

Nivel de comprensión lectora en los docentes de la región Puno según los parámetros del examen PISA

Level of reading comprehension in teachers in the Puno region according to the parameters of the PISA exam

Juan Manuel Tito Humpiri
jtito@unaj.edu.pe - Universidad Nacional de Juliaca
Edwin Huayhua Huamaní
ehuayhua@unaj.edu.pe - Universidad Nacional de Juliaca
Marcelino Reyes Casani Cruz
m.casani@unaj.edu.pe - Universidad Nacional de Juliaca
Joly Zegarra Cáceres
jzegarracac@unsa.edu.pe - Universidad Nacional de San Agustín - Arequipa

Resumen

El trabajo de investigación que da origen al presente artículo tuvo como objetivo; determinar cuál es el nivel de comprensión lectora de los docentes que laboran en el segundo grado de primaria de la región de Puno (Perú) tomando en cuenta estándares internacionales, específicamente los parámetros y características establecidas en el examen PISA. Se elaboró un test de comprensión lectora, tomando como insumos los reactivos de los últimos exámenes utilizados por la OCDE y tomando en cuenta competencias de entendimiento de conceptos y habilidades que los docentes deben tener para actuar o funcionar en las diversas situaciones de cada dominio. La cuestión analizada por el equipo de investigación radica en el hecho de que no se tiene conocimiento acerca de las estrategias usadas por el docente de la Educación Básica Regular (EBR) ya que la problemática a evaluar se ha centrado en los estudiantes, mas no en los docentes, aun cuando resulta evidente que existe una relación directa entre las carencias estratégicas de lectura de los estudiantes con la de los docentes, se ha considerado a los profesores de segundo grado de primaria de la EBR por cuanto es en ese grado que los estudiantes empiezan a leer textos. En cuanto a los resultados tenemos que el 81 % de docentes no pueden realizar una conexión sencilla entre la información contenida en el texto y el conocimiento común y cotidiano. El 71 % de docentes no pueden desarrollar un proceso de reconocimiento del tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente, el 62 % de docentes no pueden localizar una o varias informaciones puntuales en un texto, esto quiere decir que este grupo de docentes se encuentran por debajo del nivel más elemental de comprensión lectora, de acuerdo a parámetros internacionales.

Palabras claves: *Texto, comprensión, análisis*

Abstract

The research work that gives rise to this article was aimed at; determine the level of reading comprehension of teachers working in the second grade of primary school in the region of Puno (Peru) taking into account international standards, specifically the parameters and characteristics established in the PISA exam. A reading comprehension test was developed, taking as input the reagents of the last exams used by the OECD and taking into account competences of understanding of concepts and skills that teachers must have to act or function in the different situations of each domain. The problem analyzed by the research team lies in the fact that there is no knowledge about the strategies used by the teacher of Regular Basic Education (EBR) since the problem to be evaluated has focused on students, but not in teachers, although it is evident that there is a direct relationship between students' strategic reading deficits and that of teachers, the second grade elementary school teachers of the EBR have been considered because it is in that degree that Students start reading texts. Regarding the results, we have that 81% of teachers cannot make a simple connection between the information contained in the text and common and everyday knowledge. 71% of teachers cannot develop a process of recognition of the main theme or the author's purpose in a text on a family topic, when the information required in the text is prominent, 62% of teachers cannot locate one or more information punctual in a text, this means that this group of teachers are below the most elementary level of reading comprehension, according to international parameters.

Keywords: *Text, comprehension, analysis*

Introducción

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es un programa que evalúa internacionalmente a los estudiantes que ya culminan la etapa escolar, es decir a los 15 años, por ello se determinó a esta población debido a que se trata de evaluar a estudiantes que ya se integran a la sociedad después de un proceso de educación en aulas.

A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. (OCDE s.f. pp. 5)

Lo importante de este examen es determinar con qué competencias en lectura, matemática y ciencias egresan los estudiantes para que puedan integrarse a la sociedad de manera exitosa.

Para el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) La evaluación mira hacia adelante, se centra más en la capacidad de los jóvenes de utilizar sus conocimientos y sus habilidades para hacer frente a los desafíos de la vida real, que en saber hasta qué punto dominan un programa escolar concreto. Además, provee información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los estudiantes. Esta orientación refleja un cambio en los objetivos y propósitos de los programas, que cada vez se ocupan más de lo que pueden hacer los alumnos con lo que aprenden en la escuela, en vez de limitarse a ver si son capaces de reproducir lo que han aprendido (MINEDU, 2009.pp. 1)

El examen está compuesto por preguntas abiertas y preguntas cerradas, con alternativas múltiples en el segundo caso en el caso de la *escala de lectura* PISA utiliza textos en formato continuo, dichos textos son

aquellos que la sociedad presenta en un determinado contexto.

PISA combina la evaluación de las áreas de conocimiento con la recopilación de información sobre los entornos de aprendizaje de los estudiantes, el ámbito familiar de estos y su modo de aproximarse al aprendizaje. De este modo, PISA proporciona datos reveladores sobre los factores del entorno familiar y escolar que influyen en el desarrollo de las competencias y actitudes. (Ministerio de educación de Chile, 2011, pp. 12)

Es importante destacar que si bien PISA utiliza la herramienta de las preguntas de opción múltiple, una porción importante de los reactivos, particularmente los más complejos, requieren del alumno la redacción de textos e incluso la elaboración de diagramas. No todos los alumnos tienen el mismo examen sobre la mesa el día de la prueba; a diferentes alumnos les tocan cuadernillos distintos. Tal como se aplicó la prueba en 2006, había 13 cuadernillos de examen diferentes, cada uno de ellos con cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación (OCDE, sf. pp.3).

El Perú ha participado en cinco oportunidades en el examen PISA. La primera vez que el Perú intervino fue en el año 2001, el examen se había realizado por primera vez un año antes y es en el 2001 que se hace una adenda, los resultados fueron preocupantes ya que el Perú quedó en el último lugar en comprensión lectora. En el año 2009 el Perú vuelve a participar pero con resultados desalentadores pues, no obstante haber dejado atrás a dos países (Azerbaijón y Kirguizistán), continúa en los últimos lugares. En el año 2012 el Perú se sitúa en el último lugar. En el año 2015 queda en el puesto 64 de setenta participantes y en el año 2018 nuevamente queda en el puesto 64 de setentaisiete participantes; superando a países como Filipinas, República Dominicana, Kosovo, Líbano, Morocco, Indonesia, Panamá, Georgia, Kazakhstan, Azerbaijan, Macedonia, Tailandia y Arabia Saudita, sin embargo de todos los países de la región, el Perú es el que menos ha avanzado en comprensión lectora en relación a países como Brasil, México y Chile.

Antes de la aparición del examen PISA, los docentes del sistema educativo peruano tenían un concepto equivocado de lectura, pues la lectura se reducía a un proceso de decodificación y por ello los profesores de las escuelas evaluaban la decodificación en voz alta de los textos, se evaluaban variables como el timbre de voz, la entonación y hasta la gesticulación; otro aspecto importantes fue el hecho de que se trabajaba con textos exclusivamente narrativos pues se desconocía el conceptos de textos continuos y no continuos, en conclusión leer significaba un proceso de verbalización o sonorización del texto.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española otorga diez acepciones a la palabra **lectura** pero la que resalta es la siguiente; **“interpretación del sentido de un texto”** ahora bien, si buscamos la definición de **interpretar**, tenemos lo siguiente: **“Explicar o declarar el sentido de algo y principalmente el de un texto”**.

Está claro entonces que la lectura no es un proceso de decodificación y ello es reforzado con la idea de lectura que tienen muchos autores, así tenemos las siguientes:

Más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (Cassany. 2006, pp. 21- 43)

Para Isabel Solé (1993) “leer es un medio de evasión, de disfrute, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos al nuestro, cuya repercusión trasciende en mucho lo cognitivo para llegar a emocionarnos, apasionarnos y para llegar a transportarnos a otras realidades y a la ficción”.

Entonces está claro que la lectura no es solo un proceso de decodificación pero podemos decir que dicho proceso es el punto de partida para una verdadera comprensión de lo que se lee, caso contrario no se podría comprender lo leído, esto es reforzado por Pajares Box:

La formación en lectura, en su sentido clásico, depende de la capacidad de descodificar textos, de interpretar significantes léxicos y estructuras gramaticales, y de dar un sentido, al menos superficial, a lo escrito. Pero para participar efectivamente en la sociedad actual este tipo de formación no es suficiente: hay que ser capaz, además, de leer entre líneas, de reflexionar sobre las intenciones de los escritos, de reconocer los recursos utilizados por los autores para transmitir mensajes e influir a los lectores, y de extraer significados a partir de la estructura y del estilo del texto. Un concepto moderno de formación en lectura descansa en la

capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto, poniéndolos en relación con el contexto en el que aparecen (Pajares, 2005, pp. 17)

Para Carrasco (2003, pp. 131) leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura.

A partir del año 2001 recién se habla de dos formatos para presentar un texto, así tenemos que PISA señala la existencia de textos continuos y no continuos. Los primeros se caracterizan porque las ideas se presentan en el texto de manera continuada, aquí tenemos los textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, instructivos, documentos registro e hiupertextos. El Ministerio de Educación de España (2009, pp. 12) ha señalado que “Los textos continuos están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros. Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto”. En cuanto a los textos no continuos, se caracterizan porque las ideas se encuentran dispersas en todo el texto, dentro de este formato tenemos: los cuadros, gráficos, tickets, diplomas, folletos, etc.

En cuanto a estrategias de comprensión lectora surge la interrogante ¿cómo leen los lectores?, vale decir, qué métodos, técnicas o estrategias utilizan en el momento de leer.

Lo anterior es muy importante porque no se trata de leer para repetir lo que se lee sino que se trata de que el lector comprenda lo leído. A su vez, el lector competente utiliza distintas estrategias y modalidades de lectura según el objetivo de la misma. Diversifica estrategias y selecciona modos de lectura apropiados según el tipo de texto y lo que pretenda conseguir (hacerse una idea, seleccionar información relevante, buscar una información determinada...) Se pueden distinguir varios modos de lectura que requieren de diferentes estrategias lectoras (Pajares, Sanz y Rico, 2004, pp. 32)

Entonces se habla de un lector que es competente y es que utiliza estrategias diversas para la comprensión y por otro lado un lector que no es competente, es decir, que no utiliza ningún tipo de estrategias debido a que las desconoce.

Por primera vez aparece el termino competencia lectora, al respecto el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española señala que competencia es; *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.*

Por lo anterior debemos inferir que competencia lectora es tener pericia, habilidad para leer.

Por otro lado, no podemos dejar de lado lo que propone Baró: la competencia lectora se centra en la capacidad de los alumnos para utilizar la información escrita en situaciones de la vida real. El concepto de competencia lectora en PISA tiene tres dimensiones: el formato del material de lectura (textos continuos y discontinuos), el tipo de tarea lectora o aspectos de la lectura (obtener información, interpretar textos, reflexionar sobre los textos y evaluarlos), y la situación o el uso para el que se redactó el texto. (Baró, 2008, pp. 294-295)

Pero PISA no es el único examen internacional que se aplica a estudiantes, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) realiza un estudio periódicamente, en la actualidad ya ha evaluado en los años 2001, 2006 y 2011 dicha evaluación es denominada PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study, en español; Estudio Internacional en el Progreso de Lectura y Alfabetización).

Al desarrollar la definición de competencia lectora PIRLS la concibe de la siguiente forma: La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal (Ministerio de Educación de España, 2009, pp.31).

El enfoque comprensivo de la evaluación PISA permite dar cuenta no solo del rendimiento de los estudiantes en las áreas estudiadas, sino que también atiende a las condiciones y factores del entorno familiar y escolar que influyen en dicho rendimiento, pues lo que los estudiantes reciben en su hogar y en la escuela puede estimular o limitar el desarrollo de sus habilidades. Los resultados de este tipo de análisis pueden dar lugar a amplios debates en torno a políticas no solo educativas, sino también intersectoriales. De hecho una información importante que proveen los resultados de PISA está referida a evaluar en qué medida los sistemas educativos están garantizando una distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje (Miranda, 2009, pp.15)

Materiales y métodos

El método es cualitativo, hipotético deductivo, para lograr nuestro objetivo principal los investigadores tomamos en cuenta que se trata de una investigación descriptiva (registro, análisis e interpretación de datos) y cualitativa. Con el propósito de responder a la pregunta de investigación planteada y al objetivo principal, se hizo necesario asumir una metodología de investigación orientada por un enfoque acorde a la tipología de la investigación (cualitativo con un diseño de tipo descriptivo) por otro lado se hizo un análisis riguroso del instrumento tomando en cuenta los **niveles y parámetros** de PISA en cuanto a la aptitud en comprensión lectora se refiere.

Para la población consideramos a la totalidad de docentes que laboran en el segundo grado de nivel primario en Instituciones Educativas públicas (2,062). Para la muestra de docentes del segundo grado del nivel primario estratificamos a la población total según provincias y zona de ubicación donde laboran los docentes. Para hallar la muestra usamos un nivel de confianza del 95% con un margen de error muestral del 4%, haciendo uso de la estadística se pudo obtener el tamaño de muestra óptimo (380) docentes del segundo grado de nivel primario que laboran en instituciones educativas públicas de la región Puno.

En cuanto a la *técnica* se utilizó el test como una técnica derivada de la entrevista el test usado fue una combinación de preguntas **cerradas y abiertas** con una única respuesta correcta; las preguntas cerradas son 25 y ofrecen cuatro opciones para que el docente marque alguna; las abiertas también son 25, éstas requieren que los docentes elaboren sus propias respuestas y en algunos casos argumenten una posición.

En total son 50 reactivos. El instrumento fue diseñado por los investigadores, y se tomó como referente los exámenes PISA tomados por la OCDE entre los años 2000 al 2009. Inicialmente, se aplicó la prueba de validación del instrumento a 30 docentes, posteriormente se aplicó en toda la región de Puno (Perú) a un total de 380 docentes escogidos en forma aleatoria entre las trece provincias que posee la región. El instrumento de evaluación de los niveles de comprensión está estructurado de la siguiente manera: dieciséis preguntas dentro del nivel de acceso y recuperación de la información; veintiún preguntas dentro del nivel interpretativo y doce preguntas dentro del nivel reflexivo evaluativo además de una pregunta de carácter informativo. Los participantes laboran en la región de Puno el cual se localiza en la sierra sur occidental del Perú, se caracteriza porque en la región existe hasta tres grupos étnicos, Quechuas, Aimaras y mestizos por lo que se habla tres idiomas (quechua, aimara y castellano).

Resultados y discusión

En la tabla 1 se puede apreciar el nivel en que se encuentran los docentes que enseñan a estudiantes del segundo año de primaria.

Tabla 1.
Nivel alcanzado

Niveles de comprensión lectora	Docentes	
	f	%
Reflexión y evaluación	144	38
Integración e interpretación de texto	110	29
Acceso y recuperación de la información	72	19
Por debajo del nivel más elemental	54	14
Total	380	100

Los resultados sistematizados en la tabla demuestran que los docentes que alcanzan el nivel más alto (reflexión y evaluación) demuestran que poseen la capacidad de relacionar un texto con la propia experiencia, el propio conocimiento o las propias ideas, pero no solo este proceso; sino también las capacidades y competencias que se exigen en los niveles inferiores en esta condición de hallan únicamente el 38 % de participantes. Los que se encuentran en el nivel intermedio (integración e interpretación de textos) demuestran que poseen la capacidad de construir significados y extraer inferencias de diversas partes de un texto, pero no solo este proceso; sino también las capacidades y competencias que se exigen en el nivel inferior; en esta condición de hallan el 29 %. Lo que resulta preocupante es que el 19 % de docentes alcanzan el nivel básico (acceso y recuperación de la información), evidenciando debilidades para demostrar con regularidad las habilidades básicas, así como problemas para ejecutar las tareas más difíciles de obtención de información y el 14 % se encuentran por debajo del nivel más bajo.

Conclusiones

Desde que el Perú ha participado del examen PISA todos los ojos se centraron en los estudiantes, sin embargo, los docentes que inician en la lectura a los escolares tienen falencias para comprender lo que leen.

Menos del cincuenta por ciento (38%) de participantes se encuentra en el nivel de reflexión y evaluación por lo tanto se concluye que el 62 % de docentes no poseen experiencia en temas relacionados a los textos, dicho en otras palabras, no poseen conocimiento previos que les permitan relacionar el texto con el mundo interno del lector, por lo tanto el proceso de reflexión y evaluación es nulo.

Solo el 29% se encuentra en el nivel de Integración e interpretación de texto, por lo tanto estos participantes más los que se encuentran en el nivel superior pueden encontrar la idea principal y el tema del texto con mucha facilidad, además pueden realizar inferencias sobre el texto presentado.

El 19 % de participantes solo pueden encontrar información literal que el texto presenta ya que solo se necesita capacidad de observación para poder lograrlo.

Referencias bibliográficas

- Alcázar, L. y Balcázar, R. (2000). *Estudio sobre oferta y demanda de formación docente y costo-efectividad. Informe final*, Instituto APOYO.
- Casado, M. (1993). *Introducción a la Gramática del texto español*. Editorial Arco/Libro, S/. Madrid.
- Cassani, D. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó. Barcelona.
- Colomer T y Campos A. (1990). *Enseñar a leer enseñar a comprender*, Madrid.
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó. Madrid.
- Correa, E. y Lázaro, F. (1968). *Cómo se comenta un texto literario*. Ediciones Anaya. España.
- Teun, D. (1984). *La ciencia del texto*. Fondo de Cultura Económica. México. D.F.
- Elola, N. y Zanelli, N. (2002). *Competencias comunicativas: Una perspectiva diferente para evaluar la calidad de la educación*. Memorias del VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla: Secretaría de Educación Pública
- Ferreiro, E. (1999). *La formación docente en tiempos de incertidumbre*. En Memorias del 4º Congreso Colombiano y el 5º Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia: Funda lectura.
- Fraca, L. (1994). *La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español*. FEDUPEL, Caracas.
- Gonzales, W. (2007). *La Comunicación*, Ed. San Marcos, Lima – Perú.
- Halliday, M. (1982). *Bases funcionales del lenguaje en Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médico y Técnico,
- Henao, O. (2001). *Identificación de ideas importantes y detalles en textos hipermediales e impresos*. Lectura y Vida, 22(3), 6-15.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos (7ª reimpresión)*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Larousse (1998). *Cómo comprender un texto, análisis y comentario*, Larousse; Editorial, S.A. Barcelona. España.
- Morales, O. (2003). *El desarrollo de la competencia de escritura de docentes universitarios*. Universidad de Los Andes, Facultad de Odontología, Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología (MIO), Mérida, Venezuela. Sin publicación.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). *El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México.
- Pajares, R. y Sanz, A. (2004). *"Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000"*, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (I.N.E.C.S.E.), Madrid España
- Escobar, R. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media: comprensión, análisis y construcción de textos*. Ciudad de La Habana.
- Rodríguez, M. (2001). *De las prácticas del lenguaje al conocimiento de la lengua*. En M. B. Tellería y M. Anzola (comps.), *Memorias del III Simposio Internacional Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica*. [CD ROM]. Mérida, Venezuela
- Verlex, I. (2005). *Informe Sobre la Educación Peruana Situación y Medidas*, Ministerio de Educación.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana - Cuba.
- El programa pisa y la OCDE. *Qué es y para qué sirve*. En: www.pisa.oecd.org/
- Trahtemberg, L. (2004). *La Educación Peruana en Emergencia*, <http://www.trahtemberg.com/libros/54-la-educacion-peruana-en-emergencia.html> León