




Desarrollo de la comprensión lectora del Nivel Primario en contextos virtuales

 **De Lima, Dinorah**
Ideice,
República Dominicana

  **Rondón, Mabel**
Ideice,
República Dominicana

Objetivos y preguntas de investigación

Durante los meses de enero hasta abril de 2020, el IDEICE junto con la OEI desarrollaron un estudio piloto presencial para mejorar la comprensión lectora de 82 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º de cuatro escuelas públicas del nivel primario, ubicadas en la ciudad de Santo Domingo (de Lima y Rondón, 2020). El estudio consistió en probar los efectos de una intervención pedagógica por medio de 20 talleres presenciales con el método de enseñanza recíproca basado en la investigación realizada por Palincsar y Brown (1984). En esa ocasión, pese a haberse aplicado el pre-test al inicio de la intervención y haber avanzado con el 80 % de los talleres, el estudio fue abruptamente suspendido debido a la suspensión de docencia, dadas las medidas sanitarias tomadas por el gobierno dominicano.

En la medida en que el objetivo principal consistía en evaluar la tasa del efecto, por medio de análisis comparativos entre los resultados en el pre-test y el post-test, y este último no pudo ser aplicado por las razones mencionadas, se decidió repetir el estudio, pero de manera virtual. El informe final de los resultados fue presentado por escrito por las investigadoras y, en estos momentos, se encuentra en proceso para su pronta publicación. Los objetivos de este segundo estudio variaron en algunos aspectos en relación con el primer piloto citado, producto de mejoras realizadas a la guía utilizada para los estudiantes y docentes. En esta ponencia solo presentaremos los resultados de la intervención.

La tasa del efecto de esta se encuentra descrita en Sánchez-Vincitore y Ruiz Matuk (2020). Objetivo: Identificar la relación entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el desempeño de los estudiantes.

Sinopsis del marco teórico

Los referentes teóricos de este estudio descansan sobre los principios de Brown (1980) y Parodi (2014), que conciben la comprensión de textos escritos como un proceso particularmente estratégico. El uso de estrategias ha sido definido por Brown (1980) como cualquier intencionalidad por parte del lector por controlar las

acciones que podrían favorecer la comprensión de un determinado texto. No obstante, los lectores con escasa comprensión no suelen utilizar estrategias cuando abordan un texto que resulte complejo para ellos. Varios factores inciden en la comprensión de textos escritos, además de las estrategias. Uno de estos factores es el de la fluidez en la decodificación, que según Lovit y Hansen (1976, citado por Palincsar y Brown, 1984), 80 palabras por minuto es el mínimo aceptable para propósitos de enseñanza. Estos autores investigaron la relación de la fluidez lectora y la comprensión.

En sus conclusiones afirman que, al mejorar la fluidez, mejora la comprensión. Sin embargo, la fluidez no es el único factor que incide en la capacidad para comprender un texto. Según Palincsar y Brown (1984), además de dicha fluidez, también intervienen tres factores adicionales: prestar atención al texto, familiaridad con el contenido de este y uso de estrategias orientado por un propósito definido de lectura. Este último podría ser aprender por medio de un texto, obtener una puntuación alta en una prueba de comprensión, disfrutar un texto literario, entre otros intereses de un lector o lectora.

Un dato que resulta particularmente interesante consiste en cómo docentes y estudiantes de quince centros educativos privilegian la fluidez lectora como si esta fuese suficiente para la comprensión (de Lima y Rondón, 2020a). Tal consideración podría inducir a investigar con mayor profundidad las razones epistemológicas que conducen a los docentes a esta práctica, pues podría estar relacionada con los bajos desempeños del estudiantado dominicano tanto en pruebas nacionales como en las internacionales (MINERD, 2017; MINERD, 2019; INEP y UNESCO, 2014).

Método

Tipo de estudio: Intervención educativa de tipo cualitativo. Participantes: 16 estudiantes promovidos al 5.º y 6.º del nivel primario de cuatro centros educativos de la ciudad de Santo Domingo. El 62 % fueron niñas y el 38 % niños con edades entre 9 y 12 años. Criterios de selección: estudiantes que tuvieran el consentimiento de sus padres y madres, con fluidez lectora mínima de 46 ppm (Palabras por Minuto), entre 40 % y 65 % de respuestas correctas en el pre-test y que poseyeran un equipo electrónico con acceso a wifi. Materiales: Lecturas divertidas para ti. Talleres de enseñanza recíproca. Nivel 3 (de Lima y Rondón, 2020b) y la plataforma de *zoom*.

Procedimiento: entre el 31 de septiembre y el 16 de octubre de 2020 se desarrollaron tres tipos de tareas sucesivas. Tarea 1: Responder 15 pruebas de comprensión lectora después de utilizar cuatro estrategias de comprensión de textos escritos (predecir, preguntar, aclarar y resumir) con modelamiento por las investigadoras. Tarea 2: Responder 3 pruebas de comprensión utilizando instrucciones escritas de técnicas para responderlas, sin el modelamiento de las investigadoras. Tarea 3: Responder dos pruebas con textos más complejos que los anteriores, sin instrucciones escritas y sin modelamiento. Se formaron cuatro equipos de

estudiantes según su rapidez de lectura oral para lograr cierto nivel de equivalencias. Dos con fluidez lectora entre 46 y 62 ppm (equipos A1 y A2), y dos equipos con 87 ppm o más (equipos B1 y B2). Cada investigadora trabajó con dos equipos de 4 o 5 estudiantes en dos tandas diferentes.

En cada tanda se impartieron dos talleres (cuando la conectividad lo permitía) durante tres horas con un receso de 15 minutos. Los textos y las pruebas se encuentran en la guía citada.

Resultados

Respuestas correctas según tipo de tarea

El promedio de puntuaciones varía según el tipo de tarea. En la Tarea 1, el desempeño fue del 72 % de respuestas correctas. En la Tarea 2 la proporción fue de 82 %. Una cifra parecida de 81 % alcanzaron en promedio en la Tarea 3. En todos los casos, las puntuaciones superan el 61 % alcanzado en el pre-test (Sánchez-Vincitore y Ruiz- Matuk, 2020).

Respuestas correctas según tipo de texto

En las Tareas 1 y 2 se trabajaron las mismas clases de textos. En la Tarea 1 se desarrollaron 5 talleres con cada tipo de texto: cuentos y fábulas, artículos de divulgación científica y noticias periodísticas. En cambio, con la Tarea 2 se desarrolló una prueba con cada texto. En la Tarea 3 se trabajaron con dos pruebas: una biografía (narrativo) y un instructivo. Con la Tarea 1, los desempeños de los participantes alcanzaron proporciones similares en porcentajes de respuestas correctas: 72 % con textos narrativos (cuentos y fábulas) y 71 % tanto con artículos de divulgación científica como con noticias periodísticas. Con la Tarea 2 estas proporciones mejoraron, ya que el grupo de estudiantes alcanzó 87 % con cuentos y fábulas, 84 % con artículos de divulgación científica y 75 % con noticias periodísticas. Con la Tarea 3, la tarea de generalización, los porcentajes fueron de 87 % con biografía, un porcentaje relativamente alto dada la particular complejidad de este texto en comparación con los anteriores. Con el instructivo, el porcentaje fue menor en comparación con la biografía, con 74 % de respuestas correctas.

Respuestas correctas según tipo de pregunta

Respecto a la proporción de respuestas correctas según el tipo de pregunta, se encontró que con la Tarea 1, la proporción de respuestas correctas se distribuyó con porcentajes similares: 73 % preguntas literales, 71 % preguntas inferenciales y 72 % con preguntas críticas. En la Tarea 2 las preguntas literales presentaron un 86% de respuestas correctas, las inferenciales con una proporción ligeramente menor con 81 %; empero, las críticas

presentan una proporción inferior de 75 %. En la Tarea 3, las proporciones son similares a las observadas en la Tarea 2: 85 % las preguntas literales, 82 % las inferenciales y 77 % las críticas.

Respuestas correctas según palabras leídas por minuto

Sobre los desempeños de los estudiantes según su fluidez, es interesante observar que la relación encontrada por Lovit y Hansen (op. cit.) entre fluidez y comprensión no se encuentra apoyada por estos resultados. En la Tarea 1 se observa una ligera tendencia a lograr mayores respuestas correctas según la cantidad de palabras por minuto en que se encuentre capacitado el estudiante. Sin embargo, tal diferencia es mínima: 68 % de estudiantes que leen entre 46 y 56 ppm, 72 % entre 57 y 77 ppm. y 74 % entre 78 y 126 ppm. En la Tarea 2 sí se observa una notable diferencia entre los estudiantes con lectura más fluida en relación con los demás, ya que el 91 % de respuestas correctas lo presentan estudiantes que leen entre 78 y 126 palabras por minuto, y la misma proporción de 74 % tanto los que leen 46 a 56 ppm como los que leen entre 57 y 77 ppm. Lo interesante de estos datos reside en la Tarea 3, supuestamente la más difícil y la de generalización del uso de estrategias. Nótese que son los estudiantes de mayor fluidez (entre 78 y 126 ppm) los que presentan una puntuación ligeramente más baja en comparación con lectores de menor fluidez con 86 %.

Conclusiones

Aunque estos resultados son tentativos dada la poca cantidad de participantes, confirman que el uso de estrategias sí incide en el desarrollo de la comprensión lectora, algo que se sabe desde los trabajos de Flavell acerca de las habilidades metacognitivas (citado por Brown, 1980).

En el estudio se observó cómo estudiantes que requieren mejorar su lectura, considerados de bajo rendimiento lector por sus escuelas, mostraron una tendencia a responder correctamente, por encima de lo esperado. Esto se aplica a todos los estudiantes que participaron en el estudio independientemente de su rapidez en la decodificación. Del mismo modo, aunque también de manera no concluyente, los estudiantes comprendieron mejor los textos cuando su propósito es utilizar técnicas para responder correctamente la mayor cantidad de preguntas en una prueba (Tareas 2 y 3) que utilizar estrategias de comprensión con un texto para probar su eficacia por medio de una prueba (Tarea 1).

Tal diferencia podría deberse a que en el propósito de la Tarea 1, se involucran una serie de procesos de trabajo cooperativo para comprender mejor un texto que implican una profundización en su contenido, que no se desarrolla en las Tareas 2 y 3. Aunque aparentemente la proporción de respuestas correctas es menor en comparación con las otras dos tareas, se precisa investigar la permanencia de los conocimientos obtenidos por la lectura en uno u otro caso.

La experiencia de enseñar estrategias de comprensión lectora por medios virtuales representó un gran desafío debido a los problemas de conectividad. En ocasiones, con una velocidad contratada por las investigadoras de 50Mbps (megabit por segundo), la velocidad se reducía a 11Mbps a determinadas horas. Estas situaciones alteraban el ritmo del desarrollo del taller, se ralentizaban los movimientos y las voces. Esto producía interrupciones en momentos claves, pues algunos estudiantes perdían la conexión y, al recuperarla, se debía realizar interrupciones para reintegrarlos al proceso.

Algunas limitaciones de este estudio residen en la escasa cantidad de participantes debido a la disponibilidad de conectividad. Esto obligó a un cambio en el diseño original que incluía un grupo mayor de intervención y un grupo control de tal manera que nos permitiera arribar a conclusiones más firmes acerca de la incidencia del aprendizaje de estrategias.

Uno de los aportes principales de estos modestos resultados reside en respuestas pendientes a preguntas dirigidas hacia la práctica de aplicar pruebas de comprensión lectora. Si, como dice Brown (1980), el propósito de la lectura es un factor que incide en la comprensión al poner en marcha estrategias conscientes para comprender, cabe preguntarse ¿Cuál es el propósito del estudiante cuando toma dichas pruebas, ya sea por medios presenciales o virtuales? Asimismo, los estudiantes con lentitud lectora podrían requerir de recesos para completar una prueba; cabe preguntarse ¿hasta qué punto el formato de aplicación de pruebas influye de manera negativa sobre los bajos desempeños por algunos estudiantes se debe al formato de la prueba en vez de a su capacidad de comprensión?

Finalmente, y pese a las limitaciones señaladas, incluyendo la necesidad de realizar análisis más profundos a estos datos para explorar diferencias de desempeño según la dificultad de los textos y las preguntas de las pruebas, este estudio permitió desarrollar una metodología que podría ser útil para mejorar los desempeños lectores en las escuelas, la cual debe ser probada con una muestra mayor de estudiantes para arribar a conclusiones definitivas. Por otra parte, el hecho de que se presentaran casos de estudiantes que, pese a su relativa lentitud lectora, mostraran desempeños equivalentes con lectores más fluidos, pone en cuestionamiento la idea de que es imprescindible leer con fluidez para comprender un texto.

Bibliografía

Brown, A. (1980). Metacognitive development and Reading. En R. Spiro, B. Bruce., & W. Brewer (Eds), *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp. 453-481). Lawrence Erlbaum Associates.

De Lima, D., & Rondón, M. (2020b). *Lecturas divertidas para ti nivel 3: talleres de enseñanza recíproca*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/f1>

- De Lima, D., & Rondón, M. (2020). *El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del nivel primario: dificultades y perspectivas* [Manuscrito sometido para publicación]. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.
- De Lima, D., & Rondón, M. (2020). *Intervención educativa para mejorar la comprensión lectora en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Fase Piloto*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://r.issu.edu.do/P1>
- Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2019). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de sexto grado de primaria [Informe nacional]. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria [Informe nacional]. <https://r.issu.edu.do/l?!=13309W9J>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación., & Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - TERCE. Primera entrega de resultados*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/fsU>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), 117-175.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. EUDEBA.
- Sánchez-Vincitore, L., & Ruiz-Matuk, C. (2020). *Evaluación piloto del método de enseñanza recíproca para la comprensión lectora: Post-test* [Manuscrito sometido para publicación]. Universidad Iberoamericana.