

Perfil lector de los estudiantes de Secundaria de la República Dominicana

Reading profile of the secondary student of Dominican Republic

Cristina Amiama-Espailat¹
Cristina Mayor-Ruiz²

Recibido 4-7-2017 • Aprobado: 24-8-2017

Resumen

La Educación Secundaria en la República Dominicana se puede convertir en un obstáculo para que sus ciudadanos se inserten de forma competitiva en la economía global, y tengan, en general, una vida de bienestar personal. La lectura es un requisito imprescindible para asegurar el desarrollo de las personas y la igualdad de oportunidades. Partiendo de esa mirada, fue pensada y realizada esta investigación, la cual, describe el perfil lector del estudiante de secundaria y propone orientaciones para su mejora. Para la misma, se tomó una muestra de 382 estudiantes a nivel nacional, y se aplicaron tres instrumentos: ColeP, basado en los textos liberados de PISA; Escala de Fluidez Lectora Adaptada, y un cuestionario de Práctica Lectora. El resultado principal es que un mínimo porcentaje de los estudiantes son considerados “lectores”, de los cuáles, la mayoría pertenece al sector privado, a pesar que casi todos los estudiantes del sector público tienen acceso a recursos tecnológicos y han realizado, al menos, un curso del nivel inicial, lo que hace necesario repensar las estrategias de intervención focalizando las características de cada centro educativo.

Palabras clave: Competencia lectora; educación secundaria; fluidez lectora; práctica de lectura.

Abstract

Secondary Education in the Dominican Republic can become an obstacle for its citizens to be inserted competitively in the global economy and have a life of personal well-being. Reading is an essential requirement to ensure the development of people for reaching equal opportunities. This research describes the reading profile of the secondary student and proposes guidelines for improvement. With a sample of 382 students at the national level, three instruments were applied: ColeP, based on the texts released from PISA, Adapted Reading Fluency Scale and a Reader Practice questionnaire. A minimum percentage of the participants is considered as “readers”; the majority attends the private sector, although almost all students in the public sector have access to technological resources and have completed at least one course at the initial level. It is necessary to rethink the intervention strategies focusing on the characteristics of each educational center.

Keywords: Reading competence; secondary education; reading fluency; reading practice.

1. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). ORCID: 0000-0002-8222-1. cm.amiama@ce.pucmm.edu.do

2. Universidad de Sevilla (<http://orcid.org/0000-0001-7101-044X>). crismayr@us.es

1. Introducción

La Ley Orgánica 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana, define la visión de nación a la que se aspira, como un país próspero que aprovecha sus recursos con el fin de insertarse competitivamente en la economía global, que promueve la equidad y la igualdad de oportunidades para sus ciudadanos, en un Estado democrático de derecho (Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación, 2012). Esta aspiración se concretó en el Pacto Nacional por la Educación, donde se aspira que, a través de la educación “todas y todos los dominicanos desarrollen su máximo potencial como personas y que se integren con libertad para vivir en igualdad de oportunidades” (Palacio Nacional República Dominicana, 2014, p. 4).

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para participar en casi todos los ámbitos (cultural, social, político y económico) de la sociedad de la información. Hoy, una persona sin un nivel adecuado de competencia lectora, tendrá menos oportunidades de desarrollar una vida plena con bienestar y de ejercer sus derechos.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) establece dos formas de analfabetismo: el absoluto, donde la persona “no puede leer, escribir, ni comprender un texto corto sobre su vida cotidiana” (p. 60); y el funcional, donde ha adquirido las destrezas de lectura, escritura y cálculo, pero no en un nivel suficiente que le permita desenvolverse en las situaciones habituales de la vida.

El objetivo principal de este trabajo es describir el perfil lector del estudiante de educación secundaria de la República Dominicana, considerando la competencia lectora, la fluidez y el comportamiento lector; tres variables que diversos autores (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011); y estudios internacionales, como el del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por su sigla en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por su sigla en Inglés); han relacionado.

En este artículo se exponen algunas de las principales conclusiones de la investigación: *Competencia*

Lectora en la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica.

Recientes informes (Amargós, 2016; Morillo et al., 2012; OECD, 2016b; Oficina Nacional de Estadística, 2016), así como investigaciones (Amargós, 2016; Amiama-Espaillet & Mayor-Ruiz, 2017; Amiama Espaillet, 2016) y estudios nacionales e internacionales (Minerd, 2015; OECD, 2016a; Oficina Nacional de Estadística, 2016; UNESCO, 2014) han puesto de manifiesto la grave situación de la Educación Secundaria en la República Dominicana en relación al acceso y a los aprendizajes de los estudiantes. La tasa neta de cobertura, en cuanto al acceso a la educación secundaria es en torno al 53.2%, mientras que un 77% de los estudiantes se ubican en los niveles de desempeño más bajos de la Región Latinoamericana y del Caribe, en las áreas de Ciencias, Matemática y Lectura.

El nivel de competencia lectora de los ciudadanos de un país, no solo repercute en su bienestar personal, Lynch (2015) demostró que los aprendizajes de los futuros trabajadores repercuten en el crecimiento y desarrollo económico de una nación. Champan y Kirkland (2013), para referirse a la relación entre el logro académico y el bienestar económico, utiliza la denominación “brainomics” para aludir al binomio, cerebro y economía. Se podría concluir que el “Brainomics” en la República Dominicana es muy bajo.

2. Marco teórico

El marco teórico en el que se sustenta esta investigación, se enmarca en cuatro variables principales: competencia lectora, fluidez lectora y comportamiento lector.

2.1. Competencia lectora

Esta investigación concibe la lectura como multidimensional, de desarrollo y orientada a objetivos. Multidimensional, porque implica la interacción de una variedad de factores cognitivos, motivacionales, neuropsicológicos y socioculturales; de desarrollo, porque se aprende a lo largo de la vida y en diferentes contextos, no solo en un momento determinado y

en un año escolar específico; y orientada a objetivos, con intencionalidad, que concibe la lectura como la construcción recíproca de significado, en el que “detrás” de cualquier texto están las intenciones de un autor, que interactúa con un lector, en un contexto determinado (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012).

Estas tres características de la lectura se evidencian en la competencia lectora definida, como “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad” (OECD, 2009, p. 23). La competencia lectora “representa la capacidad de modular y ajustar la interacción del conocimiento, las creencias, las habilidades y los procesos de lectura apropiadamente construidos, según las condiciones socio contextuales y las propias intenciones del lector” (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012, p. 263).

La generación actual de jóvenes interactúa en un contexto sociocultural más amplio que su entorno físico; vive en una aldea global, conectado por la Internet, que ha introducido nuevos formatos de textos e integrado diferentes modalidades: escrita, visual, espacial, táctil, audio y oral, que se entremezclan simultáneamente o se alternan de manera natural.

“La alfabetización ante la tecnología digital es más compleja que la mera capacitación en el manejo del hardware y el software; lo relevante es la alfabetización ante los nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital” (Área & Pessoa, 2012, p. 17).

2.2. Fluidez lectora

La fluidez lectora ha sido definida como uno de los componentes fundamentales de la lectura (National Reading Panel, 2000; Snow, 2002); su influencia en la comprensión lectora ha estado muy centrada en el nivel inicial, sin embargo, aún es necesaria en el nivel secundario (Baker et al., 2014; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell, & Smith, 2014; Rasinski et al., 2016, 2005). Fuchs (2009) sugiere que se debe valorar la fluidez lectora conjuntamente con la comprensión lectora, para abarcar las dimensiones fundamentales de leer.

La fluidez lectora es un concepto multidimensional que debe considerar al menos dos elementos, la exactitud y la prosodia, las cuales son integradas por Kuhn et al. (2010): “fluidez es la habilidad de leer de forma apropiada, con expresión, entonación y pausas adecuadas manteniendo la comprensión del texto” (p. 44).

2.3. Comportamiento lector

El comportamiento lector es un término que introduce el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, para referirse a la forma en que una persona representa y practica la lectura, en el contexto de la cultura escrita que lo acoge. La misma involucra aspectos como la disposición, el entorno, los ámbitos, el gusto, el lugar, los temas, los géneros y demás elementos que caracterizan esta práctica cultural (CERLALC-UNESCO, 2014).

Los jóvenes leen al menos por cuatro propósitos: recreativos, académicos, para comunicarse y socializar con su entorno, así como para participar en la sociedad, por ejemplo, al consultar la cartelera o el tiempo.

El enfoque asumido fue el de McKenna, Conradi, Lawrence, Gee, y Patrick (2012), quienes plantearon un modelo para evaluar la actitud hacia la lectura, y que toma en cuenta el fin de la lectura académica o recreativa, así como el formato, impreso o digital. Estas dimensiones tienen un nivel diferente según la actitud hacia la lectura, así como en la frecuencia de la misma.

3. Metodología

Se realizó una investigación mixta, cuantitativa, cualitativa-descriptiva, correlacional en dos fases. Este artículo solo reporta algunos hallazgos de la primera fase cuantitativa.

3.1. Muestra

Trescientos ochenta y dos (382) estudiantes de cuarto de secundaria de centros públicos y privados participaron en la investigación. El 41% (n= 156)

masculino y el 59% (n= 226) femenino. El 71% asiste a centros públicos y el 29% a privados. El margen de error se estableció en ± 5 . La investigación se realizó en 13 centros educativos, 8 públicos, 2 clasificados dentro de los centros de excelencia de Media, y 5 privados, de dos provincias, Santo Domingo y Santiago.

3.2. Instrumentos

Se aplicaron cuatro instrumentos para la recolección de información con el fin de conocer el nivel de competencia y fluidez lectora, el comportamiento lector y la motivación de los estudiantes. Fueron sometidos a juicios de expertos y a prueba piloto, determinando que reunían los requisitos necesarios para ser utilizados.

3.2.1. Competencia lectora

Se valoró a través de una prueba construida *Ad Hoc* en base a los textos liberados de PISA, que permite obtener una clasificación global en 5 niveles. A su vez, consta de 5 textos, tres continuos: descriptivos, explicativos, argumentativos; dos discontinuos: expositivos, esquemas; y 22 ítems clasificados según el modelo *Rasch*. Los reportes técnicos de la OECD (2000, 2009) permitieron obtener el parámetro de los ítems y las orientaciones para ubicar a los estudiantes en el nivel correspondiente, los cuales tenían que responder correctamente al 80% de los ítems clasificados de ese nivel. En el caso de los estudiantes de la muestra, se incorporó el nivel 0, para aquellos estudiantes que no respondieron de manera adecuada. El 80% de los ítems considerados del Nivel 1. El Alfa de Cronbach, fue de .81.

3.2.2. Fluidez Lectora

Se valoró a través de la adaptación de la Escala de Fluidez Lectora en español (EFLE) de González-Trujillo, Calet y Defior (2014), dos componentes: Exactitud y prosodia; entonación, pausa y segmentación. Cada uno de los componentes y dimensiones se evalúa mediante una escala numérica graduada de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. Cada puntuación de dicha graduación está específicamente descrita, con el propósito de hacer objetiva la valoración. La puntuación máxima es 16, y el nivel de fiabilidad se considera alto, $\alpha=.92$.

3.2.3. Comportamiento lector (Práctica de lectura)

La escala de práctica de lectura se basó en la taxonomía de Mckenna *et al.* (2012), que considera los diferentes tipos de propósitos de lectura: recreativo y académico; y dos formatos, impreso y digital. La frecuencia se presenta en una escala tipo Likert, donde los estudiantes deben elegir entre el 1 y el 5 (1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Con frecuencia; 5= Siempre). La validez de la escala se determinó por un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), el cual determinó que presenta un ajuste aceptable, alto, $CMIN/DF = 2.359$. Con el fin de mitigar la respuesta socialmente deseable, se realizó una entrevista a los estudiantes basada en la escala MRP –Motivation to Read Profile, de Pitcher *et al.* (2007) la cual permitió modificar las respuestas cuando no podían ofrecer evidencias sobre lo leído.

3.3. Procedimiento

La investigación contó con el apoyo de la Dirección General de Educación Media, del Ministerio de Educación (MINERD), y del Instituto Nacional para la Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

Luego de solicitar los permisos correspondientes, se concertaron las citas con los centros educativos. Para escoger el grado específico, a la llegada al Centro, se sorteaba el grado y se seleccionaba el lugar de aplicación de la escala EFLE. Una vez en el aula, se les explicaba a los estudiantes todo el proceso de evaluación, se le solicitaba su consentimiento y se motivaba sobre la importancia de las evaluaciones. Se confeccionó un único cuadernillo de respuesta para los cuatro instrumentos que permitió un control más eficaz para la identificación de los participantes. A nivel grupal, se llenaba la prueba, motivación lectora y práctica de lectura, luego, en una sesión personal, que duraba entre 10 y 15 minutos, se verificaban las respuestas de los cuestionarios y se procedía a la lectura del texto para la valoración. Se solicitó, asimismo, el consentimiento formal para grabar estas sesiones.

Los datos se analizaron en el programa SPSS v. 21, y el programa AMOS v.24. Antes del análisis, los datos se sometieron a prueba y se eliminaron 18 sujetos por tener inconsistencias en sus respuestas, por

lo que la muestra de análisis quedó conformada por 364 sujetos.

4. Resultado y análisis

1. Solo un 41% ($n = 149$) de los estudiantes de Secundaria son varones; esta diferencia es mayor en los centros públicos (37% vs. 63%) que en los privados (51% vs. 49%).
2. El 97% ($n = 353$) realizó el Nivel Inicial, los 11 estudiantes que no lo realizaron se encuentran en sobreedad.
3. El 99% ($n = 361$) manifiesta que utiliza Internet, aunque con diferentes frecuencias y propósitos; el uso más extendido es para las relaciones sociales (véase Tabla 1).

El nivel de desempeño en lectura se establece a partir de combinar los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Competencia Lectora y en la Escala de Fluidez Lectora, lo que permite identificar cuatro condiciones:

1. Estudiantes con un nivel adecuado en competencia lectora, nivel 3, o por encima, nivel 4 y 5; en fluidez lectora, nivel 3 y 4.
4. Estudiantes sin un nivel adecuado de competencia lectora –nivel 0, 1 y 2, pero poseen buena fluidez lectora, nivel 3 y 4.
5. Estudiantes sin un nivel adecuado en ninguna de las competencias.
6. Estudiantes con un nivel de competencia lectora adecuado, pero sin fluidez lectora, nivel 1 y 2.

Solo el 22% ($n = 79$) se incluyen en la condición 1, es decir se pueden considerar lectores, ya que tienen un nivel de competencia lectora aceptable o alto, y un adecuado nivel de fluidez lectora. Los de la condición 2 representan el 48% ($n = 175$), y se consideran “leedores”, es decir pueden leer con buena prosodia y exactitud, pero sin comprensión. El tercer grupo se considera no lectores, ya que ni lee con una fluidez adecuada ni comprende, representa un cuarto de la población. El 29% ($n = 107$), y el último grupo, integrado solo por 3 estudiantes, se consideran pseudolectores y no se toman en cuenta para los análisis.

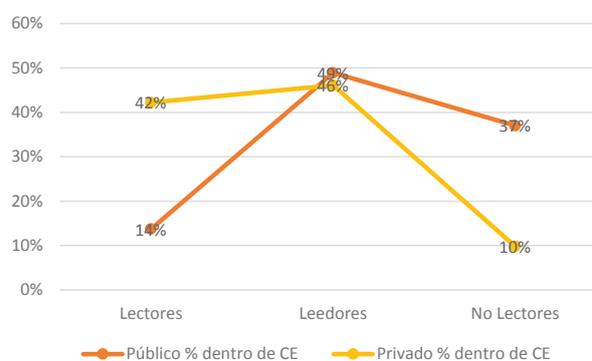
El análisis univariado permitió rechazar la hipóte-

sis nula ($p = .000$) y establecer que tanto el sexo como el tipo de centro educativo tiene un efecto significativo sobre el tipo de lector, aunque el porcentaje de varianza explicada se considera exiguo con relación al sexo $h_p^2 = .038$ (3.8%) y medio, con relación al tipo de sector, público o privado al que pertenece el centro educativo, $h_p^2 = .124$ (12.4%).

Los estudiantes considerados leedores se encuentran en igual proporción entre los dos sectores, público y privado. Sin embargo, en el sector privado se ubica una mayor proporción de lectores y en el público, una mayor de no lectores (Véase Figura 1).

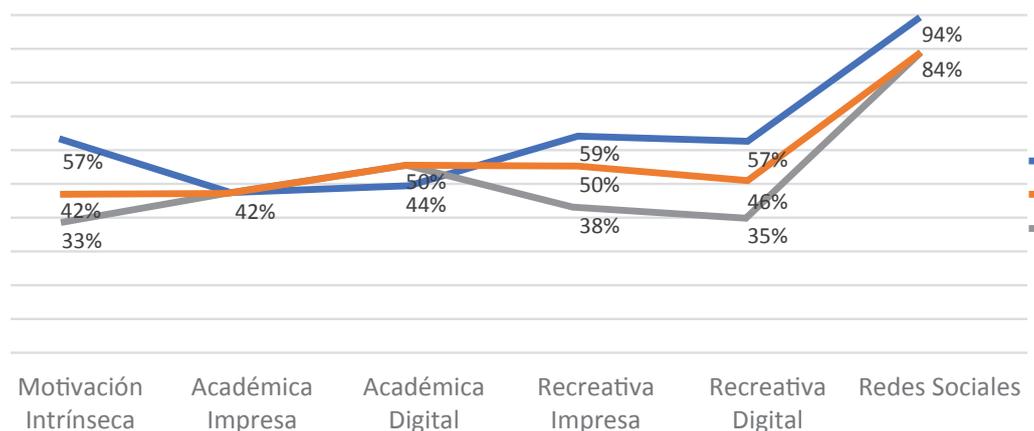
Existe una diferencia estadística significativa en los tipos de lectores según el tipo de motivación $F(3, 360) = 3.118$, $p = .026$; y en los *lectores* es mayor el nivel (57% vs. 33%). Sin embargo, no se observa una diferencia importante en la frecuencia de lecturas para fines académicos. Tampoco existe una diferencia significativa según el formato físico $F(3, 360) = .647$, $p = .585$ ni digital $F(3, 360) = .689$, $p = .559$. Solo un 42% lee con una frecuencia media, media alta para fines académicos, sin importar el tipo de lector.

Figura 1: Distribución porcentual del tipo de lectores según Centro Educativo.



Existe una diferencia significativa con relación al tipo de lector y a la frecuencia de lectura recreativa en formato impreso $F(3, 360) = 4.107$, $p = .007$; y en formato digital $F(3, 360) = 6.330$, $p = .000$, donde los lectores manifiestan la frecuencia más alta, 57% (Véase Figura 2).

Figura 2: Distribución porcentual de tipos de lectores según fines



Distribución porcentual de la frecuencia de lectura según tipos de materiales y Centros educativos

Materiales de lectura	Centros educativos					
	Público			Privado		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
Académico Impreso						
Libro de texto	12 ^a	40 ^a	46 ^a	11 ^a	34 ^a	51 ^a
Literatura	13 ^a	30 ^a	57 ^a	23 ^a	32 ^a	44 ^a
Diccionarios	27 ^a	34 ^a	39 ^a	48 ^b	30 ^a	22 ^b
Académico digital						
Diccionarios	7 ^a	21 ^a	71 ^a	7 ^a	25 ^a	69 ^a
Web	4 ^a	13 ^a	83 ^a	1 ^a	5 ^b	94 ^a
Blogs	24 ^a	29 ^a	46 ^a	22 ^a	33 ^a	44 ^a
Videos	17 ^a	27 ^a	55 ^a	22 ^a	32 ^a	46 ^b
Recreativo Impreso						
Literatura	48 ^a	25 ^a	26 ^a	41 ^a	25 ^a	33 ^b
Historia	21 ^a	27 ^a	51 ^a	26 ^a	33 ^b	39 ^b
Deportes	50 ^a	23 ^a	27 ^a	57 ^a	11 ^a	32 ^a
Ciencias	39 ^a	35 ^a	25 ^a	49 ^a	26 ^a	25 ^a
Recreativo digital						
Descargas	6 ^a	18 ^a	74 ^a	6 ^a	12 ^a	82 ^a
Libros	28 ^a	28 ^a	44 ^a	11 ^b	27 ^a	61 ^b
Fanfiction	79 ^a	8 ^a	12 ^a	59 ^b	16 ^b	24 ^b
Revistas o Blogs	36 ^a	32 ^a	31 ^a	29 ^a cuyas	28 ^a	42 ^b
Video	6 ^a	21 ^a	73 ^a	5 ^a	8 ^b	87 ^b
Redes Sociales	3 ^a	14 ^a	84 ^a	3 ^a	6 ^b	90 ^b

Nota: Cada letra de subíndice indica un subconjunto de CE categorías proporciones de columna no difieren significativamente entre sí, en el nivel .05.

Los estudiantes consultan más los diccionarios en formato digital y la WEB con fines académicos que los materiales impresos, sin importar el sector educativo. Se observa una tendencia al uso de los videos para complementar las clases del profesor o hacer las tareas, aunque su uso es significativamente más extendido para la recreación. Asimismo, su uso es más frecuente entre los lectores (43.2%) que en los lectores (20%).

5. Discusión y conclusiones

La población femenina y masculina en la República Dominicana es homogénea numéricamente. Sin embargo, se verifica una disparidad en la educación secundaria del sector público, donde hay más cantidad de estudiantes femeninas, dato que coincide con los hallazgos de Vargas (Oficina Nacional de Estadística, 2016) y con casi todos los países de América Latina y el Caribe, que comparten las mismas condiciones culturales y económicas (Poblete, Sepúlveda, Orellana, & Abarca, 2013; Rico & Trucco, 2014). Además de mayor presencia, las estudiantes se destacan en su desempeño en la lectura, lo cual tiene una incidencia directa con mejores oportunidades y bienestar (OECD, 2016).

Asimismo, las causas de la deserción o abandono escolar por parte de los varones son similares en todos los países. Por un lado, la presión social es más fuerte para que se involucren en actividades laborales y por otro, sufren mayor represión escolar debido, posiblemente, al estereotipo de su conducta, pero también a "...una cultura de intolerancia presente en los centros educativos con relación a las formas de vestir y a la cultura juvenil actual" (Oficina Nacional de Estadística, 2016, p. 29).

El nivel de sobreedad de la muestra es bajo con relación a los últimos datos oficiales publicados por el MINERD del año escolar 2012-2013, donde se establece una tasa del 15.6%, con mayor incidencia en la población masculina. Es significativo resaltar que un 1.6% ($n = 6$) tiene una edad por debajo de lo esperado en el grado escolar, y todos están escolarizados en el sector público.

Casi todos los estudiantes cursaron al menos un grado del Nivel Inicial, Pre-Primario (5 años), sin embargo, solo una mínima proporción tiene el nivel de competencia lectora que le permitirá hacer frente a los desafíos que demanda la sociedad de la información del siglo XXI, y de ellos, un porcentaje importante se encuentra escolarizado en el sector privado. Al parecer, asistir al nivel inicial, por sí solo, no es suficiente para mitigar los efectos de entornos socio-culturales y económicos bajos (Hart & Risley, 2003).

Existen otros factores para el aprendizaje del ser humano, como la vida intelectual de aquellos que les rodean (Vigostky, 1979, citado por Rivière, 1988) y otras etapas educativas, como la primaria, que favorecen una mayor equidad en la educación (Marchesi, Martínez, & Martín, 2004); aspectos que se deben considerar en el contexto dominicano.

Este dato, si no se profundiza, puede ser contradictorio con los hallazgos de Aristy-Escuder (2016), quien intenta demostrar la importancia del Nivel Inicial para los estudiantes de la República Dominicana, y su influencia positiva en las calificaciones de las Pruebas Nacionales. En los resultados de esta investigación se observa una clara influencia del tipo de centro educativo, lo cual está asociado con el nivel socioeconómico de los padres, a los apoyos de actividades extracurriculares, así como a la cantidad de horas de estudios fuera del tiempo escolar; factores que otras investigaciones plantean, que sí inciden en las competencias lectoras.

La República Dominicana, desde el año 2010 al 2013, prácticamente duplicó el gasto (59%) en la educación de niños, niñas y adolescentes, como consecuencia de la inversión en educación. En el año 2013, el MINERD aportaba el 86% de ese gasto público (Ceara-Halton & Isa Contreras, 2016) y el 6% del presupuesto total se destinaba a la Educación Inicial. Todos los informes (Caraballo, García, Javier, Lara, & Mateo, 2016; EDUCA-PREAL, 2010) recomiendan la necesidad de continuar ampliando la cobertura en el Nivel Inicial y ofrecer más años de escolarización, sobre todo en los sectores más vulnerables. Pero si el acceso, no se acompaña de programas de calidad y de otros apoyos que permitan mitigar los efectos de la pobreza en los niños y en sus contextos,

no habrá esperanza para los adolescentes del futuro (Gamino et al., 2014), y como lo establece Luby *et al.*, (2013), esto debe ser rápido, pues el desarrollo no tiene tiempo para esperar.

Es necesario realizar más investigaciones con una visión crítica sobre la influencia del Nivel Inicial en el rendimiento académico y social de los estudiantes, en situación de vulnerabilidad de la República Dominicana, que consideren no solo la cantidad de años de escolarización, sino también la calidad de los programas.

Otro hallazgo considerado como una oportunidad para la calidad educativa, es que no se encontró una diferencia significativa de uso de Internet para fines académicos según los sectores educativos. Los estudiantes del sector público utilizan con mayor frecuencia el diccionario *online* y consultan en la WEB los libros de textos otorgados por el MINERD, pero se está produciendo un efecto Oxímoron, ya que casi todos los estudiantes tienen acceso a la tecnología de la Información (TIC), y la utilizan con fines académicos, sin embargo, dicho uso no repercute en el desarrollo de la competencia lectora (Amiama & Mayor, 2017).

Lo anterior, confirma que no es el acceso ni el uso del internet, lo que determina el desarrollo de la competencia lectora, ni digitales (Cassany, 2012; Cassany & Castellà, 2010; Drucker, 2004; Millán, 2000; Van Deursen & Van Dijk, 2010). Por lo tanto, las intervenciones deben basarse en la propuesta de multialfabetización de Kalantzis, Cope, Chan y Dalley-Trim (2016) que reconocen la sinestesia como parte constitutiva de la representación y el aprendizaje, a través de las diferentes modalidades: escrita, oral, visual, auditiva, táctil, gestual; así como en el reconocimiento que la cognición humana es situada, es decir, que los significados están estrechamente ligados a las experiencias, la acción y los intereses subjetivos (Gee, 2004).

Por otro lado, parece confirmarse la frase de Fazil Iskander, “Ser culto no es la cantidad de libros leídos, sino la cantidad de libros comprendidos”, pues un alto porcentaje de estudiantes se consideran leedores. Salinas (1967) lo describe magistralmente como aquellos que pasan páginas sin que repercuta en su formación de ser humano. Los leedores del siglo XXI

tienen acceso a leer diversos documentos en línea, o más bien pasar la vista sobre ellos, pero no construyen significados a través de la lectura, prefieren otra modalidad como la audiovisual.

La sociedad del Siglo XXI demanda la incorporación de nuevos modos para la representación³ y la comunicación. Sin embargo, “...el significado expresado a través de un modo no puede ser trasladado ni directa ni completamente a otro... El paralelismo permite que la misma cosa sea descrita a través de modos diferentes, pero el significado nunca llegará a ser el mismo” (Kalantzis et al., 2016, p. 363). Es decir, los estudiantes pueden representar y comunicar a través de medios audiovisuales como el video, pero el medio de la lectura representa un modo único, insustituible y privilegiado para el desarrollo de las capacidades cognitivas en el ser humano.

Los autores plantean, más que modos paralelos de representación y comunicación, la sinestesia, que es el proceso de alternar e integrar los modos (visual, auditivo, kinestésico...) de forma natural. Los procesos de enseñanza, y por tanto, el uso que los estudiantes hacen de las TIC, se consideran en paralelo, para comprender el significado de la clase o textos escritos. Se requiere ampliar el concepto de alfabetización, a una tercera opción, la multialfabetización.

La situación de aprendizaje del nivel secundario no se puede considerar homogénea a nivel nacional, ni siquiera por sector, público o privado, ya que a lo interno de los centros educativos, también existe una variabilidad en los aprendizajes de los estudiantes. La educación debe ofrecer las mismas oportunidades para todos, independientemente del lugar de nacimiento, sexo o contexto sociocultural; para ello se deben generar programas de alfabetización para estudiantes en situación de vulnerabilidad que contemple el uso de las TIC.

Los sistemas educativos con alto desempeño intervienen eficazmente a nivel de cada escuela, e identifican aquellas que no tienen un desempe-

3. Representación: construir significados para nosotros mismos, que incluye la interpretación de los significados de los demás. Comunicación: Construir significados para otros desde su perspectiva e intereses.

ño satisfactorio con el objetivo de elevar los estándares de desempeño. Los sistemas de excelencia intervienen a nivel de cada alumno, y desarrollan dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar el desempeño del niño. (McKinsey & Company, 2008, p. 57)

La situación de la educación secundaria en la República Dominicana se puede considerar crítica, en cuanto al acceso y a la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Existen oportunidades de mejora que repercutirían en el bienestar personal de estos y en el bienestar social del país, y que deben ser identificados (Amiama, 2016).

Es necesario, repensar desde la perspectiva de la educación inclusiva, los programas propuestos para elevar la calidad de la educación, los cuales deben contemplar apoyos pedagógicos para estudiantes con bajo nivel de desempeño, teniendo en cuenta las características de los centros educativos y su contexto, así como la implementación de programas de desarrollo de competencia lectora, tanto para docentes como para estudiantes que contemplen el uso de las TIC, ya que permiten ir más allá del techo de los docentes.

6. Referencias

- Alexander, P. (2012). The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Amargós, O. (2016). *Evaluación de resultados e impacto de la política de Educación Secundaria en República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICI. Recuperado de goo.gl/WmzZBQ
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*. Recuperado de <http://doi.org/https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- Amiama Espaillet, C. (2016). Oportunidades para el desarrollo de competencia lectora. *Revista INAFOCAM*, 7(10), 9-16. Recuperado de <https://goo.gl/z9b4AU>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, (38), 13. Recuperado de <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Aristy-Escuder, J. (2016). *Impacto de la Educación Inicial sobre el desempeño escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/>
- Baker, D. L., Biancarosa, G., Park, B. J., Bousset, T., Smith, J.-L., Baker, S. K., ... Tindal, G. (2014). Validity of CBM measures of oral reading fluency and reading comprehension on high-stakes reading assessments in Grades 7 and 8. *Reading and Writing*, 28(1), 57-104. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/s1145-014-9505-4>
- Caraballo, E. D., García, J. A., Javier, K., Lara, D., & Mateo, R. (2016). *Calidad del gasto educativo en la República Dominicana*. Santo Domingo: EDUCA, Acción Empresarial por la Educación. Recuperado de www.educa.org.do
- Cassany, D. (2012). *En línea, leer y escribir en la red*. (Kindle). Madrid: Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. Recuperado de <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Ceara-Halton, M., & Isa Contreras, P. (2016). *La Inversión pública destinada a la niñez en la República Dominicana 2010-2013*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de [partir de https://goo.gl/vhQ4Kb](https://goo.gl/vhQ4Kb)
- Chapman, S. B., & Kirkland, S. (2013). *Make your brain smarter. Increase your Brain's Creativity Energy, and Focus* (Kindle). New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Drucker, P. F. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- EDUCA-PREAL. (2010). *Informe de Progreso. El reto es la calidad*. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/12sYt5>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2009). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence : A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies or Reading*, 37-41. Recuperado de http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gamino, J., Motes, M., Riddle, R., Reid-Lyon, G., Spence, J., & Chapman, S. (2014). Enhancing inferential abilities in adolescence: new hope for students in poverty. *Frontiers in human neuroscience*, 8(December), 924. Recuperado de <http://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00924>
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Taylor & Francis Group. http://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.02802_1.x
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 117-136. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Guthrie, J., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Federation of Teachers*, (Spring), 1-6. Recuperado a partir de <https://goo.gl/eJlBtB>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Levy, B., & Rasinski, T. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. Recuperado de <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., ... Barch, D. (2013). The Effects of Poverty on Childhood Brain Development. *JAMA Pediatrics*, 167(12), 1135. Recuperado de <http://doi.org/10.1001/jama-pediatrics.2013.3139>
- Lynch, R. G. (2015). *The Economic and Fiscal Consequences of Improving U.S. Educational Outcomes*. Recuperado de goo.gl/UxJooUpdf
- Marchesi, Á., Martínez, R., & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307-323. Recuperado de <http://doi.org/10.1174/0210370042250059>
- Mckenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee, B., & Patrick, J. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students : Results of a U . S . Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/RRQ.021>
- Mckinsey&Company. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Santiago. PREAL*, 1-48. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/mfn=003423>
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/KWDwRF>
- Minerd. (2015). *Informe Resultados Pruebas Nacionales 2015. Primera Convocatoria*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de goo.gl/DaAFq9
- Ministerio de Economía, Desarrollo y Planificación. (2012). *Sistema de Indicadores Sociales de la República Dominicana (SISDOM)*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Morillo, B., De Los Santos, S., Herasme, M., Gerardo, V., Taveras, N., & Ortíz, D. (2012). *Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y*

- su comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos. IDEICI. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do/>
- National Reading Panel. (2000). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. *NIH Publication No. 00-4769*, 7, 35. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- OECD. (2000). *PISA 2000 Technical Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/home/>
- OECD. (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/home/>
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Resultados clave*. Recuperado de <http://www.oecd.org/>
- OECD. (2016b). *PISA 2015 Results (Volumen I): Excellence and Equity in Education*. París: PISA OECD. Recuperado de <http://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Oficina Nacional de Estadística. (2016). *Perspectivas de la Educación Media en República Dominicana*. Santo Domingo.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1086296X14535170>
- Palacio Nacional República Dominicana. (2014). *Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Santo Domingo.
- Pitcher, S., Albright, L., DeLaney, C., Walker, N., Seunarine Singh, K., Mogge, S., ... Dunston, P. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 20. Recuperado de <http://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe para todos al 2015*. (C. Bellei, Ed.), *Orealc/Unesco*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://goo.gl/30xM30>
- Rasinski, T., Chang, S.-C., Edmondson, E., Nagel-dinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... Rupley, W. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0(0), 1-8. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/jaal.559>
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 22-27. Recuperado de <http://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the Effects of Motivation on Reading Performance Growth in Secondary School. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>
- Rico, M. N., & Trucco, D. (2014). *Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://goo.gl/Y6FgqG>
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski* (3a ed.). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Salinas, P. (1967). *El defensor* (1948.^a ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, USA: Rand Reading Study Group.
- UNESCO. (2014). *TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile, Chile.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2010). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1461444810386774>