2), 116-139. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.7>
- Verdessi Hoy, G. M. (2015). Reflection and proposal of a learning object for the teaching of Spanish. *Opcion*, 31(Special Issue 2), 1129-1150.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (Vol. 4). Fausto.
- Yepes, G. R., y Krishnamurthy, R. (2010). Corpus Linguistics and Second Language Acquisition—The use of ACORN in the teaching of Spanish Grammar. *Lebende Sprachen*, 55(1), 108-122. <https://doi.org/10.1515/les.2010.008>
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10(37), 16-35.