

Agosto 2022  
Vol. 9, No. 2

# *revie*

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553  
<https://revie.gob.do>

 **ideice**  
Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

## DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación. Revie es un recurso interactivo y de libre acceso, que sirve para fomentar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo.

### DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL IDEICE

Dra. Carmen Caraballo

### EQUIPO EDITORIAL

#### Director

Dr. Julián Álvarez Acosta

#### Editora

Mtra. Dilcía D. Armesto Núñez

#### Editores de sección

Mtra. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

### CONSEJO TÉCNICO

#### Analista de producción

M.A. Annette Viola

#### Analista de datos

Lic. Iván Vargas

#### Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

#### Diseño y maquetación

Lic. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artilles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

Lic. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Operti

Dr. René Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Dr. Alexander Rubio Álvarez

Dr. Fernando Jafer Bárbara Rodríguez

Dra. Leidy Claret Hernández Flores

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



# ÍNDICE

07

**01. UN MODELO EPISTEMOLÓGICO DE REFERENCIA EN TORNO AL PROBLEMA DIDÁCTICO DEL NUEVO CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA**

*AN EPISTEMOLOGICAL REFERENCE MODEL OF THE DIDACTIC PROBLEM OF THE NEW CURRICULUM FOR THE TRAINING OF MATHEMATICAL TEACHERS IN THE DOMINICAN REPUBLIC*

Cavani, Mario

29

**02. COMUNICACIÓN ESCRITA DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL DE NIVEL SECUNDARIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO**

*WRITTEN COMMUNICATION OF SECONDARY LEVEL SPANISH TEACHERS IN THE DOMINICAN EDUCATIONAL SYSTEM*

Cuevas Rodríguez, Felipe Antonio • Moreno Moreno, María Águeda

50

**03. ARTE Y CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

*ART AND CREATIVITY AS TOOLS OF TEACHING PRACTICE*

Reynoso, Dionicia • Rodríguez, Eladia • Pons, Amelia

69

**04. RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE SEDENTARISMO Y LAS BARRERAS PERCIBIDAS PARA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

*RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF SEDENTARY LIFESTYLE AND THE PERCEIVED BARRIERS TO THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS*

Prada Rozo, Mauricio Javier • Cuevas Gómez, Ruth Delania

86

**05. ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DEL COVID-19**

*ADAPTATIONS FOR TEACHING READING COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC*

Rodrigues, Renata • Miranda, María Luisa

109

**06. VIVENCIAS DE LAS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19**

*EXPERIENCES OF STUDENTS IN PROFESSIONAL INTERNSHIPS DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Sánchez, Haydeé

125



**07. TRABAJO Y ADAPTACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE COVID-19**



*WORK AND ADAPTATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN TIMES OF COVID-19*

Torres Aguilar, Xitlali

## ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DEL COVID-19

### ADAPTATIONS FOR TEACHING READING COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

  **Rodriguez, Renata,**  
Consultora Educativa, Nicaragua

  **Miranda, María Luisa,**  
Consultora Educativa, Nicaragua

Recibido: 2022/02/07

Aceptado para su publicación: 2022/05/09

Publicado: 2022/08/01

#### RESUMEN

La pandemia del COVID-19 obligó el cierre de las escuelas, requiriendo adaptaciones didácticas en todos los niveles educativos. Este estudio analiza las adaptaciones de la enseñanza de la comprensión lectora en 2.º y 3.º grado, en modalidad de educación remota de emergencia, en el año 2020. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo, cuyas técnicas de investigación fueron la entrevista y el análisis de documentos como planificaciones didácticas y recursos educativos. La unidad de análisis abarcó a 15 docentes de cinco escuelas privadas de Nicaragua. Entre los principales hallazgos, se constató la brecha de acceso y de uso de la tecnología, que condicionó las adaptaciones educativas. Se observó un conocimiento pedagógico poco actualizado sobre la didáctica particular de la enseñanza de la comprensión lectora que se simplificó aún más en la educación remota. Finalmente, se evidenció el compromiso de docentes, colegios, padres y madres de familia con los procesos de aprendizaje.

#### PALABRAS CLAVE

Adaptación de la enseñanza, comprensión lectora, educación a distancia, enseñanza de la lectura, enseñanza remota en emergencia, Nicaragua.

#### ABSTRACT

*The COVID-19 pandemic abruptly changed face-to-face education, requiring didactic adaptations at all school levels. This study analyzes the adaptations to reading comprehension education in 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade in primary school, in the form of emergency remote education, in 2020. This study uses a qualitative approach. The research techniques were interviews and document analysis of didactic plans and educational resources. The unit of analysis consisted of 15 teachers from five subsidized and private schools in Nicaragua. Among the main findings, there is a gap in access and use of technology, which conditioned educational adaptations. Likewise, the study found outdated pedagogical knowledge about the didactics of teaching reading comprehension. Finally, the commitment of teachers, schools and parents with the learning processes were evidenced.*

#### KEYWORDS

*Adaptation of teaching, reading comprehension, remote education, reading instruction, emergency remote teaching, Nicaragua.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron afectados durante la pandemia del COVID-19. Por la crisis sanitaria, las escuelas cerraron sus puertas y se estableció la enseñanza remota de emergencia (ERT, por sus siglas en inglés). Este cambio implicó un modo nuevo de enseñanza como alternativa temporal al continuar el proceso educativo de millones de estudiantes en el mundo (Hodges et al., 2020).

Al final del 2020, empezaron a publicarse informes nacionales y regionales sobre medidas educativas implementadas durante la pandemia, adaptaciones en el ámbito curricular, estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de los aprendizajes (CEPAL & UNESCO, 2020; PCLR, 2020; Ramos-Huenteo et al., 2020). En Nicaragua, aunque el gobierno continuó las clases presenciales en las escuelas públicas, las escuelas privadas fueron autorizadas a implementar una enseñanza remota de emergencia (SITEAL, 2020). Este estudio, pretendió profundizar sobre lo sucedido en las aulas de clase, desde la voz y el sentir de docentes y, a la vez, llenar un vacío de información en el país con evidencias cualitativas de cómo estas escuelas enseñaban la comprensión lectora a sus estudiantes.

La presente investigación es de carácter cualitativo y su objetivo es describir las adaptaciones de prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en 2.º y 3.º grado, en el contexto de enseñanza remota de emergencia en cinco escuelas privadas de Nicaragua, durante 2020. Se entrevistó a 15 docentes, se analizó la planificación didáctica de cada uno y los recursos didácticos que utilizaron.

El estudio se orientó por las siguientes preguntas: 1) ¿Qué estrategias utilizaban para la enseñanza de la comprensión lectora en la modalidad presencial?, 2) ¿Qué adaptaciones realizaron en la enseñanza de la comprensión lectora durante el período de educación remota en emergencia? 3) ¿Qué materiales, recursos didácticos y herramientas digitales se utilizaron para promover la comprensión lectora? 4) ¿Cuáles fueron las dificultades y los aciertos en la enseñanza y en el aprendizaje de la comprensión lectora en la modalidad remota de emergencia, según la mirada de los docentes?

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La pandemia del COVID-19 provocó el cierre de las escuelas, requiriendo que el personal docente adaptara la enseñanza a la ERT, según su contexto y recursos disponibles (Ramos-Huenteo et al., 2020; Programa de Capacidades LAC Reads [PCLR], 2020). Los desafíos y esfuerzos fueron múltiples, en el ámbito pedagógico y emocional, haciendo evidente, aún más, las inequidades en la calidad educativa y en el acceso a recursos tecnológicos (CEPAL & UNESCO, 2020).

La comprensión lectora (CL) es una competencia con alto nivel de rezago en los países latinoamericanos. Los resultados de Nicaragua en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) mostró una media significativamente inferior al promedio de los países (OREALC/UNESCO, 2015), y sus estudiantes se ubicaron en el nivel de desempeño I, con capacidades de comprensión literal. Aunado a lo anterior, se suma la escasa evidencia al momento del estudio sobre el impacto del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 sobre las adaptaciones docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la CL.

## 2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES INVOLUCRADAS EN EL DESARROLLO DE ESTA CAPACIDAD

Leer es una capacidad compleja y multidimensional. La CL es clave para el desarrollo del aprendizaje en todos los ámbitos escolares. Para Shanahan et al. (2010), un lector comprende la lectura cuando es capaz de entender lo escrito por el autor y utiliza sus conocimientos previos y su capacidad de pensamiento para dar sentido y significado a lo leído en el texto, interpretando las ideas del autor, a partir de las capacidades, conocimientos y experiencias del lector.

Para extraer significado de un texto y comprenderlo, es necesario que el lector reconozca las palabras y comprenda el lenguaje, lo que Tunmer & Hoover (2019) denominan habilidades cognitivas de nivel superior, en su marco de los fundamentos cognitivos de la lectura. Plantean que estas dos capacidades se desarrollan de manera interactiva, integrando progresivamente habilidades como la conciencia fonológica, la asociación fonema-grafema, conocimiento sobre los textos impresos, conocimiento lingüístico, sintáctico y semántico. Alcanzado un nivel suficiente en una de las habilidades inferiores, tiende a desarrollarse, simultáneamente, las habilidades que están inmediatamente arriba y abajo, de manera recíproca, implicando una enseñanza de manera integrada. Para que este desarrollo progresivo se dé, se requieren estrategias de enseñanza bien planificadas desde los primeros grados.

El informe del National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000) identifica cinco aspectos importantes en la enseñanza de la lectura: conciencia fonológica, instrucción sobre las reglas de conversión grafema-fonema, fluidez lectora, ampliación del vocabulario, enseñanza de estrategias explícitas de comprensión.

A su vez, Silva Trujillo (2014) señala algunas habilidades del lenguaje oral relacionadas con la CL: conocimiento del vocabulario y gramática, las habilidades complejas del lenguaje como la inferencia, el monitoreo de la comprensión (metacognición) y las habilidades discursivas, de manera especial la narrativa. Por su lado, Duke & Pearson (2009) afirman que se debe enfatizar las conexiones entre la

lectura y la escritura, «desarrollando habilidades para escribir como un lector y leer como un escritor» (p. 208).

## 2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

El NICHD (2000) sugiere, a partir de un metaanálisis, que la CL mejora en la medida en que se enseña a usar siete estrategias cognitivas de manera sistemática y progresiva, que mostraron mayor efectividad: 1) monitoreo de la comprensión, 2) aprendizaje cooperativo, para aprender conjuntamente, 3) elaboración de representaciones gráficas del texto, 4) formulación de preguntas sobre la lectura por parte de la persona docente, 5) enseñar a formular preguntas sobre el texto, 6) identificar la estructura del texto, 7) enseñar al estudiante a resumir, integrando ideas del texto. Encontraron, además, mayor eficacia en la combinación de estas estrategias que su empleo individual y enseñarlas en un área académica específica.

Shanahan et al. (2010) dan cinco recomendaciones para que la práctica docente mejore en sus estudiantes, las habilidades de comprender y recordar lo leído: 1) enseñanza explícita de las estrategias de CL, 2) enseñanza de la identificación y utilización de la estructura organizativa de textos, 3) promoción de discusiones enfocadas en preguntas profundas, 4) selección de textos con diferentes géneros, propósitos y niveles de dificultad, 5) establecimiento de contexto motivador para la lectura comprensiva, creando oportunidades para que se vean como lectores exitosos y facilitando el aprendizaje colaborativo. Destacan la importancia de seleccionar textos de contenido de alta calidad, que valgan el esfuerzo intelectual que requiere este tipo de lectura.

Duke y Pearson (2009) identificaron seis estrategias de CL fundamentales: predecir, pensar en voz alta, reconocer la estructura textual, realizar representaciones visuales, resumir y hacer preguntas de comprensión. También, proponen un modelo de instrucción de la CL que integra leer, escribir y discutir textos en una secuencia de acciones articuladas en cinco componentes: 1) describir explícitamente cada estrategia, 2) modelar la estrategia, 3) propiciar la lectura colaborativa, 4) proponer prácticas guiadas, con liberación gradual de responsabilidad, 5) planificar tareas con uso autónomo de la estrategia.

Una revisión sistemática de intervenciones para mejorar la comprensión lectora en español (Ripoll y Aguado, 2014) concluye que la enseñanza explícita de estrategias para la CL y la combinación de estas como: «elaboración de resúmenes, activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, generación de autopreguntas, construcción de inferencias, elaboración de paráfrasis, activación de esquemas, uso de organizadores gráficos, y supervisión de la propia comprensión» (p. 40) producen efectos positivos en la CL del estudiantado de lengua española.

Gutiérrez (2016) encontró que la lectura dialógica durante la enseñanza de la CL a través de la verbalización de las estrategias empleadas, tanto por el personal docente como por los propios estudiantes, es eficaz para la adquisición de las estrategias de aprendizaje de la lectura.

Un programa de intervención basado en la enseñanza explícita de habilidades relacionadas con la CL en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la lectura; implementando estrategias como predicciones, ampliación del vocabulario, activación de conocimientos previos, lectura en voz alta y lectura silenciosa, monitoreo de comprensión, construcción de inferencias, reconocimiento estructura textual, elaboración de organizadores gráficos, entre otras, se mejoró significativamente en la comprensión lectora, en la identificación de la estructura textual y en el vocabulario del estudiantado (Fonseca et al., 2019).

Dado que se desconoce literatura científica que oriente sobre estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de la CL en los primeros grados de la educación, en modalidad a distancia o virtual, particularmente en emergencia, es necesario estudiar la adaptación empírica de estas estrategias didácticas, contribuyendo a identificar prácticas que puedan ser implementadas en situaciones futuras similares.

### 2.3 ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CON HERRAMIENTAS DIGITALES

Escuelas de muchos países adoptaron la modalidad de aprendizaje a distancia en línea (CEPAL & UNESCO, 2020) con uso de plataformas y aplicaciones educativas digitales. Este estudio parte de la premisa de que el uso de herramientas digitales educativas en modalidad remota puede favorecer el aprendizaje en general. Sin embargo, sólo se ha documentado la potencialidad de las herramientas digitales en la enseñanza de la CL en contextos presenciales.

Existe una diversidad de herramientas digitales, gratuitas o de pago, desarrolladas exclusivamente para la enseñanza de la CL. Un metaanálisis sobre el empleo de las aplicaciones digitales para la enseñanza de la lectura en inglés (Streke & Chan, 2012), encontró un efecto positivo muy modesto en el aprendizaje. Advierten la necesidad de más estudios para identificar variables que contribuyan a una mayor efectividad, como las características de la aplicación y los entornos educativos donde se implementan, entre otras.

Otro metaanálisis similar, en idioma español y con un número pequeño de estudios (Sáciga Palomino, 2017) llega a conclusiones similares, señalando que la aplicación de programas informáticos



produce efectos heterogéneos, pequeños y pocos significativos sobre la CL. No obstante, dada la heterogeneidad, se indica la necesidad de realizar más investigaciones.

Biancarosa y Griffiths (2012) identificaron mejoras en las habilidades de lectura con la implementación de herramientas digitales. Presentan cuatro recomendaciones para la toma de decisiones pedagógicas y para la selección de herramientas que promuevan altos niveles de CL: 1) usar tecnologías según las necesidades del estudiantado en apoyo al Diseño Universal para el Aprendizaje, 2) elegir herramientas basadas en evidencias, 3) contar con un equipo de apoyo a docentes y 4) aprovechar datos brindados por las tecnologías para tomar decisiones. Concluyen que las herramientas digitales son eficaces únicamente si se usan con enfoques pedagógicos que potencien un aprendizaje efectivo de la CL.

Algunas investigaciones en Latinoamérica sobre recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico en primaria encontraron que el estudiantado aprende y se divierte, además de potenciar sus habilidades comunicativas, su creatividad e imaginación (Suárez-Palacio et al., 2018).

En Nicaragua, se evaluó el aporte de la tecnología en el aprendizaje de la lectoescritura inicial (Araquistain Cisneros & Mora Montero, 2015). Los resultados muestran un impacto positivo en diversas habilidades relacionadas a la CL. Se identificó que su éxito estaba asociado a un proceso de formación docente, acompañamiento y asesoría pedagógica.

Estos resultados no son concluyentes y se requiere profundizar qué características deben tener estas herramientas y su implementación pedagógica para lograr un efecto positivo en el desarrollo de la CL. En el marco de esta investigación, indagamos sobre el uso de herramientas digitales durante la ERT para conocer su aporte al proceso de enseñanza aprendizaje en dicho contexto.

### 3. METODOLOGÍA

Para responder a las preguntas de investigación, se implementó un estudio cualitativo sobre las adaptaciones de las prácticas de enseñanza de la CL en 2.º y 3.º grado, desde una perspectiva temporal de carácter retrospectivo. Se analizó el período de enseñanza a distancia durante el año 2020. La recolección de datos fue realizada durante los meses de febrero a mayo de 2021.

Para el presente estudio, fueron invitadas a participar cinco escuelas privadas (las escuelas públicas siguieron en modalidad presencial) que desarrollaron actividades académicas en modalidad remota de emergencia y atendían a diferentes sectores socioeconómicos. De ellas, voluntariamente compartieron su experiencia 15 docentes (todas mujeres) de 2.º y 3.º. En su mayoría, las docentes contaban con un mínimo

de cuatro años de experiencia profesional en los primeros grados de primaria. Estas 15 docentes fueron los sujetos de la investigación. No se discriminó edad, género, sexo, origen étnico o condición socioeconómico. Además, firmaron un consentimiento informado y se garantizó el anonimato, de acuerdo con lo establecido y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad del Valle de Guatemala que evaluó el protocolo. Toda la comunicación con las participantes de la investigación se dio de manera virtual, debido a la extensión de la pandemia.

La Tabla 1 presenta el contexto en que se desempeñaron las docentes. Cada una de ellas fue codificada con un número (relativo al colegio en que laboraba) y una letra. Los colegios fueron codificados con la inicial C y un número correspondiente.

**TABLA 1.**

**CONTEXTO DE LAS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

DOCENTES ENTREVISTADAS	GRADO QUE ATIENDE	CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTUDIANTES EN CADA COLEGIO	ACCESO DEL ESTUDIANTADO A LA TECNOLOGÍA
1A y 1B	Segundo	C1: estudiantes de condiciones económicas entre media y media alta.	Todo el estudiantado posee conexión a Internet en casa y cada familia tiene, al menos, una computadora o tableta.
1C y 1D	Tercero		
2A y 2B	Segundo	C2: estudiantes de condiciones económicas media baja y baja.	La mayoría sin acceso a Internet ni computadora en su hogar. La mayoría posee teléfono celular y/o acceso a computadora desde los lugares de trabajo.
2C y 2D	Tercero		
3A y 3B	Segundo	C3: estudiantes de condiciones económicas media baja y baja.	La mayoría sin acceso a Internet ni computadora en el hogar. La mayoría posee teléfono celular y/o acceso a computadora desde los lugares de trabajo.
3C	Tercero		
4A	Segundo	C4: estudiantes de condiciones económicas media baja y baja.	La mayoría sin acceso a Internet ni computadora en su hogar. La mayoría posee teléfono celular y/o acceso a computadora desde los lugares de trabajo.
4B	Tercero		
5A	Segundo	C5: estudiantes de condiciones económicas entre media y media alta.	Todo el estudiantado posee conexión a Internet en casa, y cada familia tiene, al menos, una computadora o tableta.
5B	Tercero		

Para responder a las preguntas de la investigación, se recurrió a dos fuentes de información: una fuente documental, referente a la planificación microcurricular elaborada y utilizada por las docentes, y la información brindada a través de las entrevistas realizadas con cada una. Los instrumentos para la recolección de la información fueron la guía de análisis de la planificación y el guion de la entrevista semiestructurada (Anexo).

La recolección de información se dio en dos fases. Primero, se recopilaron documentos de la planificación docente bimestral y de cada sesión de clase; actividades y orientaciones dirigidas al estudiantado en el entorno virtual de aprendizaje o en las guías didácticas; recursos educativos; instrumentos de evaluación y herramientas digitales utilizadas. Se realizó un primer análisis documental. Posteriormente, se realizaron entrevistas virtuales a cada una de las docentes y grabadas con su consentimiento. La duración de cada entrevista fue de 60 a 90 minutos.

Se elaboró una matriz de categorías (Tabla 2), a partir de la literatura revisada, para orientar la recolección y el análisis de la información. El proceso de análisis implicó:

- 1) Sistematizar la información documental en una hoja de cálculo, organizada por docente y colegio.
- 2) Transcribir las entrevistas, codificar las categorías presentes en cada discurso, según la literatura revisada y clasificar las prácticas, coincidencias y matices encontrados.
- 3) Realizar la triangulación de los datos, donde se integró la información de los documentos microcurriculares y de las entrevistas en matrices de análisis, según cada categoría.

**TABLA 2.**

**CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SEGÚN FUENTE DE INFORMACIÓN**

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTAS
Estrategias enseñadas por el docente para el desarrollo de la comprensión lectora en 2.º y 3.º grado y adaptaciones realizadas, de la presencialidad a la educación a distancia	Estrategias de enseñanza de CL en ERT  Frecuencia de implementación	Estrategias de enseñanza de CL en la presencialidad: cuáles implementa, con qué frecuencia  Estrategias de enseñanza de CL en ERT, con qué frecuencia  Adaptaciones para enseñar la CL durante la ERT.  Participación de las familias de los estudiantes durante la ERT.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTAS
Materiales y recursos educativos para la enseñanza de la CL en ERT	<p>Materiales educativos, utilizados para enseñar la CL durante la ERT.</p> <p>Herramientas utilizadas para comunicarse durante la ERT.</p> <p>Herramientas digitales utilizadas para enseñar la CL durante la ERT.</p>	<p>Tipo de textos de lectura seleccionados</p> <p>Materiales educativos utilizados para enseñar la CL en la presencialidad</p> <p>Materiales educativos utilizados durante la ERT.</p> <p>Acceso de estudiantes a herramientas digitales.</p> <p>Herramientas utilizadas para comunicarse con sus estudiantes durante la ERT.</p> <p>Herramientas digitales utilizadas para enseñar la CL durante la ERT.</p>
Valoración de los aprendizajes, logros y dificultades de la enseñanza en modalidad a distancia		<p>Dificultades para enseñar la CL en la ERT.</p> <p>Dificultades del estudiantado en ERT.</p> <p>Criterio para valorar el avance del aprendizaje del estudiantado.</p> <p>Logros alcanzados durante la enseñanza y los aprendizajes de la CL en ERT.</p>

#### 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La presentación de los resultados está organizada según las categorías de análisis.

##### 4.1 ESTRATEGIAS ENSEÑADAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN 2.º Y 3.º GRADO ANTES DE LA ERT

Durante las entrevistas, primero se indagó sobre las habilidades desarrolladas y las estrategias utilizadas en la enseñanza de la CL en clases presenciales. Las docentes mencionaron habilidades relevantes para desarrollar CL como: fluidez lectora, desarrollar el hábito de lectura, ampliar vocabulario, lectura oral, analizar el contenido de un texto y expresar su opinión.

Entre las estrategias para desarrollar estas habilidades, expresaron principalmente: modelaje de la lectura, lectura silenciosa individual, lectura oral individual, identificación de vocabulario desconocido, preguntas sobre la lectura y lectura de diferentes tipos de textos.

En uno de los colegios (C1), se identificó la implementación de un programa informático desde el inicio de 2020, previo a la pandemia, para fortalecer las habilidades y competencias de CL. Este programa de paga, fue desarrollado por una editorial internacional y se basa en una plataforma digital que contiene

textos de diversos tipos, actividades específicas para el desarrollo de la lectura, organizada en cinco bloques: convivencia, entonación, dicción, expresividad, fluidez y redacción de pequeños textos a partir de lo leído. Esta plataforma posee las características de una buena herramienta digital para CL, en línea con Biancarosa & Griffiths (2012). El mismo colegio contaba con el programa «Leyendo cada día más y mejor», iniciado en el primer bimestre del 2.º grado, que, según una docente, «consiste en que el niño lea diariamente diez minutos a algún familiar. De esta manera nosotros potenciamos la lectura correcta y la fluidez, pero también, la comprensión lectora del texto que van leyendo» (Docente 1A).

No se evidenció la implementación de estrategias propuestas por NICHD (2000), Duke & Pearson (2009) y Shanahan et al. (2010), como: la enseñanza de estructuras organizativas del texto, pensar en voz alta y resumir el texto. Además, algunas docentes obviaron el desarrollo metacognitivo.

#### **4.2 ADAPTACIONES DE LAS ESTRATEGIAS ENSEÑADAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN 2.º Y 3.º GRADO DURANTE LA ERT**

En las adaptaciones implementadas durante la ERT, se identificaron diferencias marcadas entre docentes de distintos colegios, destacándose la dinámica de la continuidad de las clases y los medios utilizados para tal fin.

Las docentes de los colegios C1 y C5 combinaron dos formas de seguimiento a las clases: encuentro sincrónico diario y actividades asincrónicas (videos y guías de aprendizaje para autoestudio). Utilizaron un entorno virtual de aprendizaje para la comunicación y el envío de recursos. Además, emplearon herramientas digitales como: pizarras o aplicaciones para la elaboración de cuestionarios. Las sesiones sincrónicas virtuales y acceso a herramientas digitales facilitaron la implementación de estrategias de CL como la lectura oral, plantear preguntas en plenaria para comprobar el nivel de comprensión y la retroalimentación sistemática del estudiantado.

En cambio, las docentes de los otros tres colegios: C2, C3 y C4 realizaron pocas o ninguna sesión sincrónica virtual y fue difícil implementar estrategias de la presencialidad como las actividades en plenaria y los trabajos en colaboración. Algunas mantuvieron sesiones sincrónicas con un grupo pequeño de estudiantes para explicaciones adicionales, sin embargo, fueron sesiones esporádicas y poco participativas, según las posibilidades económicas de las familias para acceder a internet desde su teléfono celular. Las docentes de estos colegios instruyeron a través de las guías de aprendizaje enviadas por una plataforma digital de mensajería (WhatsApp). Las guías de actividades de CL se elaboraban y enviaban quincenalmente. Para estas familias, el teléfono celular fue el dispositivo principal de comunicación con las docentes. Incluso, la retroalimentación al desempeño del estudiantado fue a través

de WhatsApp. En algunos casos, la retroalimentación se vio imposibilitada por la falta de contacto de algunas familias. En los colegios C3 y C4 se intentaron las tutorías presenciales con estudiantes con mayores dificultades, pero las imposibilitaron el incremento de casos de contagio.

Una adaptación común de las docentes fue orientar la priorización de contenidos curriculares, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la ERT fue más complejo y lento. En las entrevistas, una docente expresó: «nosotros nos centramos en lo básico y decíamos ¿qué es lo básico que este niño va a necesitar el año siguiente?» (Docente 2C).

Otro denominador común fue el intenso trabajo de las docentes. La mayoría desconocía el uso de la tecnología para fines educativos. Este fue un cambio drástico: cómo enseñar a distancia desconociendo herramientas tecnológicas que pudiesen facilitar el proceso. En palabras de una docente, «tener que usar la tecnología de manera constante fue lo que más me costó» (Docente 4B). Repentinamente, tuvieron que elaborar guías de estudio con orientaciones detalladas para que los estudiantes pudiesen estudiar con el apoyo de su familia. Simultáneamente, aprendieron a utilizar algunas herramientas tecnológicas para establecer nuevos medios de comunicación. Las docentes que se comunicaban con sus estudiantes a través de sus padres y madres atendieron numerosas consultas a toda hora y enviaron videos con orientaciones para el estudio.

De manera unánime, las docentes valoraron la estrecha comunicación como un elemento fundamental para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

#### 4.3 ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS DURANTE LA ERT PARA EL DESARROLLO DE LA CL

Analizando los documentos microcurriculares, en todos se observó la orientación de lecturas cortas, cuentos breves, fábulas y textos informativos. Las actividades más frecuentes fueron: lecturas orales con familia o tutores, cuestionarios para comprobar la comprensión con preguntas de nivel literal, inferencial y de opinión. En muy pocas guías se orientaron actividades de redacción y de organización gráfica de la información, en ninguna, actividades de resumen y elaboración de preguntas propias, estrategias fundamentales para la enseñanza de la CL, según Duke y Pearson (2009).

Las docentes que utilizaron guías de estudio sin atención virtual sincrónica siempre asignaron la lectura de un texto, con pocas estrategias para la promoción de la CL y más énfasis al desarrollo de reglas gramaticales. No se observó motivación previa a las lecturas.

Solamente las docentes de los colegios C1 y C5 evidenciaron el uso de estrategias de metacognición con preguntas reflexivas en las guías de estudio. Las preguntas planteadas normalmente por el C1 fueron:

¿Qué fue lo que más te gustó de la clase? ¿Qué fue lo más importante que aprendiste hoy? ¿Qué dificultad tuviste? Las docentes del colegio C5 integraron, al final de todas las guías de estudio, la siguiente pregunta valorativa: «¿Cómo te sentiste realizando esta guía?», con las siguientes alternativas de respuesta: bien, regular, mal, indicando una intención de generar un proceso de autoevaluación. El nivel de profundidad de las preguntas mostró una clara intencionalidad educativa por generar procesos de autoevaluación y monitoreo del aprendizaje en los propios estudiantes. Sin embargo, el esfuerzo es escaso y superficial para el desarrollo de la metacognición porque faltan preguntas de toma de conciencia del desarrollo de sus habilidades de CL (Silva Trujillo, 2014).

Las estrategias implementadas para el desarrollo de la fluidez lectora fueron frecuentes y diversas. Esto se observó en los planes, las guías, y fue corroborado por las docentes en las entrevistas, como se muestra en los comentarios brindados: «lectura oral diaria» (Docentes 1C y 5B), «leer varias veces en voz alta el mismo texto» (Docentes 1B y 4B), «cinco minutos de lectura oral todos los días a sus papás» (Docente 5B), y «lectura en la sesión sincrónica, un párrafo cada uno» (Docente 1D).

Se identificaron, en la mayoría de las guías, diversas actividades relacionadas con la ampliación del vocabulario, identificando el significado por contexto o en el diccionario, creando frases con las palabras desconocidas o haciendo dictado del nuevo vocablo.

Finalmente, otra actividad común fue la elaboración de cuestionarios con preguntas dirigidas a identificar el nivel de CL. Se observaron en las guías algunas diferencias en el nivel y calidad de las preguntas realizadas por las docentes. Siempre se incluyeron preguntas de tipo literal, pocas preguntas de inferencia y algunas preguntas relacionadas al nivel crítico o relacionadas al contexto, por ejemplo: ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar del conejo? ¿Qué opinas del texto? ¿Qué mensaje te deja la lectura? Dado que no se tuvo acceso a las guías resueltas por el estudiantado y, por ser un estudio retrospectivo, no se observaron los encuentros sincrónicos lo que imposibilitó evidenciar la profundidad de la discusión generada a partir de los cuestionarios.

La mayoría de las planificaciones docentes carecían de orientaciones explícitas de las actividades a realizar. El material didáctico especificaba actividades a través de orientaciones en videos o las guías de aprendizaje, sin embargo, faltó evidencia del modelaje de la estrategia misma. Se identificó también, tanto en las guías de aprendizaje como en las planificaciones docentes que las mismas estrategias de CL fueron aplicadas durante todo el año.

En el análisis documental se identificó que las docentes de 3.º grado de los centros educativos C1 y C5 realizaron diversas actividades para enseñar las estructuras organizativas de los textos y las características de los distintos géneros.

Tanto en el análisis documental como en las entrevistas, fue evidente la poca utilización de estrategias de producción personal de pequeños cuentos, fábulas o narraciones propias de acuerdo con lo estudiado, con excepción de las docentes de los colegios C1 y C5. Tanto Duke y Pearson (2009) como Silva Trujillo (2014) enfatizan la importancia del desarrollo de habilidades narrativas para una mejor comprensión lectora.

En la adaptación metodológica a la ERT, se destacan como limitaciones comunes la enseñanza del resumen, la utilización de organizadores gráficos, el modelaje de las estrategias de CL (Duke y Pearson, 2009) y otras. Fue imposible constatar cómo se plantearon preguntas que requieran pensar profundamente y generar discusiones de alta calidad sobre los textos (Shanahan et al., 2010).

Las adaptaciones implementadas para la evaluación de los aprendizajes fueron diversas. Las docentes de los colegios que utilizaron principalmente las guías de aprendizaje como mediación didáctica (C2, C3 y C4), seleccionaron algunos acápites de las guías para evaluar a sus estudiantes cuantitativamente. Las docentes de los colegios C1 y C5 utilizaron cuestionarios en línea y realizaron actividades sincrónicas de evaluación con herramientas de retroalimentación como Google Forms, Quizizz y Kahoot!, que ayudó a las docentes a dar seguimiento al progreso de sus estudiantes.

Por último, se constató una diferenciación clara en la adaptación de las estrategias, según el acceso de la tecnología de cada uno de los colegios. Esta fue la principal línea divisoria. Las docentes de los colegios con mayor acceso a la tecnología implementaron una mayor variedad de estrategias, dieron seguimiento directo y retroalimentación frecuente al estudiantado. Las docentes de los demás colegios enfrentaron mayores dificultades en adaptar sus clases, para brindar acompañamiento y dar retroalimentación.

#### **4.4 RECURSOS EDUCATIVOS Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA MODALIDAD DE ERT**

##### **4.4.1 TEXTO BÁSICO DE ESTUDIO**

Las docentes de cuatro de los cinco centros educativos utilizaron libro de texto base de Lengua y Literatura en 2.º y 3.º grado de la misma editorial; editorial de gran trayectoria y con presencia en España y 18 países de Iberoamérica, y de mucho reconocimiento en el país. El libro de Lengua y Literatura 2 y 3,



elaborado por el Ministerio de Educación, fue utilizado como complementario en uno de los centros educativos.

Del análisis de los textos básicos asignados como lectura, destacan los siguientes hallazgos: en cuanto al tipo de lectura, contaban con textos científicos, cuentos, adivinanzas y refranes, leyendas, fábulas, cartas, textos instructivos, noticias, poemas y obras dramáticas. Las actividades de aprendizaje orientadas principalmente eran la identificación del tipo de texto, realizar inferencia y predicción antes de la lectura, y, después de la lectura: cuestionamientos de la comprensión literal e inferencial, ampliación de vocabulario, ordenamiento de los acontecimientos en la lectura, cuestionamientos del nivel de comprensión crítica, identificación de la estructura del texto, organización de información en gráficos, transcripciones de partes de textos o escrituras de parafraseo. Los textos integran el desarrollo de la comunicación escrita, como redacción de cuentos, narraciones, descripciones, etc. Los recursos analizados contemplan el empleo de una serie de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora sugeridas por los expertos para el desarrollo de las habilidades involucradas en el proceso lector. Sobre lo anterior, se destaca que los textos son de calidad y permiten potenciar la CL.

Sin embargo, el análisis sobre la utilización de los textos indicó que se presentaron algunas dificultades generalizadas en las docentes como: 1) la priorización de los contenidos curriculares, que limitó la realización de muchas de las actividades de los textos (por lo general se obviaron las de mayor complejidad que estaban al final de cada unidad), 2) dificultad de acompañar al estudiantado en la implementación de algunas de las actividades sugeridas en el texto y orientarles adecuadamente para su realización, 3) los textos no fueron completados más allá del 70% de las unidades contenidas en ellos y 4) las docentes priorizaron en las guías de aprendizaje los aspectos gramaticales enseñados en los textos.

Se identificaron algunos esfuerzos adicionales en la promoción de la lectura. En uno de los colegios (C1), además del texto base, se orientó la compra de libros de lectura desde el inicio del año. Cada estudiante leía uno de estos cuentos al bimestre. Todas las docentes de los colegios C1 y C5 señalaron que algunos padres y madres de familia compraban libros de lectura para sus hijos.

Según los hallazgos, se constataron limitaciones claras y objetivas para lograr el establecimiento de un contexto atractivo y motivador para la CL y ofrecer diversidad de opciones de lectura y oportunidades de aprender en colaboración, según recomiendan Shanahan et al. (2010). En colegios con contacto limitado con sus estudiantes, no se dio la implementación de prácticas guiadas con liberación gradual de responsabilidad y uso independiente de estrategias, según plantean Duke y Pearson (2009).

#### 4.4.2 HERRAMIENTAS DIGITALES IMPLEMENTADAS

Las docentes participantes de la investigación contaban con distintas posibilidades de acceso a las herramientas digitales. Las docentes, en los colegios con recursos más limitados, utilizaron mayormente el WhatsApp para la comunicación con estudiantes y familias. En pocas ocasiones, también utilizaron el correo electrónico y emplearon, esporádicamente, la herramienta de videoconferencia Google Meet con estudiantes. Acceder a esta plataforma implicó tener acceso a un dispositivo y conexión a Internet a la hora de la videoconferencia, condiciones difíciles para la mayoría de las familias. Las docentes de los colegios C1 y C5 utilizaron Google Meet o Zoom para las clases sincrónicas virtuales y Google Classroom para la comunicación y gestión del aprendizaje.

Todas las docentes entrevistadas aprendieron a grabar videos para orientar a sus estudiantes. Las grabaciones se realizaron a través del teléfono celular o de aplicaciones digitales para crear videos (aquellas que tenían mejores condiciones de acceso a Internet y que fueron capacitadas para ello). La mayoría de ellas seleccionó cuentos grabados en YouTube para integrar en las guías de aprendizaje.

Sólo las docentes de dos colegios (C1 y C5) tuvieron capacitaciones previas para uso de tecnología educativa y una capacitación y acompañamiento intenso durante la ERT. Los demás docentes sólo contaban con apoyo del equipo directivo durante la transición hacia la ERT, así como las capacitaciones puntuales sobre el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación.

#### 4.5 VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, LOGROS Y DIFICULTADES DE LA ERT

El acceso a internet y a dispositivos electrónicos para la comunicación fluida con sus estudiantes fue una dificultad presente en los colegios con condiciones económicas limitadas; reflejo claro de las brechas de acceso y de uso a la tecnología en el país. De manera general, las docentes desconocían el uso de herramientas tecnológicas básicas, como plataformas para el aprendizaje, como Google Classroom, Moodle, Edmodo; herramientas digitales para elaboración de videos, cuestionarios, muros colaborativos, etc.

Sin embargo, el desarrollo de competencias digitales y tecnológicas para fines educativos durante la ERT, de docentes y estudiantes, fue uno de los logros valorados por las docentes. Todos los colegios facilitaron capacitaciones puntuales para el uso y manejo de las herramientas tecnológicas accesibles, para enfrentar los cambios. Algunas docentes enfatizaron que el manejo de las herramientas fue una enorme dificultad; sin embargo, una docente sintetiza el proceso vivido: «por una parte nos afectó la pandemia y por otra parte nos enriqueció» (Docente 3D).

Todas las docentes señalaron que, a pesar de los retos durante la ERT, la mayoría del estudiantado alcanzó los indicadores de logro priorizados para el año 2020, destacando la fluidez lectora, la motivación hacia la lectura y mayor desarrollo de la CL.

Las entrevistadas señalaron también una serie de dificultades vividas. La docencia durante la ERT implicó mucho más trabajo, porque requirió una atención diferenciada y personalizada del estudiantado. Atendían, a través de videoconferencias, a todo el grupo y a pequeños grupos de estudiantes, además de atención individual, incluso de manera presencial en algunos colegios, cuando identificaron brechas significativas en el aprendizaje. La comunicación constante con la familia también demandó mucho tiempo. Vale señalar la diferencia marcada en el tamaño del grupo de estudiantes entre colegios: C5 con 8 estudiantes por grupo, C1 con 32 y los demás entre 40 y hasta 48 estudiantes por grupo.

La ERT exigió una atención permanente de parte de los padres y madres de sus hijas e hijos, para apoyarles en el acceso a la tecnología, recepción y envío de tareas, etc. Algunas docentes mencionaron que se generó una relación tensa con algunas madres y padres de familia que hacían las tareas para sus hijos e hijas, acompañada de la insistencia que eran los estudiantes que deberían realizarlas. Por otro lado, reconocieron el compromiso de la mayoría de las familias en la tutoría en casa, creando alianzas de colaboración que contribuyó, según su percepción, al desarrollo de los aprendizajes.

Cabe mencionar las dificultades vividas por las familias, según la percepción de las docentes. La escasez de recursos económicos de las familias, en tres de los cinco colegios, dificultó el acceso a las herramientas de comunicación (limitación de dispositivos y de conexión a Internet). Aún aquellas familias con conexión a Internet tenían limitaciones en la cantidad de dispositivos electrónicos, por la demanda simultánea de varios integrantes de la familia.

Los padres y madres de familia requirieron de tutoriales y orientaciones concretas para acompañar a sus hijos e hijas, muchos tuvieron múltiples ocupaciones laborales, familiares, e incluso, se enfermaron, lo que complejizó aún más la situación.

La falta de contacto físico entre estudiantes y entre estos con su docente se consideró la mayor dificultad para lograr el desarrollo de la CL. En palabras de las docentes: «no es lo mismo tenerlos cerca y ver sus gestos, sus expresiones, que verlos a través de una cámara» (Docente 3D). En la educación presencial «realizamos actividades diversas para desarrollar la lectura, en cambio es imposible a través de guías de aprendizaje» (Docente 2C).

La falta de materiales en las casas, como papeles de colores, marcadores, lápices de colores, libros, etc., también limitaba el desarrollo de ciertas actividades complementarias en el proceso de lectura.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las adaptaciones en las estrategias de enseñanza de la CL fueron notables, dado que no había conocimiento previo de cómo enseñar a distancia y faltó tiempo para prepararse. Se priorizaron los contenidos curriculares, se establecieron formas distintas de interacción con el estudiantado, se aplicaron las actividades educativas según el acceso a tecnología. También, se adaptaron los procesos de evaluación de los aprendizajes, evidenciándose la dificultad para la retroalimentación constante.

Las estrategias que las docentes normalmente utilizan para enseñar la CL en la presencialidad implican un diálogo constante, la retroalimentación puntual de actividades, lecturas en voz alta con interacción inmediata, preguntas dirigidas y comentadas durante las clases, que no pudieron ser realizadas a distancia.

Las brechas en el acceso y en el uso pedagógico adecuado de herramientas digitales, según las condiciones socioeconómicas de los colegios y las familias, fueron evidentes. Algunas docentes mantuvieron las clases sincrónicas virtuales y utilizaron herramientas digitales con fines educativos; sus estudiantes tuvieron acceso a los recursos tecnológicos y a bibliotecas familiares; otras carecieron de estas posibilidades por las limitaciones significativas a las tecnologías. Estos resultados son similares a los ya identificados por CEPAL & UNESCO (2020) y PCLR (2020).

Se puede concluir que aún hay un gran camino por recorrer en el acceso, el conocimiento y el uso didáctico de herramientas apropiadas para la enseñanza-aprendizaje y, de manera especial, el desarrollo de la lectura.

Las estrategias de enseñanza más utilizadas para desarrollar la comprensión lectora durante esta adaptación fueron: el desarrollo de la fluidez lectora, la ampliación del vocabulario y la realización de preguntas de comprensión literal e inferencial. Se constató poca diversidad y ausencia de estrategias claves para el desarrollo de la CL, de acuerdo con la literatura (Duke y Pearson, 2009; Shanahan et al., 2010; Silva Trujillo, 2014).

Aunque la capacidad de respuesta se vio limitada por desconocimiento de las estrategias pedagógicas más eficaces en educación a distancia (PCLR, 2020) y el uso de herramientas digitales que facilitan el desarrollo de la CL, además, las condiciones de acceso a recursos tecnológicos de algunos colegios eran muy precarias, las docentes mostraron resiliencia durante este período.

Lo anterior se evidenció en el compromiso docente y de los colegios para garantizar la continuidad del aprendizaje de sus estudiantes, buscando distintas estrategias de enseñanza, esforzándose por utilizar

herramientas tecnológicas y dedicando tiempo adicional para atender a estudiantes, padres y madres de familia por diferentes vías de comunicación. Adicionalmente, las familias asumieron un rol fundamental de tutores y acompañantes del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. La alianza colegios-docentes-familia fue clave para brindar apoyo y soporte académico al estudiantado.

Aunque, desde la valoración de las docentes, el estudiantado alcanzó los aprendizajes esperados, se hacen necesarias investigaciones futuras que profundicen sobre las brechas de conocimiento, ya que se logró constatar que se hizo una selección y priorización de los contenidos curriculares, no se aprovechó todo el potencial educativo de las tecnologías y se implementó limitada variedad de estrategias de enseñanza aprendizaje específicas para el desarrollo de la CL.

Este estudio pone sobre la mesa grandes aprendizajes de la ERT durante el 2020. Plantea la necesidad de profundizar sobre políticas educativas orientadas a: reducir la desigualdad en el acceso a la tecnología en escuelas y hogares; capacitar y actualizar al personal docente sobre el uso y manejo de tecnologías para fines educativos y promover programas de formación docente sobre la enseñanza de estrategias específicas de la CL (Andrade-Calderón et al., 2020).

A partir de los hallazgos, se recomienda que los colegios implementen el uso de herramientas, de acceso gratuito y multiplataforma, con pertinencia pedagógica para favorecer el desarrollo de la CL desde los primeros años de escolaridad, en educación presencial o virtual enmarcadas en programas específicamente dirigidos a la motivación de la lectura.

Al ser un estudio retrospectivo, una limitación de este fue la imposibilidad de realizar observaciones de las clases sincrónicas, para complementar las evidencias obtenidas a través de los documentos curriculares e información brindada en las entrevistas, ampliando así el análisis de las adaptaciones pedagógicas realizadas.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Red de Lectoescritura Inicial para Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por el financiamiento para realizar la investigación. Agradecemos al equipo central de RedLEI de Guatemala, en especial a la Msc. Ingrid Nanne, y al equipo de RedLEI en Nicaragua, por su apoyo y acompañamiento. Por último, queremos agradecer a los colegios que aceptaron participar en este estudio, por su apertura e interés en la promoción de nuevos conocimientos sobre lectoescritura inicial.

## REFERENCIAS

- Andrade-Calderón, P., Stone, R., & Vijil, J. (2020). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41588>
- Araquistain Cisneros, F.X., & Mora Montero, A. E. (2015). *Aportes de la tecnología en el aprendizaje de la lectoescritura, como factor clave de calidad en la educación*. Nicaragua: Fundación Zamora Terán. <http://hdl.handle.net/20.500.12579/4463>
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 139-160. <https://www.jstor.org/stable/23317415>
- CEPAL & UNESCO. (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://bit.ly/3HHSUdb>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177%2F0022057409189001-208>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <http://hdl.handle.net/10810/48351>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3oLJENK>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Ed. McGrawHill Ed.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

OREALC/UNESCO. (2015). *Informe de resultados Tercer. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: Autor.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

Programa de capacidades LAC Reads. (2020). *Desafíos y potencialidades de la educación a distancia durante la crisis del COVID-19. Percepciones de docentes y actores clave de Centroamérica y de República Dominicana*. [https://lacreads.org/sites/default/files/documents/covid-](https://lacreads.org/sites/default/files/documents/covid-19_report_regional_fnl_12-15-2020.pdf)

[19\\_report\\_regional\\_fnl\\_12-15-2020.pdf](https://lacreads.org/sites/default/files/documents/covid-19_report_regional_fnl_12-15-2020.pdf)

Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. OECD. <https://bit.ly/3GS19Sx>

Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17529569002>

Sáciga Palomino, A. (2017). *Metaanálisis sobre la eficacia de programas informáticos para mejorar la comprensión lectora del español*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Navarra. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1594611>

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/14>

Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14 (64), 47-55.

SITEAL. (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)

Streke, A., & Chan, T. (2012). *Reviewing systematic reviews: Meta-analysis of What Works Clearinghouse computer-assisted reading interventions*. American Institute for Research Report.

<https://bit.ly/36bQINf>

Suárez-Palacio, P. A., Vélez-Múnica, M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198.

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>

### CÓMO CITAR:

Rodrigues, R. & Miranda, M. L. (2022). Adaptaciones de la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto de pandemia del COVID-19. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 86-108. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num2.2022.pp86-108>



## ANEXO

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categorías de análisis	Preguntas
Estrategias enseñadas por el docente para el desarrollo de la comprensión lectora en 2.º y 3.º grado y adaptaciones realizadas, de la presencialidad a la educación a distancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo Ud. desarrolla la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora en la modalidad presencial y cómo ha trabajado en la modalidad a distancia en 2.º o 3.º grado?</li> <li>2. Explique todas las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora que Ud. implementa a lo largo del curso escolar, en diferentes momentos. ¿Con qué frecuencia las desarrolla?</li> <li>3. ¿Cómo realizas en las clases presenciales el proceso de enseñanza de la comprensión lectora?</li> <li>4. ¿Qué cambios o adaptaciones has hecho para enseñar la comprensión lectora en la modalidad a distancia?</li> <li>5. ¿Cómo las familias de sus estudiantes participaron y apoyaron en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en modalidad a distancia?</li> </ol>
Materiales y recursos educativos para la enseñanza de la comprensión lectora en ERT	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de textos selecciona para sus estudiantes y con qué criterio selecciona estos textos?</li> <li>2. ¿Qué materiales (guías, textos educativos, fichas, libros, etc.) utiliza para enseñar la comprensión lectora en la modalidad presencial?</li> <li>3. ¿Qué materiales (guías, textos educativos, fichas, libros, etc.) has utilizado para enseñar la comprensión lectora en la modalidad a distancia?</li> <li>4. ¿Qué porcentaje de sus estudiantes tuvieron acceso a las plataformas o herramientas digitales necesarias para la enseñanza de la comprensión lectora a modalidad a distancia?</li> <li>5. ¿Qué herramientas Ud. utilizó para comunicarse con sus estudiantes durante la enseñanza a distancia?</li> <li>6. ¿Qué herramientas digitales ha utilizado para enseñar la comprensión lectora durante la modalidad a distancia?</li> </ol>

---

Valoración de los aprendizajes, logros y dificultades de la enseñanza en modalidad a distancia

1. ¿Qué dificultades ha tenido para enseñar la comprensión lectora en la educación a distancia (adaptaciones en la enseñanza, acceso a materiales educativos, recursos y herramientas digitales, etc.)?
  2. ¿Qué dificultades han tenido sus estudiantes?
  3. ¿Cómo sabe Ud. que han aprendido? Mencione un ejemplo de un aprendizaje exitoso.
  4. ¿Qué logros consideraría que alcanzó durante la enseñanza y los aprendizajes de la comprensión lectora durante el año 2020?
-