

# LOS PROGRAMAS DE REFUERZO DEL APRENDIZAJE LECTOR EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SUS POSIBILIDADES

M<sup>a</sup> ASUNCION CAMINA DURANTEZ

## RESUMEN

El aprendizaje de la lectura ha sido siempre un objetivo prioritario de la escuela primaria, e incluso, para algunos autores, la justificación de su origen y desarrollo. Sin embargo, todos los estudios que se han realizado en España para controlar los niveles de rendimiento de los escolares confirman que un número importante de alumnos/as, por supuesto mayor que el previsto por los legisladores promocionan de un ciclo a otro sin dominar los niveles mínimos establecidos y en condiciones muy deficitarias.

Independientemente de las causas que pueden motivar estos bajos rendimientos y que los programas desborden las posibilidades de los chicos a estas edades, parece prioritario establecer programas de refuerzo para cubrir en momentos tempranos el retraso lector de los escolares y pensamos que la mayoría de los problemas en la lectura pueden y deben resolverse en el aula.

Apoyados en un amplio estudio experimental, que resumimos en el presente artículo, defendemos que las sesiones de refuerzo sistemático e integrado en el proceso educativo permiten mejorar de forma importante las situaciones deficitarias de alumnos concretos y de grupos, y que deberían ser un primer nivel de atención a las necesidades de los escolares; tienen también efectos muy positivos sobre los profesores que aplican el programa y sobre los niños y niñas que, sin ser objeto de intervención directa, están bajo la acción tutorial de los profesores que implementan el programa a un grupo reducido de alumnos de su clase.

## INTRODUCCION

El objetivo del trabajo de investigación que presentamos ha sido estudiar las posibilidades de mejorar los niveles de lectura de los escolares, mediante la implementación de un programa de recuperación aplicado en el contexto del aula, por los profesores encargados de curso y en horario escolar.

Nos interesó también investigar la modalidad de agrupamiento de alumnos que podría ser más efectiva (refuerzo colectivo, para toda la clase; refuerzo en pequeño grupo, para casos individuales), y los efectos de irradiación del programa sobre alumnos no sometidos al plan de refuerzo, pero que estaban bajo la tutela del profesor que lo aplicaba en pequeños grupo, así como sobre los profesores que lo ejecutaban en sus clases.

Los estudios empíricos de análisis de situaciones que se vienen reali-

zando en España (García Yagüe, 1982, 1986, 1994); Ministerio de Educación, 1984, 1985; Salvador, 1988; Camina y otros, 1994; entre otros), ponen de manifiesto los escasos logros de los escolares en los aprendizajes instrumentales, enormes variaciones entre individuos y grupos dentro de un mismo ciclo o curso, y porcentajes alarmantes de alumnos que muestran graves carencias o deficiencias en el aprendizaje lector. La escuela no parece haber puesto en marcha los programas de prevención, de recuperación o de refuerzo recomendados ampliamente por la legislación desde 1970.

Aún considerando que las actividades de refuerzo estén recomendadas y sean efectivas en cualquier momento que se necesiten, elegimos el segundo ciclo de la Educación Primaria por considerarlo momento idóneo para los objetivos que pretendíamos: reforzar conocimientos frágiles y corregir deficiencias antes de que afecten negativamente a los aprendizajes de cursos posteriores.

Por investigaciones anteriores (Camina, 1988, 1989) sabíamos, además, que existen grupos de alumnos, no sujetos de integración, que promocionan del primero al segundo ciclo con graves deficiencias en los sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión. En nuestro último trabajo (Camina, 1994) detectamos por ejemplo que casi la mitad de los escolares que inician el segundo ciclo de la Educación Primaria tienen una lectura léxica (a golpe de palabras), y cometen muchísimos errores de todo tipo; la mayoría se encuentran iniciando el aprendizaje en la variable modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; y como es lógico pensar la situación se agrava cuando analizamos las variables de la comprensión básica. Por ejemplo, sólo el 60% de los escolares dominan comportamientos tan elementales como ejecutar órdenes escritas muy simples (comprensión de frases) y cuando planteamos la búsqueda de respuestas en textos breves narrativos y descriptivos sólo la cuarta parte llegan a dominarlo, admitiendo algún error secundario.

En algunos centros estos resultados son aún más alarmantes; entre el 15% y el 20% de los alumnos tienen una lectura silábica y el 60% tienen muchos problemas para comprender frases o no captan el mensaje en absoluto.

Creemos que la institución escolar debe afrontar esta grave situación y responder de forma adecuada a las demandas de recuperación, refuerzo y mejora de la calidad de los aprendizajes. Estimamos que el refuerzo realizado por el profesor en sus clases es efectivo y necesario. Desde este supuesto planificamos nuestra investigación.

## **I. DISEÑO EXPERIMENTAL**

Nuestro diseño corresponde al tipo pretest/postest con grupo control e intervención. Lo realizamos sobre cuatro muestras con distintos niveles de tratamiento: 1) dos grupos experimentales tratados durante tres meses con un programa de refuerzo del aprendizaje lector en dos modalidades de aplicación, a) para toda la clase y b) en pequeño grupo para los niños más deficitarios de tres

clases; 2) un grupo en el que se estudiarían los efectos colaterales de la actuación del profesor que aplica el programa a un pequeño grupo de su clase (lo denominamos "resto clase"); 3) un grupo no tratado, grupo control.

En síntesis, este es el proceso que nosotros hemos seguido. Partimos de un diagnóstico inicial previo que realizamos con una muestra de 370 niños y niñas de catorce Colegios Públicos de Madrid, para comprobar el nivel lector que presentaban (contrastados con los objetivos de los programas oficiales y otras investigaciones, algunas realizadas al comienzo de los años ochenta), los principales focos de error o deficiencia, y para seleccionar los individuos y los grupos que someteríamos a la experiencia de refuerzo. Analizamos veinte variables: once de lectura oral y nueve de lectura silenciosa/comprensión (cuadro 1).

### **CUADRO 1**

#### **VARIABLES DE CONTROL DE LA SITUACION**

- a) Modalidad: lectura oral.
  - Nivel lector.
  - Velocidad.
  - Modulación de puntos, comas, acentos y signos de interrogación y admiración.
  - Tono y expresividad.
  - Errores: omisión, adición, sustitución, alteración de orden, unión/disociación, bloqueos/paradas, repeticiones.
- b) Modalidad: lectura silenciosa.
  - Selección de palabras que pueden completar una frase escrita.
  - Ejecución de órdenes.
  - Selección de partes de un texto (búsqueda en textos sencillos).
  - Interpretación de textos leídos en una banda de dibujos.
  - Interpretación de textos muy resumidos (anuncio y telegrama).
  - Rendimiento básico.
  - Rendimiento global superior.
  - Rigor o seguridad en la lectura básica.
  - Rigor o seguridad en la lectura de textos más complejos.

Realizamos esta evaluación inicial con modelos diferenciales que nuestros grupos de trabajo vienen delimitando y depurando desde hace años (1). Las pruebas nos permiten diferenciar criterialmente, para cada una de las variables, cinco niveles de respuesta: desde el desconocimiento total de la tarea (respuesta nula) a la de dominio sin error (respuesta dominada), pasando por tres niveles intermedios (2).

Conocidas las dificultades y teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos trazado, pretendimos confirmar las dos hipótesis siguientes: 1a) El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alum-



Terminado el programa de refuerzo, cinco meses después de haber realizado el diagnóstico inicial (pretratamiento), efectuamos el diagnóstico final (postratamiento), utilizando las mismas pruebas y criterios.

Para evaluar los efectos del programa de refuerzo aplicamos diferentes estrategias de análisis estadístico, mediante el empleo de pruebas paramétricas y no paramétricas (análisis de covarianza, prueba de la Mediana, Wilcoxon, Ji-cuadrado), y lo completamos con un estudio descriptivo cualitativo en términos de comparación de medias pretratamiento/postratamiento, y comparación de porcentajes entre las situaciones pre y postest en cada variable y grupo, para detectar, fundamentalmente, los cambios operados en los niveles extremos (muy deficientes, y de dominio) y los movimientos de retroceso, permanencia y avance que se manifiestan.

## 11. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta múltiple trayectoria nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

la. Las sesiones de refuerzo sistemático hechas en horario escolar por los propios profesores en sus clases, permiten mejorar de forma importante la situación lectora de los escolares y es fundamental para favorecer los aprendizajes posteriores.

Nuestra convicción se apoya en los siguientes argumentos:

Al finalizar el programa de refuerzo los escolares de los grupos experimentales han manifestado un progreso significativo respecto al grupo control en casi todas las variables dependientes de la lectura oral: nivel lector, modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; errores de omisión, errores de adición y de repetición.

En lectura silenciosa/comprensión, los grupos experimentales superan al de control en la variable dependiente "rendimiento global básico" que integra la totalidad de respuestas correctas en "asociación de palabras a frases", "órdenes", y "búsqueda en textos breves" y está valorada con criterios normalizados. En el resto de las variables dependientes, observamos, en general, tendencias de mayor progreso en los grupos experimentales.

Además, el efecto positivo de la implementación del programa se ha irradiado a otras variables no reforzadas directamente, tanto de lectura oral como silenciosa, por ejemplo tono y expresividad, interpretación de bandas de dibujos, etc. (cuadro 3).

En el análisis comparativo de las medias pretest/postest (estudio des-

criptivo), los grupos experimentales pasan a un nivel de rendimiento medio superior en más de dos tercios de las variables, llegan a equipararse con los grupos mejor situados inicialmente (control y resto clase) e incluso superan al grupo control en siete variables de la lectura oral y en cinco de la lectura silenciosa; en algunas variables han llegado a subir grupalmente hasta dos niveles. Como ejemplos ilustrativos adjuntamos algunos gráficos (gráficos 1 y 11).

**CUADRO 3**  
**DIFERENCIAS INTERGRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL y SILENCIOSA**  
**(Análisis de covarianza)**

VARIABLES		SIGNIF	GRUPOS A LOS QUE AFECTAN LAS DIFERENCIAS
DEPENDIENTES	Nivel lector	1%	· Resto clase con experimental colectivo (1 %) · Resto clase con grupo control (1 %) · Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	Modulación básica (puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones)	5%	· Experimental colectivo con grupo control (5 %) · Resto clase con grupo control (5 %)
	Corrección de errores: · Omisión	5%	· Experimental pequeño grupo y grupo control (5%) · Resto clase y grupo control (5 %)
	· Adición	5%	· Experimental pequeño grupo con experimental colectivo (5 %) · Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	· Repeticiones	1%	· Experimental colectivo y resto clase (1 %) · Experimental colectivo y control (1 %) · Experimental pequeño grupo y control (5 %)
	Rendimiento global básico	1%	· Experimental colectivo con resto clase (1 %) · Experimental colectivo con grupo control (1 %)
NOREFORZADA	Modulación superior (expresividad y tono)	1%	· Experimental colectivo con grupo control (5 %) · Experimental pequeño grupo con control (1 %) · Resto clase con grupo control (1 %)
	Interpretación bandas de dibujos	1%	· Experimental colectivo con resto clase (5 %) · Experimental colectivo con control (1 %)
	Rendimiento global superior (comprensión textos complejos)	5%	· Experimental colectivo con control (1 %) · Resto clase con control (5 %)

En este mismo estudio descriptivo/cualitativo, observamos como transcurridos tres meses de aplicación real del programa de refuerzo, y cinco desde la evaluación inicial, se han reducido de forma llamativa los niños que estaban en niveles muy deficientes (niveles nulos y de iniciación en el aprendizaje con predominio de errores), incrementándose también de forma muy importante los que se sitúan en niveles de dominio, circunstancia que ha sido posible al predominar en estos grupos experimentales el movimiento de avance y hacerlo en una importante cuantía (el 50% o más de los escolares) en la práctica totalidad de las variables. Un ejemplo de esta situación la mostramos en el gráfico 111.

Reflexionando sobre los datos que nos aporta este estudio descriptivo/cualitativo hemos sacado la conclusión de que el programa de refuerzo ha ayudado a todos los alumnos, especialmente a los más necesitados; los ha ayudado a superar sus deficiencias iniciales, han elevado su rendimiento medio, y han consolidado conductas lectoras.

Así pues, todos los estudios manifiestan que los grupos experimentales evolucionan en el aprendizaje lector más que el grupo control; en este se advierte un estancamiento en variables de lectura oral fundamentalmente (cuadro 4), que, tal vez, por estar programadas para el ciclo anterior, no se trabajan suficientemente en la actividad normal de la clase en 3º de Primaria. No obstante, a pesar de la eficacia del programa de refuerzo, algunos niños (uno o dos por clase) no han superado sus deficiencias en algunas variables. Los datos aportados por los profesores apuntan hacia problemas no escolares. Probablemente estos niños necesitan de un diagnóstico y tratamiento más especializado.

2º. La comparación estadística de las modalidades de refuerzo que intentamos contrastar (refuerzo en pequeño grupo para casos individuales y refuerzo colectivo para toda la clase) no permite confirmar la hipótesis de que la implementación del programa en pequeño grupo sea mejor (o más efectiva) que la colectiva.

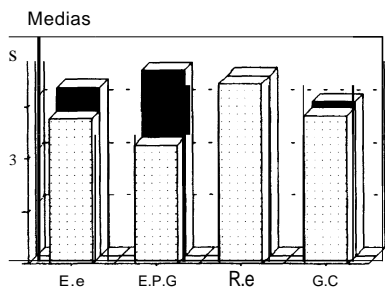
En los análisis de covarianza sólo hemos encontrado diferencias significativas a favor del pequeño grupo en la corrección de errores de adición ( $p < 0,05$ ). Tomando como soporte estos datos, no podemos afirmar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo produzca rendimientos superiores a la modalidad de refuerzo colectivo.

Sin embargo, nos queda una fuerte "reserva mental" para aceptar este resultado. Hemos de señalar que los escolares del pequeño grupo son una submuestra de menor cuantía y más homogénea, en tanto que está compuesta por los peores de cada clase, con problemas y dificultades parecidos, a pesar de lo cual, los análisis cualitativos ponen de manifiesto avances en este grupo que podrían parecer espectaculares.

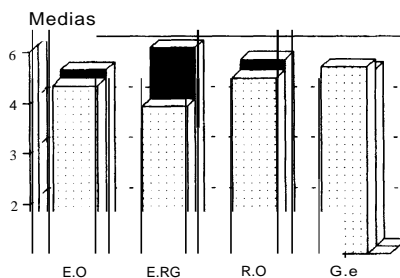
Por ejemplo: a) de una lectura casi silábica pasan a leer por frases (nivel temático); y en tono y expresividad desde el nivel nulo pasan a un nivel medio (gráfico IV); b) es el único grupo que no tiene retrocesos en su nivel de adquisiciones en la mayor parte de las variables dependientes de la lectura oral y silenciosa; e) manifiestan conductas más consolidadas que el resto de los grupos en la corrección de errores durante la lectura oral de un texto (gráficos V y VI).

GRÁFICO I  
 ERRORES DE OMISIÓN, ADICIÓN, SUSTITUCIÓN y REPETICIÓN  
 Comparación de medias pre/postratamiento

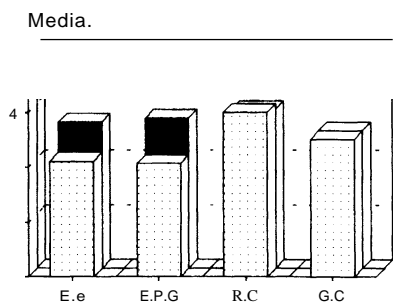
Omisión



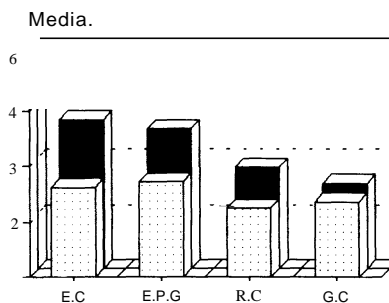
Adición



Sustitución



Repeticiones

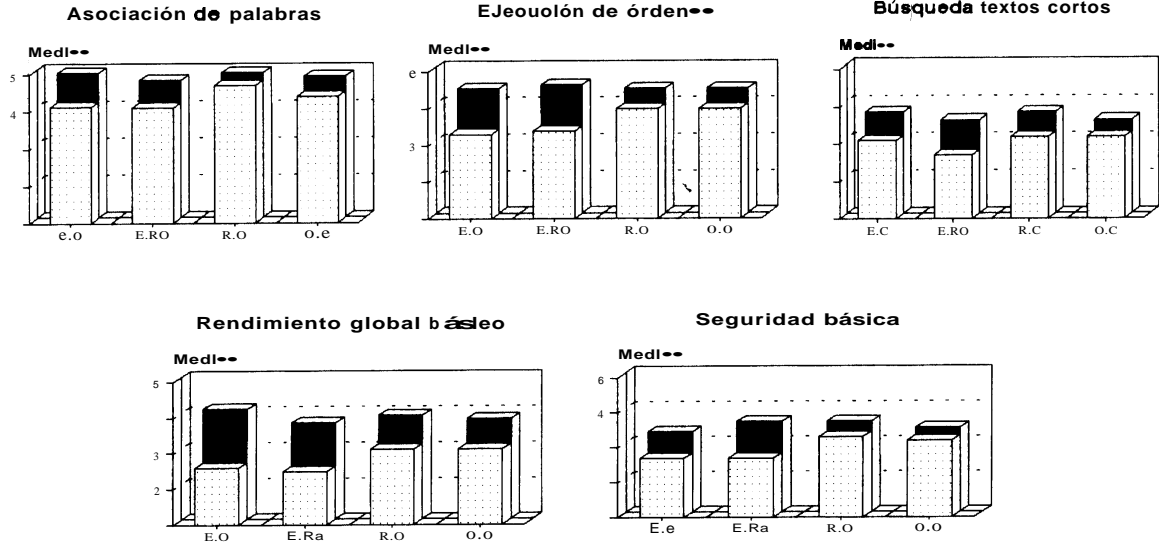


E.C: Experimental Colectivo  
 Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

Pretratamiento  
 11 Postratamiento



**GRÁFICO 11**  
**VARIABLES DE LA COMPRENSIÓN BÁSICA**  
**Comparación de medias pre/posttratamiento**



E.C: Experimental Colectivo  
 Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

▨ Pretratamiento  
 | Postratamiento

**CUADRO 4**  
**NIVELES DE CONFIANZA DE LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS INTRAGRUPRO**  
**VARIABLES LECTURA ORAL**

VARIABLES	GRUPOS			
	1. EXPERIMENTAL COLECTIVO	2. EXPERIMENTAL PEQ.GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Nivel lector	1%	1%	1 %	5%
Velocidad *	1%	5%	1%	No
Modulación básica	1%	1%	1%	No
Modulación superior *	1%	1%	1%	No
Omisión	5%	5%	No	No
Adición	No	1%	No	No
Sustitución	5%	No	No	No
Alteración *	1 %		1%	No
Unión/separación *	1%	No	No	No
Repeticiones	1%	5%	5%	No
Paradas	No	No	No	5%

(\*)Entre los objetivos del programa de refuerzo, no figuraba mejorar el rendimiento lector en estas variables

Las reflexiones sobre los datos obtenidos nos inducen a pensar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo, por fuerza, tiene que ser más efectiva que cuando el refuerzo se dirige a toda la clase, aunque no llegue a sensibilizarse por la significación estadística.

En cualquier caso, consideramos que ambas modalidades, en pequeño grupo o en grupo colectivo, resultan efectivas. La utilización de una u otra podría depender más de las posibilidades del profesor y de la situación de la clase. Lo más importante es que se introduzcan las actividades de refuerzo en el contexto de la clase, independientemente de la modalidad organizativa que se siga.

3°. Hemos comprobado que los escolares de la misma clase donde se implementó el programa de refuerzo en pequeño grupo se benefician de esta situación y superan estadísticamente al grupo control.

Este grupo, al que hemos denominado "resto clase", ha mostrado un avance importante en algunas variables, casi siempre mayor que el grupo control, según todos nuestros estudios. En los análisis de covarianza, por ejemplo, observamos que se diferencia significativamente en las siguientes variables: nivel lector, errores de omisión, tono y expresividad, y rendimiento global superior (cuadro 3).

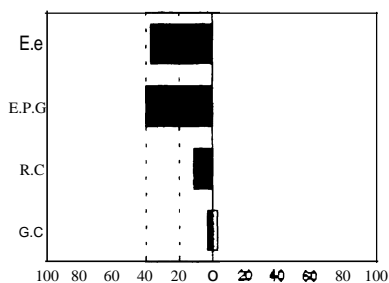
Buscando los motivos de este efecto de irradiación, encontramos varias posibles explicaciones que extraemos del cuestionario cumplimentado por los profesores para valorar la efectividad del programa. A juzgar por las contestaciones que dieron, los profesores han podido modificar su propia metodología para la enseñanza de la lectura, más o menos conscientemente, vitalizándola e incorporando algunas inquietudes, estímulos, recursos o actividades vinculadas a la investigación; y señalan que los niños de este grupo se sintieron interesados por los ejercicios y actividades que realizaban sus compañeros, y les estimuló su progresivo avance, creándose un clima general de animación hacia la lectura.

Nos parece razonable inferir de todo esto que el efecto irradiación del programa de refuerzo se ha producido en dos direcciones: de un lado, favoreciendo a todos los alumnos en el aprendizaje lector; de otro, beneficiando profesionalmente al profesor.

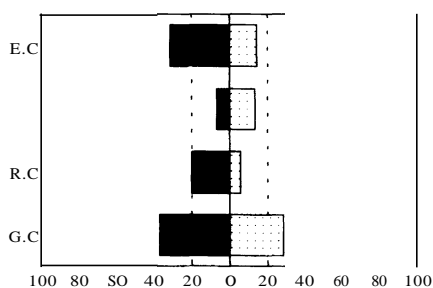
No queremos pasar por alto este último aspecto: los efectos que esta experiencia ha tenido sobre el profesorado participante, según testimonios directos recogidos en los cuestionarios; al sentirse protagonistas de la investigación en sus clases, confiesan haber intensificado su motivación por el trabajo escolar, al mismo tiempo que han tenido la ocasión de actualizar su preparación docente de forma activa y comprometida, integrados en un equipo de compañeros e investigadores.

GRÁFICO 111  
 MODULACIÓN BÁSICA  
 Comparación de situaciones pre/postratamiento. en porcentajes

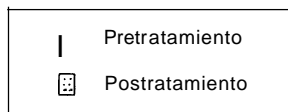
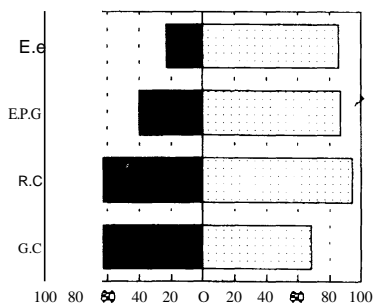
Niveles nulos y muy deficientes



Nivel medio/Insuficiente

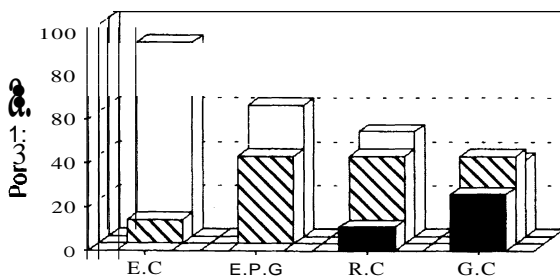


Niveles de dominio



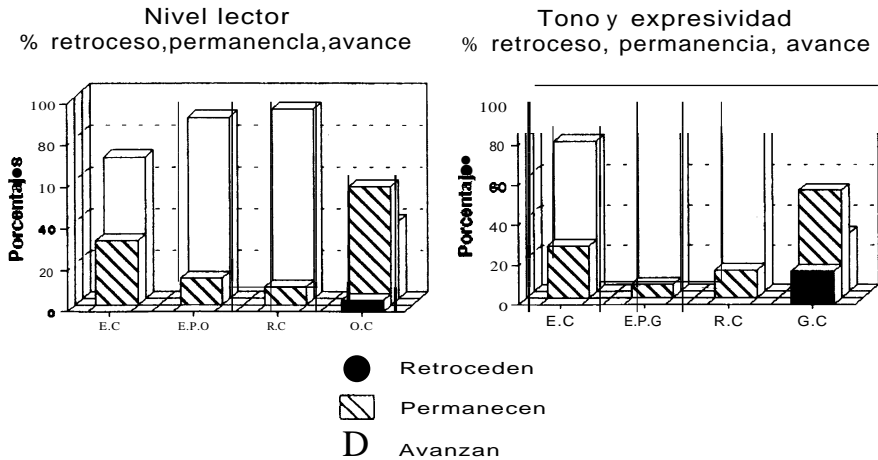
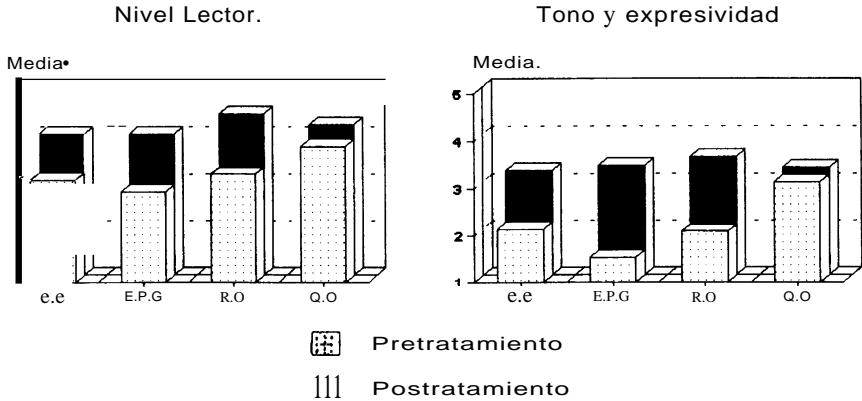
E.C: Experimental Colectivo  
 E.P.G: Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

% retroceso, permanencia, avance



• Retroceden ◻ Permanecen ▨ Avanzan

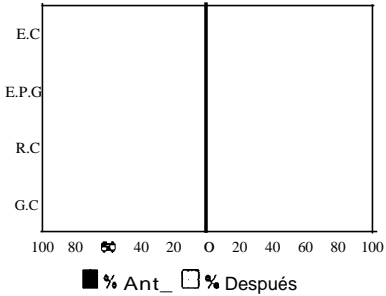
GRÁFICO IV  
 NIVEL LECTOR, TONO Y EXPRESIVIDAD  
 Comparación de situaciones pre/posttratamiento



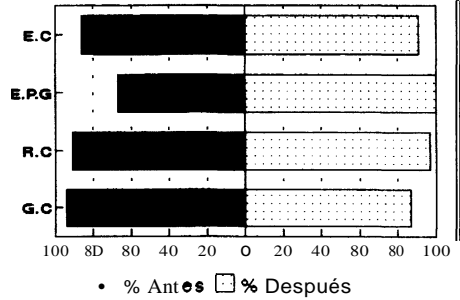
E.C: Experimental Colectivo  
 E.P.G: Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

**GRÁFICO V**  
**ERRORES DE ADICIÓN**  
Comparación de situaciones pre/postratamiento en porcentajes

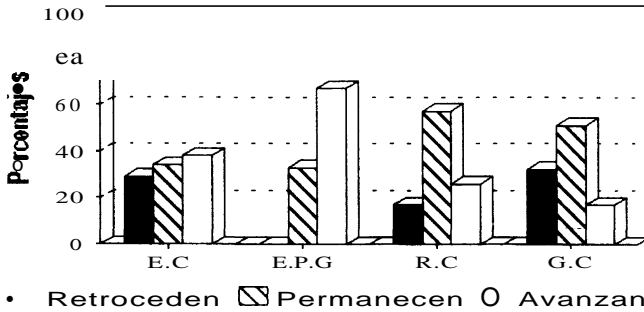
excesivos/muchos errores



Dominado: Uno/ninguno



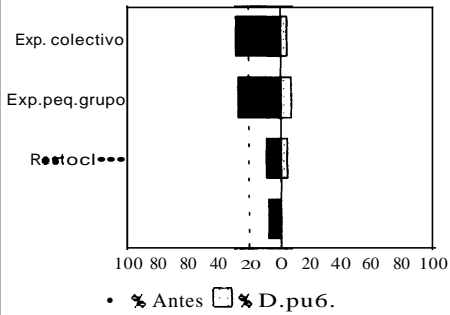
**Casos retroce.o,pernanencia,avance**



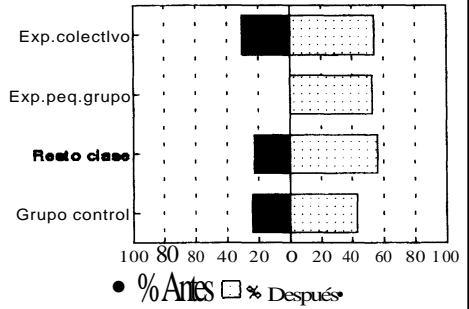
E.C: Experimental Colectivo  
 E.P.G: Experimental Pequeño Grupo  
 R.C: Resto Clase  
 G.C: Grupo Control

**GRÁFICO VI**  
**BÚSQUEDA EN TEXTOS CORTOS**  
 Comparación de situaciones pre/postratamiento en porcentajes

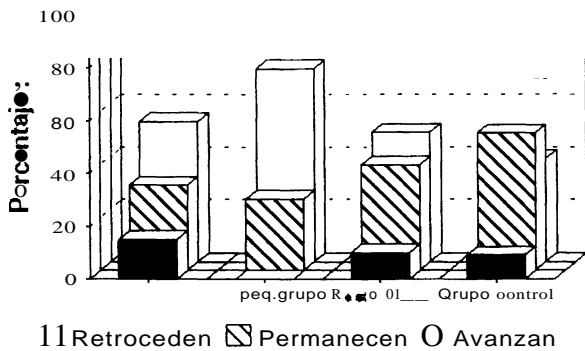
**Niveles nulos/muy deficiente.**



**Casos bien/dominado**



**Casos retroceso, permanencia, avance**



## NOTAS

- (1) Véanse: GARCIA YAGÜE, J. y otros (1994): "Perspectivas de la investigación". En Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria. Madrid, Escuela Española, pp. 44-45..\_.  
SALVADOR PEREZ, I. (1995): "El modelo criterial y sus posibilidades en el diagnóstico escolar". Rev. Tendencias Pedagógicas, nº 2
- (2) Véase: SALVADOR PEREZ, I. (1995), ob. cit.
- (3) Los profesores que han colaborado de forma voluntaria y con un gran interés en nuestra investigación son: Milagros Correas González (C.P. Palacio Valdés); M. Carmen Losada Romero (C.P. República de Venezuela); Angeles Lujan de Frías (C.P. Cardenal Herrera Oria); M. Angeles Manzanares Hernando (C.P. Concha Espina); Soledad Martín Pérez (C.P. Puerto Rico); M. Carmen Mata Rico (C.P. Lourdes).  
En la elaboración del programa de refuerzo, contamos también con la valiosa ayuda de A. Martínez Belinchón, Director Escolar con amplia experiencia educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- CAMINA DURANTEZ, A. (1994): Experiencias de recuperación de las dificultades lectoras en tercero de E.G.B.. Tesis doctoral. U.C.M., M.I.D.E.
- CAMINA DURANTEZ, A. y otros (1994): "El nivel lector de los escolares al salir de la escuela primaria". En GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1994): ob. cit., pp. 67-94.
- GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1994): Los aprendizajes instrumentales en la Educación Primaria. Programación, situación e implicaciones. Madrid, Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (1984): Evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de E.G.B.. Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- MINISTERIO DE EDUCACION y CIENCIA (s.f.): Informe sobre la evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de la E.G.B.. Madrid, 3 Vols.
- SALVADOR PEREZ, I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial. Madrid, Universidad Complutense.