



INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO

FASE PILOTO

Santo Domingo,
República Dominicana
2020

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE PROCESOS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

**Intervención educativa para
mejorar la comprensión lectora en el
Segundo Ciclo del Nivel Primario**

FASE PILOTO

Santo Domingo
2020



Intervención educativa para mejorar la comprensión lectora en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Fase piloto

Dirección de Evaluación e Investigación

Julio César Mejía

Investigadoras

Dinorah de Lima Jiménez, investigadora principal

Mabel Rondón Marte, asistente de investigación

Divulgación Científica

Julián Álvarez Acosta

Francisco Javier Martínez

Corrección de estilo

Denise Pineda Martínez

Diagramación

Juan José Vásquez

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos Reservados

© 2020 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Julio 2020

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ISBN:978-9945-499-62-9

Santo Domingo, D. N.
República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Antonio Peña Mirabal
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Rafael Darío Rodríguez Tavares
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Agradecimientos

Agradecemos infinitamente a los estudiantes, así como a las autoridades docentes de los centros que participaron en este estudio, por su compromiso e interés para encontrar alternativas a fin de mejorar la comprensión lectora en el país. Reconocemos el apoyo institucional aportado por la OEI a través de su representante Catalina Andújar, Directora de la Oficina de República Dominicana. Destacamos el excelente trabajo de investigación para la realización del pre-test aportado por UNIBE por mediación de Odile Camilo, vicerrectora académica y los investigadores Laura Sánchez-Vincitore directora del Laboratorio de Neurocognición y Psicofisiología y Carlos Ruiz-Matuk director de la Unidad de Metodología y Estadística. Deseamos reconocer también los acertados comentarios técnicos que enriquecieron este informe, proporcionados por Analía Rosoli de la OEI y María Eugenia Amorós del IDEICE.

Índice de contenido

Resumen	3
Presentación	5
Introducción	7
Comprensión lectora y decodificación	8
Niveles de comprensión lectora	9
El Método De Enseñanza Recíproca (MER)	10
Intervenciones basadas en evidencias	13
Objetivos del estudio	14
Método	15
Tipo de estudio	15
Equipo de investigación	15
Contexto sociodemográfico	15
Características de los centros educativos	15
Materiales para la intervención	20
Instrumentos	23
Procesamiento de datos	24
Análisis de datos	25
Procedimiento para la intervención	25
Resultados	29
Resultados en el pre-test	29
Resultados en la intervención	33
La comprensión lectora con el MER	35
Comprensión lectora y género	42
Comprensión lectora con el MER y cantidad de palabras leídas por minuto en el pre-test	45
El caso de Darío	48
Discusión y conclusiones	49
Consideraciones pedagógicas	52
Limitaciones del estudio	53
Referencias bibliográficas	55
Anexos	59

Resumen

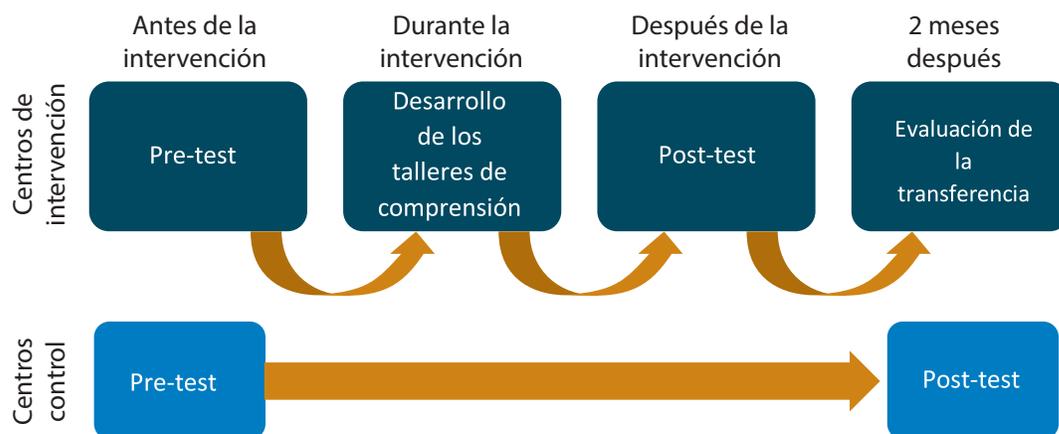
En este informe se presentan los resultados de un estudio piloto para probar los efectos del Método de Enseñanza Recíproca (MER) diseñado por Palincsar y Brown (1984), para mejorar los desempeños en comprensión lectora de estudiantes con rezago lector. La intervención no pudo ser completada debido a la suspensión de la docencia por medidas sanitarias del país, aunque se logró desarrollar el 80 % de los talleres previstos. El informe obedece al interés de las autoras en rendir cuentas del trabajo que sí logró realizarse y por compartir los resultados parciales del mismo. En la medida en que no se pudo realizar el post-test previsto para evaluar la tasa del efecto de la intervención antes de ampliar la metodología a otras escuelas que deseen mejorar los desempeños lectores de sus alumnos, por la suspensión mencionada, se reportan los hallazgos de las consecuencias de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora sobre el desempeño lector durante los talleres. Se incluyen además los aportes que ofreció este estudio para la mejora de intervenciones posteriores.

Presentación

En este informe presentamos los resultados de un estudio piloto realizado para explorar una metodología diseñada con el propósito de enseñar estrategias de comprensión lectora a niños y niñas de 4.º, 5.º y 6.º del Nivel Primario con rezago lector.

Se diseñó un estudio piloto cuasi-experimental con grupo control y grupo de intervención, con el propósito de lograr tres objetivos: 1) Mejorar la comprensión lectora con el MER (Método de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown, 1984) en el contexto dominicano con estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º con rezago lector, 2) Establecer la tasa del efecto del MER (un pre-test y un post-test que sería aplicado por una institución externa al IDEICE para lograr mayor neutralidad) y 3) Establecer si habría transferencia en el uso de estrategias de comprensión lectora por medio de una prueba que sería aplicada dos meses después de la intervención. Para realizarlo, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), desde el Programa de Investigación de Procesos de Enseñanza Aprendizaje Escolar, firmó el Convenio Específico N.º 001-2019 con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con el propósito de llevar a cabo un plan de cooperación conjunto a fin de implementar dicha metodología. El diseño original del estudio está representado en el siguiente gráfico 1.

Gráfico 1
Diseño del estudio piloto original



Fuente: elaboración propia

El estudio se programó para ser desarrollado entre el 15 de enero y el 3 de abril de 2020 para las fases del pre-test, la intervención y el post-test. En junio, se tenía previsto aplicar una prueba para evaluar la transferencia. Sin embargo, tuvo que ser suspendido el 12 de marzo debido a las medidas sanitarias del país ante el COVID-19, sin haber aplicado el post-test que nos iba a permitir establecer la tasa del efecto de dicha intervención, a pesar de que solo faltaba desarrollar, aproximadamente, el 20 % de los talleres de la intervención.

La intención de hacer este informe, a pesar de no haberse terminado el proceso, obedece a nuestro doble interés de rendir cuentas del trabajo que hicimos y de compartir algunos resultados que pueden ser analizados a partir de lo que sí logramos hacer como parte del proyecto: el pre-test, por un lado, y más del 80 % de avance en la intervención, por el otro. Por consiguiente, en este informe el lector solo puede esperar algunos datos concretos acerca de las características de los participantes antes de iniciar la intervención, proporcionados por el pre-test, y algunos resultados de la misma por medio de las pruebas de comprensión lectora incluidas en cada taller de dicha intervención, que debían ser completadas después de leer un texto utilizando las estrategias del MER.

Introducción

De acuerdo con los resultados de estudios nacionales e internacionales, República Dominicana muestra, en general, bajos desempeños en la comprensión lectora por el estudiantado del Nivel Primario. Si examinamos brevemente los desempeños del país presentados en el informe de la Evaluación Diagnóstica Nacional del Nivel Primario (MINERD, 2017, 2019), solo un 12 % de los estudiantes de 3.º y un 27.37 % de 6.º logran los aprendizajes esperados en Lengua Española, según el currículo dominicano (MINERD, 2016). De igual forma, a nivel internacional, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) concluyó que solo un 0.68 % de los estudiantes de 3.º lograron un desempeño Nivel IV en lectura, con un mayor porcentaje de estudiantes en el Nivel I (43.84 %) y un 11.94 % por debajo de este nivel. Estos resultados ubican a República Dominicana como el país con mayor porcentaje de estudiantes con desempeños por debajo del Nivel I de comprensión lectora entre todos los países participantes del TERCE en 3.º. Al analizar el desempeño de los estudiantes en 6.º, el informe del TERCE destaca que solo un 3.88 % de ellos logra el nivel IV, igualmente ubicando al país con el mayor porcentaje de estudiantes por debajo del Nivel I en este grado (1.37 %) (INEP y UNESCO, 2014).

Ahora bien, ¿de qué manera en el ámbito de la investigación podríamos contribuir con la escuela para apoyarla en los esfuerzos que ya invierte, a fin de mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes? Pues la comprensión lectora se constituye en la competencia más importante para aprender en el trayecto de la vida escolar a través de textos escritos (impresos o digitales).

En un estudio anterior (de Lima y Rondón, 2020), realizamos un acercamiento a 15 centros educativos para entrevistar a 30 estudiantes que el año anterior habían participado en la evaluación diagnóstica de 3.º (2 estudiantes por centro). También entrevistamos a los adultos responsables de estos estudiantes y a 22 docentes que impartían clases en el Primer Ciclo del Nivel Primario de dichos centros. Nos interesaba aproximarnos a las condiciones educativas, socioculturales y económicas, y a los procesos y resultados que se interrelacionan en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. De la base de datos del MINERD, seleccionamos los 5 centros del sector público de todo el país cuyos estudiantes, en promedio, alcanzaron los desempeños de comprensión lectora más altos en la ED-2017 categorizada por esta última con el NIVEL SATISFACTORIO, y de esos centros escogimos los 2 estudiantes que habían obtenido las puntuaciones más altas del centro. Asimismo, seleccionamos los 5 centros que habían alcanzado la puntuación más alta en el NIVEL ACEPTABLE, es decir, estudiantes que lograban niveles literales de comprensión, pero con dificultad para la comprensión inferencial y crítica; de dichos centros, seleccionamos los 2 estudiantes de cada centro que, a su vez, obtuvieron la puntuación más alta de dicho nivel aceptable. También seleccionamos los 5 centros educativos del país cuyos estudiantes, en promedio, obtuvieron las puntuaciones

más bajas del territorio nacional que corresponde al NIVEL ELEMENTAL, es decir, estudiantes que no muestran los aprendizajes requeridos para alcanzar, por lo menos, el nivel aceptable. En este caso, seleccionamos los 2 estudiantes de cada centro que obtuvieron la puntuación más baja de los centros. De esta manera, en el estudio participaron 30 estudiantes (10 por nivel de desempeño en la evaluación diagnóstica del MINERD). Pretendíamos obtener una perspectiva que abarcara a estudiantes con los más bajos desempeños, los de desempeño intermedio y los más avanzados en comprensión lectora (de Lima y Rondón, 2020).

Los resultados del estudio nos proporcionaron una mirada panorámica de algunos factores del contexto sociocultural del estudiante, las características pedagógicas del centro respecto a la enseñanza de la comprensión y los aspectos particulares del aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes. Debido a que este estudio abarcó diversas facetas relacionadas con el aprendizaje de la comprensión lectora, nos concentraremos en dos de los hallazgos que dieron origen a la propuesta de una metodología para apoyar a los centros a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con rezago lector.

El primero de estos hallazgos consistió en el hecho de que algunos estudiantes, cuyo nivel de desempeño se encontraba en el nivel elemental en la ED-2017, por lo menos, lograban decodificar, pero no comprender lo que leían; además, encontramos otros estudiantes que, después de leer, cometían errores en las preguntas de comprensión, pero, al reflexionar sobre sus respuestas, se daban cuenta de que habían contestado mal y corregían su respuesta. El segundo hallazgo consistió en que los centros educativos designan a la bibliotecaria u otro personal docente como encargado de apoyar a los estudiantes con rezago lector, pero, en la mayoría de los casos, estos esfuerzos no son suficientes para lograr que los estudiantes mejoren. Estos datos hicieron observable que, posiblemente, muchos estudiantes con bajo desempeño lector necesitaban aprender estrategias de comprensión lectora para superar su rezago lector, por un lado, y que el centro educativo podría explorar otras metodologías que permitieran apoyar a sus estudiantes con rezago.

El tercer hallazgo trata del hecho de que la mayoría de las 22 maestras entrevistadas de 1.º a 3.º del Nivel Primario no asigna suficiente importancia a la enseñanza de la comprensión lectora. Su énfasis está en enseñar a decodificar, es decir, enseñar una técnica para traducir las palabras escritas en palabras orales. De todo esto se desprende la necesidad de explorar alternativas metodológicas para mejorar la comprensión lectora basadas en la evidencia de su efectividad, mismas que podrían constituirse como un recurso de la escuela para atender casos específicos de estudiantes con rezago lector. Tal alternativa podría ser utilizada como un apoyo complementario, no sustituto, del programa curricular.

Comprensión lectora y decodificación

No existe un consenso entre los investigadores respecto a la relación entre comprensión lectora y fluidez en la lectura. Algunos de ellos consideran que en la alfabetización inicial es importante centrarse en la enseñanza de la decodificación como un proceso separado de la comprensión (Dehaene, 2015). Por el contrario, otros autores consideran que leer es comprender un texto y

cuestionan los métodos que alfabetizan con sílabas y letras sueltas y sin atender el significado (Casanny: 2007, Braslavsky, 2003; Teberosky y Tolchinsky, 2000).

Independientemente de si la fluidez es un determinante para la comprensión, Kintsch y van Dijk (1978) proponen que en la comprensión intervienen esquemas mentales, limitados por la memoria de trabajo del lector, para reducir la cantidad de información de un texto y captar sus partes esenciales. Para comprender, el lector utiliza macro-operadores que le permiten echar de lado información irrelevante para sus propósitos de lectura y, de esta manera, no recargar la memoria para poder captar las partes esenciales del mismo. La comprensión es considerada como una actividad cognitiva de orden superior. En cambio, la decodificación de las palabras escritas supone una actividad cognitiva de orden inferior en la que el lector debe invertir esfuerzos que podrían distraer los procesos mentales de orden superior que necesita para comprender.

De ahí que muchos defensores de la decodificación la consideran como el punto de partida para los inicios de la alfabetización; consideran que antes de comprender se debe conquistar la fluidez en la lectura bajo el supuesto de que, al leer fluidamente, pueda prestar atención a la comprensión. Colomer (1997) considera que la enseñanza del descifrado o decodificación proporciona solo una “representación superficial” del texto, aunque es necesaria para poder comprender la relación entre el código oral y el escrito. La autora es una de las defensoras de la idea de que la comprensión debe ser enseñada directa y explícitamente, ya que no necesariamente se aprende de manera espontánea.

Lo importante a resaltar para los fines de este estudio es que no deseamos dirigir la atención hacia si saber decodificar es una habilidad necesaria para comprender. Nuestra discrepancia se limita a considerar si la fluidez en la lectura es un requisito o no para la comprensión. El punto en que coincide la mayoría de los autores revisados es considerar que la comprensión lectora es un proceso complejo en el que intervienen una diversidad de factores cognitivos, metacognitivos, socioculturales, individuales y educativos.

Niveles de comprensión lectora

Parodi (2014) aporta interesantes elementos teóricos acerca de los dos tipos de información disponibles para el lector involucrados en los procesos de comprensión lectora: información explícita o implícita en el texto y, además, las dimensiones en que se procesa la información visual y no visual: procesos inferenciales vs. procesos de memoria. En la dimensión literal intervienen procesos de memoria a partir de información explícita del texto; en la dimensión relacional (nivel inferencial y crítico) intervienen procesos inferenciales de nivel profundo y se obtiene a partir de información no explícita del texto. Para el autor, en el nivel de comprensión literal intervienen procesos de memoria y es un nivel menos complejo que el inferencial y el crítico, los cuales implican procesos inferenciales y relacionales.

Ann Brown (1980), una de las investigadoras precursoras en la práctica de abordar los aspectos metacognitivos involucrados en la comprensión lectora y en estudiar la variedad de estrategias que utilizan los buenos lectores para comprender, estudió las estrategias que utilizan los lectores expertos y analiza los procesos metacognitivos y autorregulatorios que intervienen en dichas

estrategias. La autora define estrategias de lectura como cualquier propósito de controlar las actividades que producirían la comprensión de un texto. Estas actividades incluyen: clarificar el propósito de la lectura, identificar aspectos importantes del texto, enfocar la atención, supervisar si la comprensión está ocurriendo, autointerrogarse para revisar si la comprensión se ha realizado, corregir fallas de comprensión y eliminar las distracciones e interrupciones.

Estas actividades involucran intentos conscientes y deliberados para comprender y la orquestación del propio esfuerzo para llevar a cabo las estrategias de comprensión (Brown, 1980). Según esta autora, los lectores no eficientes tienden a no utilizar estas estrategias y esto podría explicar su falta de comprensión lectora. En cambio, cuando a un lector poco eficiente se le enseña estrategias, su comprensión mejora notablemente.

El Método de Enseñanza Recíproca (MER)

Desde la perspectiva mencionada en párrafos precedentes acerca de la comprensión asumida como un proceso estratégico, Pallincsar y Brown (1984) desarrollaron el Método de Enseñanza Recíproca (MER) para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con rezago lector basado en los principios del enfoque sociohistórico. En términos generales, dicho método consiste en enseñar a lectores con dificultades de comprensión cuatro estrategias que utilizan los lectores expertos: predecir, preguntar, aclarar y resumir.

Este método es útil con lectores ya alfabetizados y ha sido replicado y probado a través de los últimos 30 años para promover la comprensión lectora en el aprendizaje de segundas lenguas (Izadi y Nowrouzi, 2016; Ashegh Navaie, 2018; Rahimi y Sadeghi, 2015; Abu Hatab, 2017; Palincsar, 2017). En otras investigaciones han utilizado el MER para la enseñanza de estrategias a estudiantes de nivel universitario (Campos-Maura, Cañizares-Cuéllar y Vargas-Cárdenas, 2013; Yen-Ju Hou 2015; Ahmad AlSaraireh, 2016; Chou, 2016). Por último, en estudios sobre el uso de estrategias de comprensión lectora con estudiantes de educación especial (Gomaa, 2015; Reichenberg, 2015; Hovland, 2020).

Fundamentos teóricos del MER

El Método de Enseñanza Recíproca (MER) se enmarca en una concepción basada en los principios del aprendizaje activo por parte del estudiante. Supone experiencias lingüísticas activas, significativas y, sobre todo, intrínsecamente motivadas, es decir, participar para vencer desafíos en vez de hacerlo para obtener una calificación. Según Vygotsky (citado por Brown, 1980), el conocimiento se desarrolla en dos fases: al inicio su adquisición es inconsciente seguido por un creciente control de las acciones. La primera fase involucra aspectos cognitivos de actuación, pero en la segunda los aspectos son más bien metacognitivos, pues ya se presenta un control consciente y deliberado de las propias acciones cognitivas. Tales procesos cognitivos y metacognitivos son necesarios, ya que, cuando el estudiante no comprende la situación ni el por qué se están desarrollando determinadas actividades para aprender, se están desconociendo los elementos que corresponden a un aprendizaje auténticamente activo.

Los fundamentos del MER se encuentran también en los principios de Flavell (1976) acerca de cómo la metacognición se refiere a los conocimientos que posee un individuo acerca

de sus propios procesos cognitivos. La metacognición involucra la supervisión activa y la consecuente orquestación de estos procesos en relación con datos u objetos cognitivos para lograr un objetivo o una meta concreta (Flavell, 1976, citado por Brown, 1980).

La forma en que el MER articula los fundamentos de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978) con los principios metacognitivos de Flavell (1976) se evidencia en uno de los principios señalados por Palincsar y Brown (1984). En su método las autoras sostienen que una enseñanza auténticamente basada en el aprendizaje activo debe garantizar que el estudiante tenga la oportunidad de participar activamente en actividades grupales antes de que pueda realizar dichas actividades sin ayuda. En tales situaciones el estudiante novicio puede realizar aspectos sencillos de la actividad mientras observa a otros más expertos que les sirven de modelo para desarrollar acciones más complejas. Bajo este principio de aprendizaje activo, en el MER, el estudiante novicio primero participa de manera guiada por alguien más experto (un compañero o una compañera, un maestro o una maestra, padres, madres, entre otros). Esta participación guiada es un fenómeno observado por Rogoff (1993) en familias de diferentes culturas y medios socioeconómicos.

La forma en que se articulan estos principios teóricos de la metacognición, el aprendizaje activo y el enfoque sociohistórico para desarrollar la comprensión lectora en el MER, se pone en evidencia en el esquema desarrollado por Oczkus (2018). Ella explica que para asegurar que los estudiantes internalicen las estrategias de comprensión y las utilicen cuando lo necesiten para comprender, más allá de las sesiones del método, es necesario que experimenten procesos graduales de transferencia de la responsabilidad mediante actividades que involucran comprender con ayuda del docente o de pares (la zona de desarrollo real del enfoque sociohistórico), hasta lograrlo sin ayuda (zona de desarrollo próximo).

Así, para Oczkus (2018), los pilares del MER son cuatro: 1) Andamiaje, 2) Pensar en voz alta, 3) Metacognición y 4) Aprendizaje cooperativo. Las sesiones de trabajo empiezan con un modelamiento por parte del experto de cómo utilizar las estrategias (andamiaje), acompañado de expresar en voz alta sus reflexiones mientras el experto está leyendo (pensar en voz alta). Para este proceso el docente guía de manera activa la reflexión por parte de los estudiantes acerca de cuál estrategia se está utilizando con reflexiones del por qué y para qué (metacognición). El elemento social del aprendizaje se desarrolla por medio de un modelo gradual de transferencia de la responsabilidad, ya que el maestro proporciona andamios para que el estudiante comprenda, primero con ayuda del docente y de los pares para que, con la práctica, pueda hacerlo sin ayuda (aprendizaje cooperativo).

De acuerdo con los criterios éticos del IDEICE, en este informe se omiten los nombres de las escuelas participantes, así como los nombres de los estudiantes. En todos los casos se utilizaron seudónimos. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de parte de los responsables de los estudiantes y posteriormente de los niños y las niñas como una forma de asegurar que su participación fue voluntaria.

Ambas autoras (Palincsar y Brown, 1984) consideran que son cuatro los factores que se interrelacionan en la comprensión lectora por parte de un lector: fluidez en la decodificación, prestar atención al texto, familiaridad con el contenido y actividad estratégica

(*decoding fluency, considerate texts, compatible content, and strategic activity*). Las autoras no especifican cuál es el grado mínimo de decodificación necesario para comprender, no obstante, entendemos que, desde su perspectiva, la decodificación por sí sola no es suficiente para comprender porque se requiere la confluencia de los otros tres factores mencionados por ellas. Más adelante, en la sección de metodología de este informe, expondremos cómo, de estos cuatro factores, nos concentramos en dos: la actividad estratégica y la automatización de la decodificación.

Las estrategias permiten al lector o lectora interpretar textos mal redactados o que alteran la estructura convencional. Involucran procesos cognitivos que van más allá del texto, como, por ejemplo, cuestionar el propio conocimiento, buscar contraejemplos, hacer generalizaciones, entre otras acciones mentales. Fueron cuatro las estrategias identificadas por las autoras, tres de estas son actividades realizadas por el lector experto para fomentar la comprensión (predecir, preguntar y aclarar) y la tercera se desarrolla para supervisar la propia comprensión (resumir):

Predecir es una de las estrategias más conocidas en el ámbito escolar, sin embargo, la predicción va más allá de una simple conjetura acerca del posible contenido de un texto, ya que, como señala Oczkus (2018), predecir implica prever el contenido del texto o anticipar lo que va a ocurrir a partir de información proveniente del mismo y en relación con los conocimientos previos del lector acerca del contenido; la predicción puede realizarse antes y durante la lectura del texto. Según la autora, es frecuente que los estudiantes noveles tengan dificultades para predecir y opten por hacer predicciones simplistas. Para hacer predicciones, los estudiantes deben basarse en las palabras escritas y las figuras del texto para vislumbrar cuál es la intención del autor (narrar, persuadir, informar, entre otros), sin embargo, tienen escasas oportunidades de observar en su entorno lectores expertos construyendo predicciones lógicas.

La estrategia de *preguntar* tampoco es muy utilizada por lectores con dificultades para comprender. Hacerlo implica poner en juego varias habilidades para cuestionar y responder de manera apegada al contenido de un texto. Cuando el estudiante sabe que debe formular preguntas mientras está leyendo, su comprensión se profundiza. Los lectores poco experimentados, tienden a limitarse a las preguntas que prescribe el maestro o la maestra y, frecuentemente, cuando se preguntan, recurren a cuestionamientos a partir de detalles poco relevantes. No obstante, con su uso, la calidad y profundidad de la formulación de las preguntas puede mejorar gradualmente (Oczkus. 2018).

Aclarar supone mucho más que meramente identificar palabras desconocidas en un texto, ya que implica dar seguimiento a la propia comprensión de las ideas del texto y darse cuenta de cuándo la comprensión se quiebra durante la lectura. Desafortunadamente, muchos lectores novicios no se dan cuenta del punto en que esta comprensión se rompe y continúan leyendo, lo cual afecta la comprensión global y local del texto.

Resumir es, según Palincsar y Brown (1984), una habilidad que se desarrolla con el tiempo; las autoras sostienen que, aunque los estudiantes más jóvenes captan la idea de qué es un resumen, esta habilidad se desarrolla propiamente hasta el nivel secundario. Si el lector no logra hacer un resumen adecuado de lo que está leyendo para probar si está captando y reteniendo información importante del texto, es un signo claro de que la comprensión no está ocurriendo y que debe hacer algo para entonces remediar la situación.

Intervenciones basadas en evidencias

Una de las referencias revisadas en donde se reportan los efectos del MER en estudiantes hispanoparlantes del Nivel Primario, es el de Pascual, Goicoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014). Compararon sus efectos sobre la comprensión, a un grupo de intervención (135 estudiantes), con un grupo control (104 estudiantes). En total participaron 239 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 13 años. Su diseño fue cuasi-experimental con pre-test y post-test. El grupo de intervención fue entrenado con el método en 12 sesiones de 50 minutos por semana. Entre sus hallazgos más notables se encuentra el dato de que el MER contribuyó con mejorar la comprensión lectora, pero no se observaron efectos significativos en los hábitos lectores ni tampoco en la fluidez. Este parece ser un dato a favor de sopesar si la fluidez, aunque es deseable en la lectura, sea un determinante para la comprensión.

Las intervenciones educativas que tratan de mejorar los aprendizajes del estudiantado han sido sometidas al escrutinio realizado por diversos autores para establecer su efectividad. Según John Hattie (2017), todas las intervenciones educativas tienen efecto positivo en los aprendizajes. Sin embargo, la tasa del efecto de esta intervención es lo que determinaría su idoneidad. Él considera que 0.40 es el punto de inflexión para considerar efectiva una intervención. Por debajo de esta proporción, requiere mejora y todavía no está lo suficientemente sólida como para ser parte de una política educativa. Hattie (citado por Oczkus, 2018) estableció que el efecto del MER es de 0.78, una de las tasas más altas en comparación con otras metodologías también analizadas por el autor.

Por su parte, Cruz y Aguado (2014) realizaron un metaanálisis a 39 intervenciones para mejorar la comprensión lectora en español. Veintitrés de estas estaban basadas en estrategias de comprensión, en 12 se combinaron estrategias metacognitivas con otras formas de intervención, 3 se centraron en la decodificación y hubo un estudio en el que se utilizó una intervención basada en la práctica de habilidades de razonamiento. En 30 de los estudios el grupo de control no recibió ninguna intervención. Consideraron únicamente aquellas intervenciones a la que habían aplicado unos criterios antes de considerarla para el metaanálisis.

El tamaño medio del efecto del conjunto de las intervenciones fue de 0.71, cifra que representa la heterogeneidad de los resultados pues los tamaños oscilan entre 0.52-0.89 con una $p < .01$. Entre sus conclusiones se encuentran que las intervenciones basadas tanto en la enseñanza de estrategias de comprensión, como aquéllas que combinan la enseñanza de dichas estrategias con otras formas de intervención, son más efectivas que las intervenciones centradas en la mejora de la decodificación, ya que estas últimas muestran un efecto nulo sobre el desarrollo

de la comprensión lectora. Además, los autores no encontraron diferencia significativa entre las intervenciones aplicadas por investigadores y las aplicadas por profesores.

En definitiva, al ser la comprensión lectora un proceso estratégico, consciente e intencionado y, al mismo tiempo, al coexistir la tendencia de la escuela a asumir que esta se desarrolla casi de manera automática, una vez que se ha adquirido la fluidez lectora, es evidente que se requiere de estudios que permitan constatar científicamente en escuelas del país. Por lo mismo, es importante contar con metodologías basadas en evidencias científicas de su utilidad y con una tasa del efecto lo suficientemente alta como para invertir en políticas educativas dirigidas a mejorar la comprensión lectora del país, sobre todo, porque esta es una de las competencias específicas que propone el currículo dominicano (MINERD, 2014).

A partir de estas revisiones fue que habíamos definido los tres objetivos del estudio piloto original mencionados en la presentación de este informe y que no pudieron lograrse dada la interrupción del proyecto por las medidas sanitarias tomadas por las autoridades del país. Por estas causas tuvimos que redefinir dichos objetivos en función de los avances que sí habíamos logrado en el piloto hasta la fecha de su interrupción. ¿Qué teníamos? En primer lugar, los resultados del pre-test, aunque no nos permiten establecer la tasa del efecto, pues no pudimos aplicar el post-test, por lo menos nos proporcionó datos importantes acerca de la automatización de la decodificación (fluidez) de los estudiantes y de su comprensión lectora con una prueba estandarizada, antes de la intervención. En segundo lugar, las respuestas de los estudiantes en el 80 % de las pruebas de comprensión lectora aplicadas durante la intervención que nos permitieron conservar el único de los tres objetivos originales que nos habíamos propuesto.

Objetivos del estudio

De aquello que sí logramos obtener en el lapso en que se desarrolló el piloto, dada la situación imprevista, definimos finalmente dos objetivos: 1. Identificar las características de la comprensión lectora y la automatización de la decodificación del grupo de estudiantes antes de la intervención. 2. Mejorar la comprensión lectora con el MER (Método de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown, 1984) en el contexto dominicano, con un grupo de estudiantes de 4.º a 6.º grado del nivel primario.

Método

Tipo de estudio

Estudio piloto de tipo cualitativo de diseño cuasi-experimental, descriptivo y explicativo.

Equipo de investigación

- Una investigadora principal
- Una asistente de investigación
- 4 mentoras
- 2 investigadores externos para la aplicación del pre-test
- 9 aplicadores del pre-test

Contexto sociodemográfico

El estudio se realizó en el Distrito Educativo 15-02 de Santo Domingo, la ciudad capital de la República Dominicana. Este distrito abarca 15 ensanches o barrios de dicha ciudad.

De acuerdo con las respuestas de los padres a la encuesta de la Evaluación Diagnóstica de 3.º grado (MINERD, 2017), en el distrito educativo 15-02 un 38 % de las madres tiene un nivel educativo de bachiller, mientras que solo un 16 % alcanza el nivel universitario. Esto supone que un 46 % de las mujeres de dicho distrito posee un nivel de escolaridad por debajo del nivel secundario. En el caso de los hombres, ambos porcentajes son más bajos que los de las mujeres, con un 31 % con nivel secundario y un 10 % de padres o tutores con nivel universitario. Así, un 58 % de los adultos varones de este distrito no ha alcanzado el nivel secundario.

Respecto a la situación laboral de los responsables de los estudiantes del estudio, según dicha encuesta, un 48 % de las madres indicó poseer un trabajo fijo, mientras que un 59 % de los padres indicó encontrarse en esta condición laboral. En cuanto a los ingresos mensuales por hogar expresados por los padres y tutores encuestados en la ED-2017, la mayoría de las familias, 50 %, reporta ingresos entre \$5,000.00 y \$15,000.00 pesos mensuales; mientras que un importante 23 % reportó ingresos inferiores a esta cifra. El 27 % de las familias percibe un ingreso por encima de RD\$15,000.00.

Características de los centros educativos

En el estudio participaron seis centros educativos de dicho distrito (4 de intervención y 2 de control) que pertenecen a cinco de los quince barrios que componen esta demarcación.

Centros de intervención

- 4 centros educativos seleccionados bajo los siguientes criterios:
- Centros educativos públicos de Jornada Escolar Extendida pertenecientes al Distrito Educativo 15-02
- Centros educativos cuyos estudiantes, en promedio, alcanzaron un nivel de desempeño I (Elemental) o II (Aceptable) en la prueba de lectura en la evaluación diagnóstica de 3.º del MINERD (2017)
- Centros que deseen participar voluntariamente en el estudio

Centros de control

- 2 centros educativos seleccionados con los mismos criterios utilizados para seleccionar los centros de intervención

Antes de aplicar el pre-test, invitamos a los directivos de seis centros educativos del distrito mencionado, para exponer el proyecto y motivarlos a participar. Determinamos que los primeros cuatro directivos que aceptaran serían los del grupo de intervención. Los dos últimos serían el grupo control. Desde el principio, a los centros se les invitaba explicando que habría centros de intervención y de control. Una vez que aceptaban, les visitamos para exponer cómo sería su participación, ya sea como centro de intervención o de control. A los de intervención les explicábamos cuáles condiciones mínimas debía proporcionar el centro para desarrollar el proyecto. Por nuestra parte, debíamos presentar un informe a cada centro de los resultados del estudio y apoyarlos en la capacitación de sus docentes en caso de que desearan ampliarlo a todo el centro educativo. También tendrían acceso a los materiales pues estarían disponibles en el portal del IDEICE a disposición del magisterio.

En el caso de los dos centros seleccionados como centros control, una vez que aceptaban participar, también visitamos a sus directivos para plantearles cuál sería su contribución. De nuestra parte nos comprometimos a que, si el método funcionaba de acuerdo con lo esperado, proporcionaríamos una capacitación a sus docentes y acceso a los materiales si consideraban pertinente utilizarlo.

Como los seis directivos debían consultarlo con el equipo de gestión, propusimos una fecha para que nos comunicaran su decisión. Uno de los centros que había sido invitado a participar como centro de intervención no confirmó a tiempo su deseo de formar parte del proyecto. Entonces, a uno de los centros que ya habíamos definido como control, le propusimos participar como centro de intervención; el centro aceptó y seleccionamos otro centro del Distrito 15-02 para que lo sustituyera. Así, los cuatro centros de intervención pertenecen a los barrios de Villa Francisca (centro CC), Ensanche Luperón (centro CB), Capotillo (centro CD) y Villas Agrícolas (centro CA). Los dos centros de control están ubicados en el mismo barrio de Villa Juana. El centro CA había

sido escogido como centro control en un pre-piloto de la metodología que habíamos realizado previamente en conjunto con la OEI (de Lima y Rondón, 2020b).

Para establecer su participación, las investigadoras solicitaron a los directivos de los centros una reunión a fin de presentar el proyecto y las condiciones que el centro debía proporcionar para desarrollarlo. Posteriormente, debían comunicarse con el equipo del estudio para confirmar su disponibilidad. Se esperaba que la participación fuera voluntaria. Todos cumplían con los criterios definidos para dicha selección como se observa en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1
Puntuación en ED-2017 y pre-test de centros control y de intervención

Centro educativo	Participación en la intervención	Promedio en ED-2017	Nivel en ED-2017
Centro CA	Centro de intervención	280.70	ELEMENTAL
Centro CB	Centro de intervención	315.50	ACEPTABLE
Centro CC	Centro de intervención	346.31	ACEPTABLE
Centro CD	Centro de intervención	318.87	ACEPTABLE
Centro 1	Centro control	315.15	ACEPTABLE
Centro 2	Centro control	338.41	ACEPTABLE

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la Evaluación Diagnóstica de 3.º (MINERD, 2017)

Solo el centro CA (con una puntuación promedio de 280.70 puntos) corresponde al Nivel Elemental en la evaluación diagnóstica del MINERD (2017) y todos los demás corresponden al Nivel Aceptable (entre 315 y 346 puntos).

Estudiantes

Los estudiantes que participaron en el estudio fueron los siguientes:

- 82 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado del nivel primario pertenecientes a los 4 centros de intervención.
- 47 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado del nivel primario pertenecientes a los 2 centros de control.

Fueron seleccionados mediante un proceso de 3 fases. La primera fue de preselección de estudiantes con rezago lector. Se realizó entre el 13 y el 17 de enero de 2020 y consistió en que cada centro educativo seleccionara 30 estudiantes que cumplieran con los siguientes criterios explicitados por las investigadoras:

1. Estén cursando el segundo ciclo de primaria (4.º, 5.º o 6.º).
2. Sean capaces de leer textos y comprender la información explícita en dicho texto, pero que necesiten mejorar su capacidad de realizar inferencias a partir del texto y de lograr niveles críticos de comprensión.
3. Deseen participar voluntariamente.

4. Estudiantes cuyos padres, madres o tutores hayan accedido a que sus hijos participen mediante la firma de un consentimiento informado (ver Anexo A).

La segunda fase fue de depuración del nivel lector de los 30 estudiantes preseleccionados por los centros educativos. Esta fase se desarrolló entre el 20 y el 24 de enero de 2020. Las mentoras trabajaron en parejas visitando durante un día completo las escuelas para aplicar a los estudiantes una pequeña entrevista de lectura en voz alta¹. Esta entrevista pretendía identificar que todos los centros educativos se ajustaron al segundo criterio, ya que se requería que para esta intervención los estudiantes fueran capaces de, por lo menos, decodificar textos. Luego de que las investigadoras depuraron el nivel de lectura de los estudiantes respecto a este criterio, se seleccionaron 92 estudiantes para ser evaluados con el pre-test, distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Cantidad de estudiantes seleccionados durante la segunda fase para el pre-test

Centro educativo participante	Cantidad de estudiantes seleccionados para pre-test
CA	24
CB	20
CC	24
CD	24
Total	92

Fuente: elaboración propia

La tercera y última fase de selección de los estudiantes participantes fue a partir de los resultados en el pre-test aplicado a estos 92 estudiantes, realizado por la institución evaluadora externa entre el 27 y el 31 de enero de 2020 (Sánchez-Vincitore y Ruiz- Matuk, 2020). Originalmente establecimos que, para la intervención propiamente dicha, fueran seleccionados aquellos estudiantes cuyo promedio de porcentaje de aciertos en la prueba de comprensión, oscilara entre el 30 % y el 70 % en el pre-test. Sin embargo, debido a que se deseaba cubrir la cuota de 24 estudiantes por centro educativo, se incluyeron casos de estudiantes cuyas puntuaciones promedio se encontraran por debajo de 30 % hasta 79 %, aunque este último es un porcentaje alto y no se corresponde con rezago lector, en el MER se mezclan estudiantes expertos para mejorar la comprensión de menos expertos. Esta flexibilización fue necesaria en dos sentidos, disminuir el límite inferior de porcentaje de respuestas correctas de 30 % a 17 % y de aumentar el límite superior de respuestas correctas a 79 %.

Particularmente con el centro CB, tuvimos que disminuir bastante el límite inferior para poder aproximarnos a que participaran 24 estudiantes de cada centro, ya que solo participaron 20 en el pre-test, de los cuáles escogimos dieciocho cuya puntuación en el mismo se acercara al criterio de selección. En este caso el rango de porcentaje de respuestas correctas en el pre-test fue entre 17 % y cerca de 70 %, ninguno superó esta cifra. Consideramos necesario hacer esta

¹ La entrevista de selección se aplicó de forma individual a los estudiantes durante los días 20-24 de enero. Para ver la entrevista puede acceder al Anexo B de este informe.

flexibilización pues ya el centro había invertido un esfuerzo y generado expectativas en los estudiantes. Son un ejemplo de las situaciones que se presentan en toda intervención de este tipo. El centro CB no logró el segundo criterio de la primera fase de selección de estudiantes de asegurar que decodificaran y comprendieran lo literal, al ser flexibles con la prueba de lectura en voz alta se llegó a veinte, razón por la que solo estos veinte estudiantes, en vez de veinticuatro, fueron evaluados con el pre-test.

En la Tabla 3 se observa que el centro con mayor cantidad de estudiantes por encima de 80 % de respuestas correctas en el pre-test es el centro CA y que los centros CB y CC no incluyeron en sus grupos a estudiantes con un porcentaje similar. Con respecto al límite inferior, entre 17 % y 30 %, el centro CB es el que presenta mayor cantidad de estudiantes, 6, en dicho límite inferior. En el análisis de resultados veremos cómo estos extremos no marcan diferencias entre los centros respecto al desempeño global de sus grupos, aunque sí podrían explicar la alta dispersión de los porcentajes.

Tabla 3
Estudiantes por rango de puntuación en pre-test según centros

Centro educativo	Rangos en prueba de comprensión lectora en pre-test					Total
	10-30	31-50	51-70	71-80	80+	
CA	0	4	10	4	6	24
CB	6	11	2	0	0	19
CC	0	7	13	3	1	24
CD	1	13	5	4	1	24

Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz- Matuk (2020) [Base de datos]

En esta tabla se encuentran los 92 estudiantes de los cuatro centros de intervención que fueron evaluados con el pre-test, uno de ellos no realizó el test de comprensión lectora, o sea que en total hubo 91 estudiantes, de los cuales, con base en su puntuación, se escogió un total de 82 participantes para el grupo de intervención distribuidos de la siguiente manera: 18 estudiantes en los centros CA y CB, respectivamente y 23 en los centros CC y CD, como se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4
Cantidad de estudiantes por centro de intervención

Centro educativo participante	Cantidad de estudiantes participantes
CA	18
CB	18
CC	23
CD	23

Fuente: elaboración propia

Selección del grupo control

Los dos centros educativos que participaron como grupo control fueron seleccionados con los mismos criterios descritos anteriormente establecidos para los centros de la intervención, pues transitaron por las mismas 3 fases de selección que los demás estudiantes (selección por el centro educativo, entrevista de lectura en voz alta por las mentoras y pre-test de comprensión lectora).

Tabla 5
Cantidad de estudiantes por centro de control

Centro educativo	Rangos en prueba de comprensión lectora en pre-test					Total
	10-30	31-50	51-70	71-80	80+	
Centro 1	1	5	13	3	2	24
Centro 2	0	5	7	5	6	23

Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz- Matuk (2020) [Base de datos]

Materiales para la intervención

En la fase de intervención de este estudio piloto se utilizó la guía *Lecturas divertidas para ti. Talleres de enseñanza recíproca* (de Lima y Rondón, 2020a) que previamente había experimentado dos niveles de validación como parte del proceso que antecedió a este estudio piloto: en un pre-piloto en cuatro centros educativos, desarrollado con la OEI, en el que participaron 28 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grados (de Lima y Rondón, 2020b) y una valoración técnica realizada por Josefina Vijil del Programa de Capacidades LAC/READS y por Berenice Pacheco de la OEI. Esta guía tiene las siguientes características:

Descripción. La guía de aprendizaje es de formato impreso a todo color con una dimensión de 8.5 X 11 centímetros. A través de sus páginas, un niño y una niña de aproximadamente 9 años (Pati y Tito) fungen como anfitriones, conducen al estudiante durante el desarrollo de las actividades, además de proporcionar información sobre las características de los textos. La guía incluye orientaciones para desarrollar las actividades por medio de comentarios de tal manera que tanto el estudiante como el docente pueda guiarse. Además, contiene cinco unidades y cada unidad incluye entre tres y cinco talleres con actividades en torno a un texto y una prueba de comprensión lectora para cada texto. La guía se presenta en dos variaciones, la del estudiante con 133 páginas y la del docente con 149. La diferencia entre ambas versiones se debe a que la del docente incluye las respuestas correctas de cada prueba de comprensión lectora que contiene la guía.

Las unidades. Cada unidad de la guía contiene una parte introductoria en la que se describen las características del tipo de texto que contiene la unidad además de los aprendizajes esperados de esa unidad. Luego se presenta una tabla para que el estudiante reflexione sobre su capacidad para trabajar en equipo. Después de la reflexión en torno a dicha capacidad de trabajar en equipo empiezan los talleres de las sucesivas unidades. Al finalizar cada unidad, el estudiante

nuevamente reflexiona sobre su capacidad de trabajar en equipo durante el desarrollo de dicha unidad. Esta reflexión se estimula para lograr que el estudiante tome consciencia de sus actitudes durante la interacción con sus compañeros y compañeras. Dicha reflexión se realiza en equipo y es conducida por la mentora o el mentor. En las unidades 1 y 2 se aborda una de las estrategias de manera separada en cuatro textos: en el primer taller la estrategia de predecir; en el segundo, preguntar; en el tercero, aclarar y en el cuarto, resumir. En el quinto taller el estudiante debe aplicar las cuatro estrategias en un mismo texto. Ya en las unidades 3 y 4, con tres talleres cada una, se utilizan simultáneamente todas las estrategias.

Los talleres. La guía contiene 16 talleres distribuidos en las unidades los cuales incluyen actividades secuenciadas para el aprendizaje de la comprensión lectora. La duración de un taller oscila entre 45 minutos y una hora. Cada taller incluye un solo texto y se desenvuelve en seis momentos:

1. Antes de la lectura. En este momento se forman los equipos de trabajo (4 integrantes por equipo) y se activan elementos metacognitivos sobre sus conocimientos acerca de la estrategia de comprensión lectora que van a utilizar durante todo el taller. Esta reflexión se realiza para promover la consciencia por parte de los estudiantes en el uso de estas, ya que dicha consciencia es lo que posteriormente favorece la autonomía en su uso.
2. Durante la lectura. Los estudiantes se turnan para leer en voz alta los párrafos del texto mientras los demás también leen en silencio.
3. Después de la lectura. Los estudiantes comentan el contenido que han comprendido de la lectura y lo relacionan con sus reflexiones antes de la lectura. Durante estos tres primeros momentos, los estudiantes utilizan de manera consciente la o las estrategias que están aprendiendo durante el taller.
4. Prueba de comprensión. En el cuarto momento, los estudiantes completan la prueba con las diez preguntas de comprensión lectora con diferentes niveles de comprensión: literal (relacionada con información explícita contenida en el texto), inferencial (información no explícita en el texto pero que puede ser inferida a partir del contenido del mismo y de los conocimientos previos del lector acerca del tema) y crítica (información no explícita en el texto y que, para responder la pregunta, el lector requiere relacionar el contenido con su propia experiencia personal). Esta prueba se presenta para que el estudiante evalúe, no solo su comprensión, sino, además, si la estrategia le apoyó en su comprensión.
5. Identificación de las respuestas correctas e incorrectas. En este momento los estudiantes cuentan la cantidad de respuestas correctas del equipo y analizan por qué alguno de ellos se equivocó en una determinada opción, con la idea de aprender de los errores propios y de los demás. Después de completar esta prueba, se procedía a la corrección de la misma, para esto la mentora le dictaba la respuesta correcta y cada niño marcaba una C si su respuesta era correcta o una I si fue incorrecta. Durante este procedimiento se les indicó a los estudiantes que solo debían marcar una respuesta y que no era permitido borrarlas ni cambiarlas, para poder evaluar el desempeño de los mismos a lo largo de la guía.

6. Evaluación de la capacidad en el uso de la estrategia. Durante esta etapa del taller, los estudiantes recuperan sus acciones con el uso de la estrategia y evalúan su capacidad tanto para usarla como su utilidad para su comprensión. Estas dos últimas actividades se realizan para estimular el uso de las habilidades metacognitivas del estudiante y la toma de consciencia de sus procesos. La secuenciación de estas actividades se diseñó con base en los trabajos de Palincsar y Brown (1984) y de Oczkus (2018).

Los textos de los talleres. Para redactar y seleccionar los textos de los talleres consultamos las tipologías textuales del currículo de Lengua Española (MINERD, 2014) y algunos contenidos de las diversas áreas del 3.º y 4.º grado del nivel primario. Los talleres contienen un total de 16 textos con una extensión entre 144 y 653 palabras. Diez de estos fueron redactados por las autoras y seis fueron extraídos, ya sea de ítems liberados de la prueba del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) o de textos publicados en Internet con permiso explícito para su uso con fines educativos. El grado de dificultad de los textos es variado, no necesariamente un texto corto es más fácil de comprender que uno extenso. Se utilizó como criterio escoger textos con características similares a las utilizadas con frecuencia en los libros de textos escolares para 4.º a 6.º grado. La guía incluye ocho textos narrativos (cinco cuentos en la unidad 1 y tres biografías en la unidad 4), cinco artículos científicos (en la unidad 2) y tres textos instruccionales (en la unidad 3). La unidad 5 no contiene textos ni tampoco prueba de lectura, aunque sí talleres para aplicar las cuatro estrategias en libros, ya sea seleccionados por los estudiantes de sus respectivas escuelas o llevados por la mentora o el mentor.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para alcanzar los objetivos fueron cinco:

1. Pruebas de comprensión lectora para el pre-test

La prueba utilizada para el pre-test y el post-test fue previamente acordada entre el equipo de investigación y la institución que aplicó dicha prueba. En el pre-test se utilizaron tres sub-escalas (memoria de trabajo, comprensión oral y automatización) de la Batería de evaluación de lectura del proyecto USAID Leer (Mencía-Ripley, Sánchez-Vincitore, Garrido, & Aguasvivas-Manzano, 2016 citados por Sánchez-Vincitore y Ruiz;Matuk, 2020). Para evaluar la comprensión lectora propiamente dicho, en el pre-test se utilizó una prueba estandarizada en la República Dominicana que fue diseñada para 4.º grado del nivel primario por la Dirección de la Calidad Educativa del MINERD en 2012. La misma contiene tres textos: uno narrativo, otro expositivo y un artículo científico. Cada texto incluye ocho preguntas con diferentes niveles de dificultad: literal, inferencial y crítica, y cada pregunta presenta cuatro opciones de respuestas con una sola opción correcta. Se pretendía aplicar las mismas sub-escalas y la misma prueba de comprensión en el pre-test y el post-test.

2. Pruebas de comprensión lectora de los talleres de guía

Las dieciséis pruebas de comprensión lectora de los talleres fueron diseñadas para la guía y validada en el pre-piloto, como lo mencionamos en la parte introductoria de este informe. Cada prueba contiene 10 preguntas con diferentes niveles de dificultad: literal, inferencial y crítica. Las preguntas presentan tres opciones de respuestas y solo una de dichas opciones es correcta.

3. Protocolo para los talleres (ver Anexo C)

Las mentoras utilizaron un protocolo para desarrollar los talleres a fin de garantizar cierta homogeneidad en la intervención de los cuatro centros del estudio. También se diseñaron andamios de seguimiento de la práctica.

4. Ficha de observación de la práctica (ver Anexo C)

La ficha de observación de la práctica fue utilizada para los acompañamientos virtuales de la práctica filmada de las mentoras. Sobre el procedimiento para la capacitación, además de los talleres formativos de las mentoras durante las mañanas, realizamos un total de 16 filmaciones de práctica con las guías para el acompañamiento virtual. Se realizaron observaciones a la práctica filmada utilizando el protocolo de desarrollo de los talleres. Cada mentora fue filmada, en promedio, 3 veces, y también las investigadoras cuando impartieron talleres para apoyar a las mentoras en el logro de la cantidad de talleres que debía recibir cada grupo de estudiantes. Las filmaciones fueron utilizadas para alcanzar dos objetivos: el primero, observar la práctica de cada mentora en el equipo con una ficha de observación de su práctica para señalar fortalezas y aspectos a mejorar; el segundo objetivo se dirigía hacia observaciones de las investigadoras de dichas prácticas para reorientar los temas de los talleres formativos.

5. Bitácora de las mentoras

Las mentoras llevaban una bitácora donde diariamente registraban sus observaciones, incertidumbres y datos que llamaran su atención durante las sesiones de los talleres. Esta bitácora fue utilizada para las reflexiones durante las capacitaciones y también para la sistematización de su práctica (de Lima, Rondón, Mejía, Abreu, González y Díaz, 2020).

Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos de este informe se realizó a partir de la codificación de las respuestas de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora de cada taller y fueron codificadas considerando las categorías presentadas en la Tabla 6

Tabla 6
Categorías de codificación de las respuestas a las preguntas de las guías

Categorías	Código asignado
Respuesta correcta	1
Respuesta incorrecta	2
Respuesta nula (2 opciones de respuesta marcadas)	3
No respondida por estudiantes	4
No respondida por ausencia del estudiante al taller	5
Error en la pregunta de la prueba	6

Fuente: elaboración propia

La codificación fue realizada por la mentora de cada grupo y luego sometida a una valoración de otra mentora y una de las investigadoras del equipo para evaluar la fiabilidad de dicha codificación. Estas últimas analizaron una muestra de pruebas contestadas por los estudiantes cuyas respuestas ya habían sido codificadas por cada mentora. Se seleccionó por lo menos el 25 % de estudiantes cuyas respuestas habían sido codificadas por cada mentora a fin de determinar el grado de acuerdo entre los jueces y la mentora, como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7
Fiabilidad de la codificación de las respuestas de los estudiantes

Centro educativo	Porcentaje de acuerdos entre las observadoras	Cantidad de casos evaluados	Porcentaje de casos evaluados	Unidades evaluadas
CA	83 %	5 estudiantes	28 %	5 talleres de la unidad 1
CB	92 %	5 estudiantes	28 %	5 talleres de la unidad 1
CC	92 %	6 estudiantes	26 %	5 talleres de la unidad 2
CD	92 %	6 estudiantes	26 %	5 talleres de la unidad 2
	90 %	22 estudiantes	27 %	unidades 1 y 2

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 8, el porcentaje de acuerdo entre observadores oscila entre un 83 % y un 92 %, para un promedio de un 90 % de índice de acuerdos en la codificación de las respuestas de los estudiantes a la guía de aprendizaje. Este porcentaje de acuerdos supera el 80 % considerado como el porcentaje óptimo de fiabilidad entre los observadores por autores como Guba, Goetz y LeCompte (citados por Moreno, Santos, Ramos, Sanz, Fuentes y Del Villar, 2002).

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó por medio del programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 22 y Microsoft Excel.

Procedimiento para la intervención

Grupo control

Los dos centros que fungieron como grupos de control no recibieron intervención con las estrategias.

Grupo de intervención

Una vez seleccionados los participantes se inició el trabajo con las guías en horario vespertino de 2:00 a 4:00 p. m. en los centros educativos con dos grupos de aproximadamente 12 estudiantes que asistían de forma interdiaria. Este horario de talleres se recomendó a los centros para evitar que la intervención afectara el programa anual de clase, a pesar de que la guía está diseñada con base en contenidos del currículo. Como dijimos previamente, para capacitar a las mentoras en el uso de esta, además de conocer y trabajar la guía, recibían talleres formativos presenciales

en horario matutino. Algunas de las temáticas principales que se trabajaron durante estos encuentros fueron: 1) Conocer referencias donde se describen detalladamente distintas experiencias con el MER (Oczkus, 2018) lo que permitía a las mentoras identificar las necesidades de los distintos estudiantes y adecuarse a la demanda de cada uno, 2) Analizar referentes teóricos que explican la transferencia gradual de la responsabilidad de los aprendizajes (Rogoff, 1990), 3) Elementos relacionados con la importancia de que el estudiante conozca para qué está realizando una actividad y cómo lo beneficia (Hattie, 2017). Además, se analizó un video donde se observa a equipos de estudiantes de tercer grado utilizando las estrategias del MER (San Bernardino School, 2019).

A continuación, se presentan los resultados principales de este estudio hasta donde la situación sanitaria lo permitió, entre el 3 de febrero que empezó la intervención hasta el 12 de marzo de 2020 en que fue interrumpida.

Las sesiones de trabajo y los talleres

Debido a que, a veces, los talleres no podían ser impartidos en la fecha prevista por actividades de los centros, fue necesario que, en algunas ocasiones, las investigadoras apoyaran a las mentoras con algunos de los grupos mientras estas últimas trabajaban con el otro. Así, se pretendía lograr que los estudiantes recibieran la cantidad de talleres previsto entre el 3 de febrero y el 27 de marzo de 2020 que, como ya hemos dicho, no pudieron ser completados.

Al inicio de la intervención, algunos talleres requirieron más tiempo del que habíamos planificado debido al desenvolvimiento de los estudiantes y a su adaptación a la metodología. Esto sucedió con más frecuencia en el taller 1 de la unidad 0, introducción a la guía, debido a que los estudiantes debían realizar varias actividades, entre ellas realizar tres de los cuatro instrumentos que utilizaron durante toda la intervención. De igual forma, el día pautado para el taller 1 de la unidad 1, donde se empezaban a utilizar las estrategias de comprensión lectora del MER, los estudiantes necesitaron más tiempo del que habíamos planificado pues, además del taller, también debían completar una evaluación de trabajo en equipo y leer y comentar la introducción a la unidad.

Otra de las razones por las que ocurrieron los desfases entre el cronograma propuesto y el implementado en cada centro educativo, se debió a la suspensión de docencia. En algunas ocasiones, los centros educativos, de forma particular, suspendían la docencia por encuentros de capacitación del personal docente y otras actividades propias de sus funciones. A nivel nacional, también hubo suspensión de docencia en tres ocasiones; la primera de estas fue el viernes 14 de febrero de 2020, debido a que el domingo 16 se celebrarían las elecciones municipales a nivel nacional, pero estas fueron suspendidas; en un segundo momento, el viernes 13 de marzo volvió a suspenderse la docencia a nivel nacional por la celebración de las elecciones municipales extraordinarias el domingo 15 de marzo. Posterior a estas elecciones, donde algunos centros educativos fungen como colegios electorales, el ministro de educación suspendió la docencia los días lunes 16 y martes 17 de marzo para una jornada de limpieza y desinfección de todos los planteles educativos como medida de prevención ante el COVID-19. Misma razón por lo cual se suspendió la docencia a nivel nacional hasta el 13 de abril, posteriormente prolongándose hasta

el 30 de abril y luego por el resto del año escolar, lo que impidió la culminación del cronograma de trabajo pautado en este estudio, así como la aplicación del post-test que permitiría establecer el efecto de la intervención.

A mediados del período de intervención hicimos un balance de los talleres impartidos en contraste con los talleres previstos y observamos que, de seguir con ese ritmo, no podríamos cumplir la meta prevista antes de la aplicación del post-test. Acordamos que las investigadoras del proyecto apoyarían a las mentoras para que simultáneamente se trabajara con los dos grupos por día, ya sea en salones separados o ambos grupos en un mismo salón, pero trabajando de manera separada. Esta medida contribuyó a que se avanzara en la secuencia de talleres, pero no previmos la emergencia sanitaria nacional.

En síntesis, la cantidad de talleres recibida por cada estudiante estuvo condicionada por la necesidad de más sesiones de trabajo que las que habíamos planificado, las actividades imprevistas del centro educativo durante el horario de los talleres, la eventual inasistencia de un estudiante en particular y, finalmente, las medidas sanitarias producto de la pandemia. El centro CA y CB impartieron 14 de los 16 talleres de comprensión lectora previstos, el centro CD impartió 13 y el centro CC, 12 talleres.

Del total de 16 talleres de comprensión lectora, se logró impartir el 82.81 %. Vamos a exponer los resultados ciñéndonos a los datos proporcionados por dichos talleres, ya que nuestra unidad de análisis fueron las respuestas de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora aplicadas en cada uno de estos.

En la Tabla 8 se exponen los porcentajes de talleres de comprensión lectora que recibieron los estudiantes por centro educativo.

Tabla 8
Porcentaje de talleres de comprensión lectora impartidos por centro educativo

Centro educativo	Talleres de comprensión lectora
CA	87.5 %
CB	87.5 %
CC	75 %
CD	81 %

Fuente: elaboración propia

En tres de los cuatro centros, los estudiantes recibieron más del 80 % de los talleres (CA y CB con 87.5 % y CD con 81 %). Solo en el centro CD se impartió un porcentaje menor de talleres, 75 %, aunque por encima del 70 %.

En la mayoría de los centros educativos (3 de los 4 centros participantes), se hizo necesario, como se mencionó anteriormente, desarrollar más sesiones de trabajo de las previstas originalmente, ya que, sobre todo al principio, un taller de la guía requería más de una sesión, por lo que se necesitó más de un día para impartir algunos talleres.

Además, no todos los estudiantes participantes asistieron a todos los talleres impartidos por diversas razones. Como destacaron las mentoras en sus sistematizaciones de la experiencia (de Lima et. al, 2020), algunas de las inasistencias se debían a que los estudiantes participaban de otras actividades en la escuela en horario vespertino, además de la inasistencia a la escuela. En la Tabla 9 se puede observar la asistencia promedio por centro educativo a los talleres impartidos por las mentoras.

Tabla 9
Asistencia de los estudiantes a los talleres de comprensión lectora que fueron impartidos

Centro educativo	Promedio de talleres a los que asistieron los estudiantes		Talleres de comprensión lectora impartidos
CB	9.78 talleres	70 %	14 talleres
CD	10.91 talleres	84 %	13 talleres
CA	12.33 talleres	88 %	14 talleres
CC	9.87 talleres	82 %	12 talleres
Promedio	10.72 talleres	81 %	13.25 talleres

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior se observa que hubo una inasistencia importante de los estudiantes a los talleres impartidos en los centros educativos. El centro en el que se presentó una mayor inasistencia, con un 70 % de asistencia, fue el CB; mientras que la menor inasistencia se evidenció en el CA, con un 88 % de asistencia, es decir, solo un 12 % de inasistencia a los talleres de comprensión lectora.

Resultados

Resultados en el pre-test

La comprensión lectora y la decodificación en el pre-test²

Aunque no se pudo aplicar el post-test para analizar la tasa del efecto de la intervención, los resultados del pre-test fueron de una gran utilidad, no solo para seleccionar al estudiantado por su desempeño en el mismo, sino también como punto de referencia del lugar en que se encontraban los estudiantes al empezar la intervención. En la Tabla 10 se encuentra la comparación del desempeño de los estudiantes del grupo de intervención con el grupo de control en el pre-test.

Tabla 10
Automatización de la decodificación y comprensión lectora en pre-test por tipo de centro

	Centro de Intervención			Centros control			t	gl	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Automatización lectora	92	88.93	41.41	47	99.67	32.53	1.50	137	0.124
Comprensión lectora	91	0.55	0.18	47	0.62	0.17	2.09	136	0.039

Nota: n = tamaño de la muestra; M = media; DE = Desviación Estándar; t = puntuación T de student; gl = Grados de libertad; p = Nivel de Significación

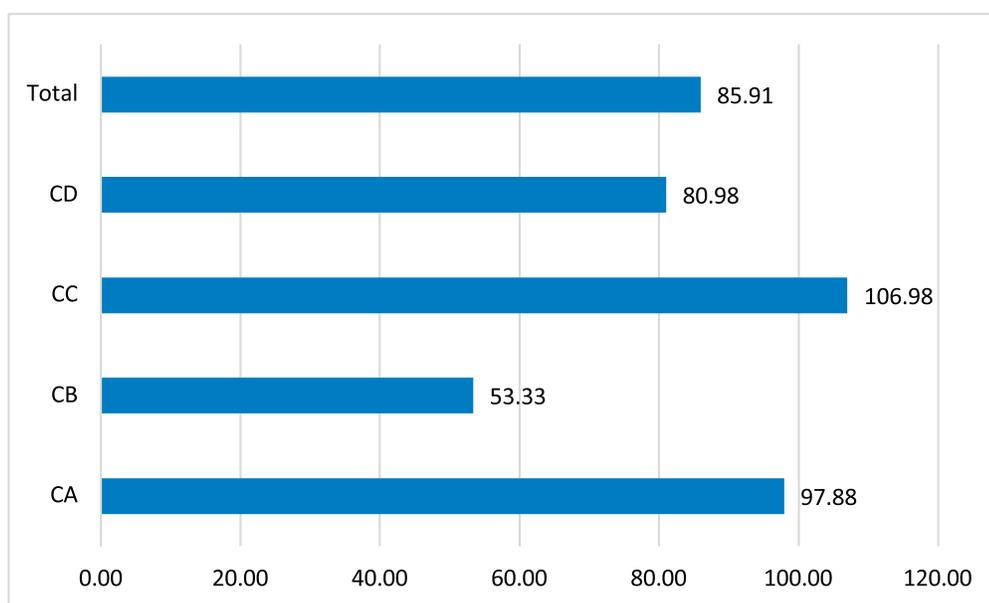
Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk (2020)

Obsérvese en la tabla que, aunque el grupo de intervención con 88.93 muestra un promedio menor que el grupo control con 99.67 con respecto a la automatización lectora, tal diferencia no es significativa. Sin embargo, la diferencia en comprensión lectora entre ambos grupos sí lo es. Este dato parece sugerir que tanto el grupo control como el de intervención poseen un nivel semejante en su habilidad para decodificar, pero son diferentes respecto a su capacidad para comprender. Dado que no pudimos hacer el post-test, esta información resulta relevante solo desde la perspectiva de conocer un poco más las características del grupo de intervención, antes de empezar la misma.

² En el diseño original del estudio no teníamos previsto considerar la automatización en la decodificación pues solo nos interesaba enfocarnos en la comprensión lectora. Por insistencia del equipo de UNIBE, interesado en aplicar algunas pruebas adicionales a la comprensión lectora, y por interés de dicho equipo en este tema, en el pre-test se incluyó una evaluación de la automatización de la decodificación que consistió en medir la cantidad de palabras que podía leer un estudiante durante un minuto cronometrado.

Dado que los datos que aparecen en la tabla anterior corresponden al total de 92 estudiantes de los centros involucrados que participaron en el pre-test, de los cuales se seleccionaron 82 para participar en la intervención, realizamos un acercamiento a la base de datos del pre-test (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020), para profundizar en las características de los estudiantes que finalmente fueron seleccionados por su puntuación particular en dicho pre-test. De ahí que hicimos un cálculo de la media de automatización de los centros de intervención mostrado en el Gráfico 2. Allí aparece que dicha media de los cuatro centros en su conjunto fue de 85.91 palabras leídas por minuto. Tres de estos muestran una puntuación por encima de la media: el centro CC que muestra una puntuación mayor que los demás, con 106.98 palabras leídas por minuto, le sigue el centro CA con 97.88 y el CD con 80.98. Solo el centro CB presenta una puntuación muy por debajo de la media con 53.33 palabras por minuto.

Gráfico 2
Puntuación promedio en decodificación según centro educativo



Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz- Matuk (2020) [Base de datos]

La diferencia de medias en la decodificación es estadísticamente significativa entre el Centro CB y el Centro CC ($p = 0.000 < 0.05$) y el Centro CB y el Centro CA ($p = 0.001 < 0.05$), pero las diferencias entre los dos centros que se encuentran por encima de la media de 85.91 no necesariamente son significativas. Este dato parece sugerir que, en términos estadísticos, dos centros se encontraban en un mismo nivel de automatización de la decodificación, otro de estos, el CD, se encontraba por debajo de la media, pero solo por cinco cifras, y el cuarto, el CB, poseía un nivel mucho más bajo en comparación con los demás.

Para lograr entender la situación lectora del grupo de intervención, hicimos unos análisis de datos donde se estima el porcentaje de niños por centro educativo, según su automatización, para determinar si existe una relación importante entre este factor y los niveles de comprensión

de los centros en el pre-test. En la Tabla 12 se encuentra la cantidad de estudiantes por centro educativo según su capacidad para leer palabras por minuto. El centro CB, que mostró el más bajo desempeño en comprensión lectora de los cuatro centros del estudio, también es el único que mostró un 22 % de niños y niñas con una muy baja automatización de la decodificación que leen entre 1 y 29 palabras por minuto. En cambio, los centros CA, CC y CD tienen 0 % de estudiantes en este rango de decodificación. El rango entre 30 y 50 palabras por minuto indica que el mismo centro CB es el que evidencia una mayor proporción de estudiantes en esta categoría, con 22 %, seguida del centro CD, con 9 %, y el CC, con 4 %. Solo el CA presenta un 0 % de estudiantes en esta categoría.

Tabla 11

Distribución de estudiantes según automatización de la decodificación en pre-test por centro educativo

	Automatización de la decodificación	CA	CB	CC	CD
1	1-29	0 %	22 %	0 %	0 %
2	30-50	0 %	22 %	4 %	9 %
3	51-70	6 %	28 %	13 %	30 %
4	71-90	33 %	28 %	17 %	26 %
5	91-110	39 %	0 %	22 %	17 %
6	111+	22 %	0 %	43 %	17 %
	Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk (2020) [Base de datos]

En resumen, en el centro CB se concentra el 100 % de sus estudiantes que leen entre 90 palabras por minuto o menos (22 % en las categorías uno y dos y 28 % en las categorías tres y cuatro), en el centro CD se concentra el 65 % (0 % en la categoría uno, 9 % en la dos, 30 % en la tres y 26 % en la categoría 4). Estas proporciones del centro CB y CD contrastan notablemente con el centro CA con 39 % que leen 90 palabras por minuto o menos (0 % en la categoría uno y dos, 6 % en la categoría tres y 33 % en la cuatro) y el centro CC que alcanza la proporción de 34 % de estudiantes que leen 90 palabras por minuto o menos.

Sobre la proporción de estudiantes por centro que leen 91 palabras por minuto o más, el centro CC muestra que el 65 % de sus estudiantes poseen esta característica (22 % en la categoría cinco y 43 % en la seis), seguido muy de cerca por el centro CA con 61 % (39 % en la categoría 5 y 22 % en la seis). El siguiente en proporción es el centro CD con 34 % de sus estudiantes (17 % en ambas categorías cinco y seis). Solo el centro CB muestra que ninguno de sus estudiantes lee por encima de 91 palabras por minuto (0 % tanto en la categoría cinco como en la seis). Estos datos indican que el centro CB se encontraba en desventaja ante los demás centros respecto a la proporción de estudiantes con automatización de la decodificación.

En la Tabla 12 hemos sintetizado, de la base de datos del pre-test (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020), la proporción de estudiantes por centro educativo con la automatización de la decodificación con 91 palabras por minuto o más y el porcentaje de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora utilizada en el pre-test.

Tabla 12
Desempeño de los estudiantes en el pre-test

Centro educativo	Participación en la intervención	Proporción de estudiantes que leen 91 palabras por minuto o más	Promedio de comprensión lectora en Pre-test
CA	Centro de intervención	61 %	68 %
CB	Centro de intervención	0 %	38 %
CC	Centro de intervención	65 %	57 %
CD	Centro de intervención	34 %	54 %

Fuente: elaboración propia con datos de Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk (2020) [Base de datos]

Obsérvese que el centro CC, con mayor proporción de estudiantes que leen por encima de 91 palabras por minuto, no necesariamente es el que muestra mayor porcentaje de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora del pre-test. Aunque el centro con menor proporción de estudiantes en esta categoría también fue el centro con menor puntuación en comprensión lectora en dicha prueba.

Estos datos sugieren que podría existir un rango mínimo en la capacidad de leer más o menos palabras por minuto que podría influir en los resultados de la comprensión, dados los desempeños del centro CB. Sin embargo, si comparamos el centro CD con el CC, la rapidez en la lectura por sí sola no parece ser un factor tan determinante para la comprensión lectora. Véase que el centro CD presenta un desempeño en comprensión lectora de 54 % con una proporción del 34 % de estudiantes que leen por encima de 91 palabras por minuto. Este desempeño en comprensión lectora es ligeramente más bajo que en el centro CC con una comprensión lectora de 57 % pero con un 65 % de estudiantes que leen 91 palabras por minuto (según la Tabla 13). En síntesis, ambos centros presentan desempeños similares en comprensión lectora, sin embargo, el CC supera al CA en la proporción de estudiantes que leen con mayor fluidez.

Resultados en la intervención

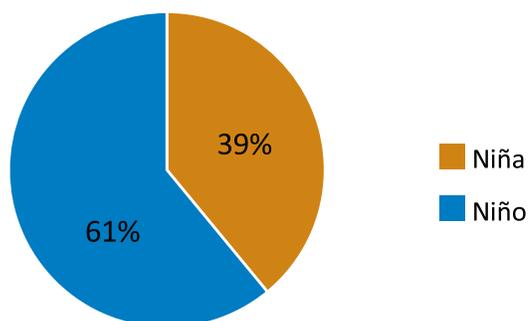
Las características de los participantes

En este primer apartado de los resultados se describe la distribución de los estudiantes por género, edad y grado académico.

Género

Según el Gráfico 3, del total de los 82 estudiantes participantes, el 61 % de los estudiantes fueron niños y una proporción menor, el 39 %, fueron niñas.

Gráfico 3
Distribución porcentual de los estudiantes participantes según género



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 13 se puede observar el detalle de la distribución de género por centro educativo. La gran mayoría de participantes fueron niños, especialmente en el centro CB, con 94 % de niños y solo un 6 % de niñas. Le siguen en proporción los centros CC y CD, ambos con 61 % de niños y 39 % de niñas. Solo el centro CA se caracterizó por una mayoría de niñas, con 72 %, y un 28 % de niños.

Tabla 13
Distribución de género por centro

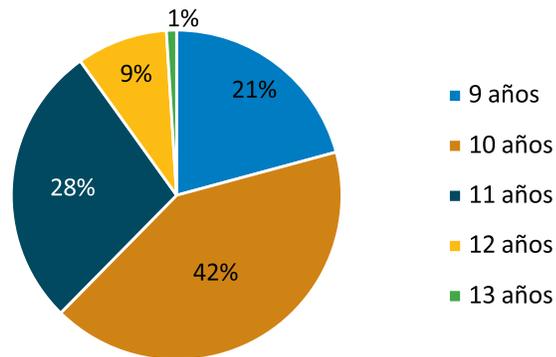
	CA	CB	CC	CD
Niñas	72 %	6 %	39 %	39 %
Niños	28 %	94 %	61 %	61 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Edad

En el Gráfico 4 se observa la distribución de los estudiantes según la edad. Los estudiantes más jóvenes tenían 9 años y el máximo de edad fue de 13 años. En promedio, la edad de los participantes es de 10.28 años, con una desviación estándar de 0.933. El mayor porcentaje de estudiantes se observa en los 10 años, con un 42 % de los participantes.

Gráfico 4
Distribución porcentual de los estudiantes participantes según edad



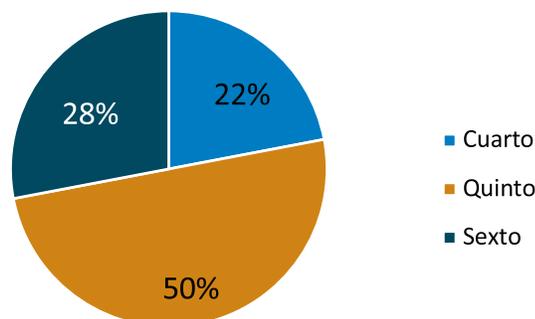
Fuente: elaboración propia

En dicho gráfico, la siguiente edad más frecuente es de 11 años, con un porcentaje del 28 %. De igual forma, un 21 % de los estudiantes indicó tener 9 años, mientras que un 9 % tenía 12 años. Solo hubo un participante con 13 años, es decir, 1 % de los participantes.

Grado académico

Los estudiantes participantes cursaban el segundo ciclo del nivel primario al momento de la intervención. Como se observa en el Gráfico 5, el 50 % de ellos estudiaba en el 5.º grado, el restante 50 % se distribuye entre 28 % de 6.º grado y un 22 % de estudiantes de 4.º grado.

Gráfico 5
Distribución porcentual de los estudiantes participantes según grado académico



Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que casi todos los estudiantes tenían la edad oportuna para el grado, a excepción de un estudiante con sub-edad, por lo que podemos considerar que no hay sobriedad entre los estudiantes participantes.

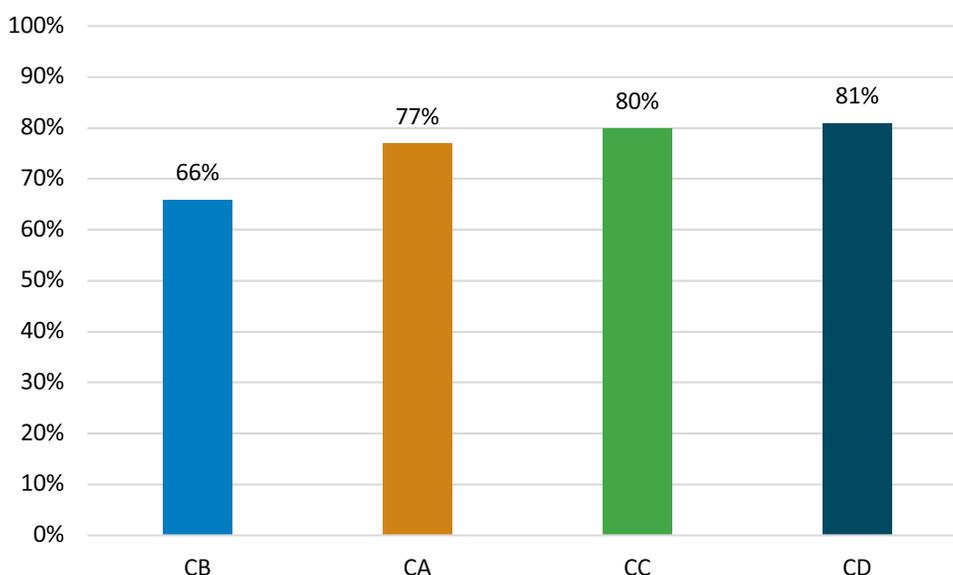
La comprensión lectora con el MER

En este apartado se presentan los principales datos recolectados durante la intervención con el Método de la Enseñanza Recíproca para mejorar la comprensión lectora en 4 centros educativos. Estos resultados son el producto de la codificación realizada por las mentoras de las guías de aprendizaje de cada estudiante, que fue sometida a una validación de fiabilidad, como mencionamos en la sección de metodología.

Comprensión lectora por centro educativo

En el Gráfico 6 se encuentra la puntuación promedio de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora del total de los talleres de la guía por centro educativo. La misma fue calculada a partir del promedio de respuestas correctas obtenidas por los estudiantes en cada taller impartido. La escuela con mayor porcentaje de respuestas correctas en los talleres de comprensión lectora fue el CD, con 81 % y una alta dispersión de los datos (desviación estándar 1.09), seguido del CC, con un porcentaje de 80 % de respuestas correctas, pero con una menor dispersión (desviación estándar de 0.91).

Gráfico 6
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por centro educativo

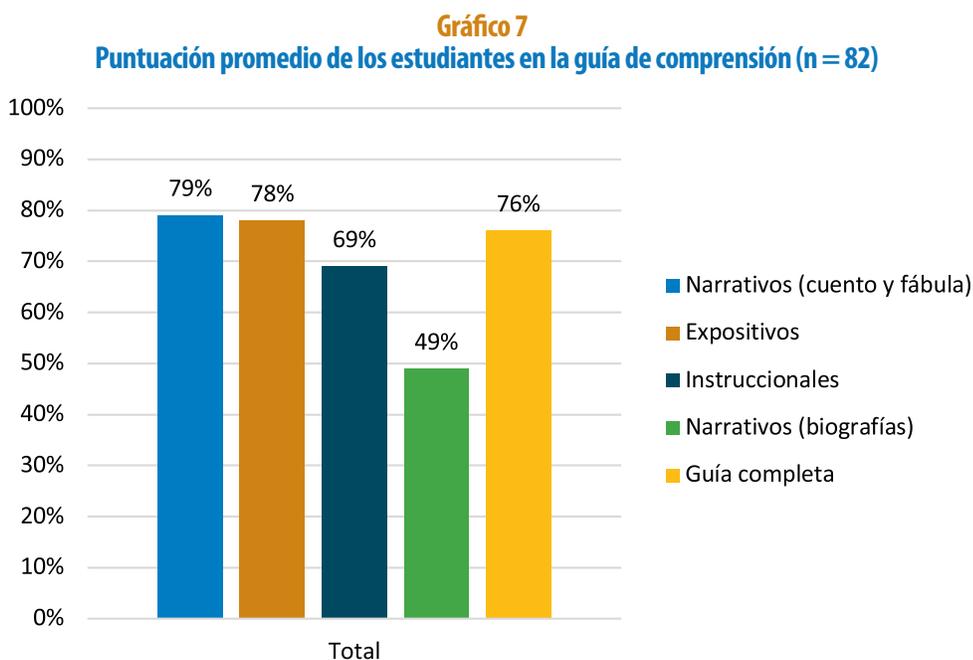


Fuente: elaboración propia

Obsérvese también cómo le sigue en proporción el centro CA, con 77 %, y el centro CB con el porcentaje más bajo de los tres, con 66 %. Los promedios que aquí se describen entre centros presentan una diferencia estadísticamente significativa al comparar todos los centros con el promedio del CB ($p = 0.000, 0.007, 0.000 < 0.017$).

Comprensión lectora según el tipo de texto

Los porcentajes de respuestas correctas calculadas por tipo de texto agrupadas por unidad de la guía están en el Gráfico 7. Es importante recordar que cada unidad de la guía corresponde a una tipología textual distinta y los datos muestran proporciones de respuestas también distintas. Así, el mejor desempeño de los estudiantes se presenta en la unidad 1 con textos narrativos (fábulas y cuentos), con un promedio de respuestas correctas de 79 %, seguido de la unidad 2 con textos expositivos (78 %) y en menor proporción con la unidad 3 con textos instruccionales (69 %).



Fuente: elaboración propia

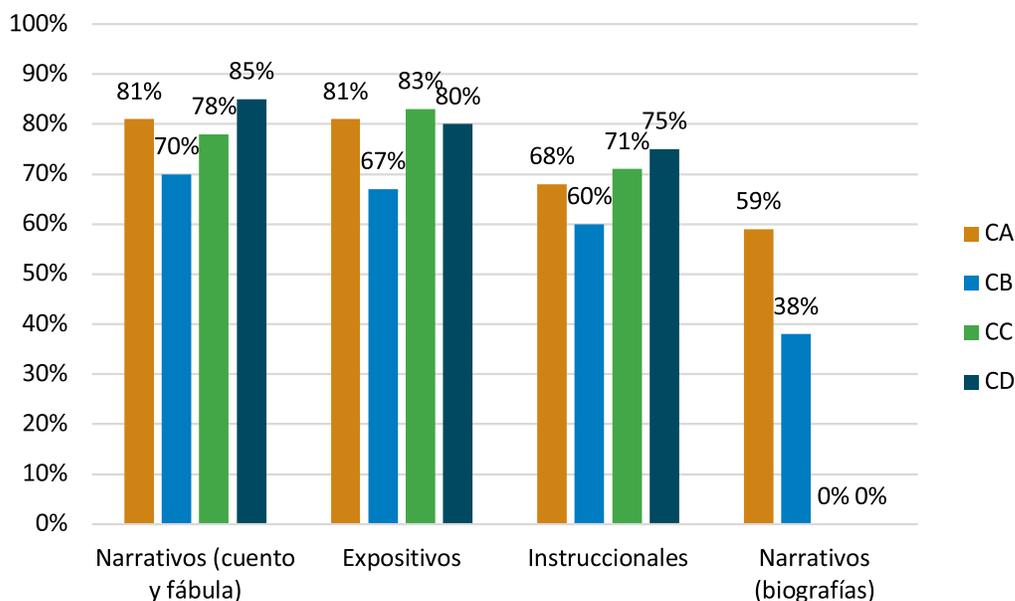
En el caso de la unidad 4, también con textos narrativos, pero de contenido biográfico, recordemos que solo dos de los cuatro centros educativos participantes lograron desarrollar apenas un taller de esta unidad, cuyo porcentaje de respuestas correctas, en promedio, fue de 49 %. Este dato es interesante puesto que las biografías fueron seleccionadas por su complejidad textual, tanto en extensión como en redacción y vocabulario.

En el conjunto de las unidades impartidas, los cuatro centros educativos obtuvieron una puntuación promedio de 76 % de respuestas correctas, como se observa en el gráfico anterior. En relación con la dispersión de los datos, la desviación estándar en las unidades 3 y 4 muestra una alta dispersión (2.4 y 2.6), y se observó una menor dispersión en las unidades 1 y 2 (1.2 y 1.5). En el promedio general, los datos presentan una desviación estándar de 1.1, al igual que en todas las unidades, se observa una alta dispersión de los datos, ya que la desviación estándar es mayor a 1.

Al detallar el desempeño de los estudiantes por unidad según cada centro educativo, en el Gráfico 8 se presentan diferencias no muy marcadas entre los centros CA, CC y CD con respecto al centro CB. En el caso de la unidad 1, con los textos narrativos, el mayor porcentaje de respuestas correctas, en promedio, lo obtuvo el centro CD, con 85 % y una dispersión de los datos inferior a 1 (0.86). De igual forma, se observa un porcentaje de respuestas correctas de 81 % y 78 % en los

centros CA y CC, respectivamente; la desviación estándar en estos centros fue de 1.08 y 0.99, lo que supone una alta dispersión de los datos.

Gráfico 8
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por unidad en cada centro educativo



Fuente: elaboración propia

El centro que presentó menor porcentaje promedio de respuestas correctas fue CB, con un promedio de 70 % y una desviación estándar alta (1.45). Este centro fue el único que mostró una diferencia estadísticamente significativa en esta unidad en relación con el CD ($p = 0.000 < 0.017$).

En la unidad 2 con textos expositivos, el porcentaje más alto de respuestas correctas fue de 83 % en el CC, con una desviación estándar alta (1.19), seguido del CA y el CD, con medias de 81 % y 80 % de respuestas correctas en esta unidad, ambos con desviaciones estándar altas (1.03 y 1.50). De igual forma que en la unidad anterior, el CB obtuvo el promedio más bajo, con un 67 % de respuestas correctas y la desviación estándar más alta de 1.69. Las diferencias estadísticamente significativas se observaron entre el CB en relación con el CC y el CD ($p = 0.002$ y $0.016 < 0.017$).

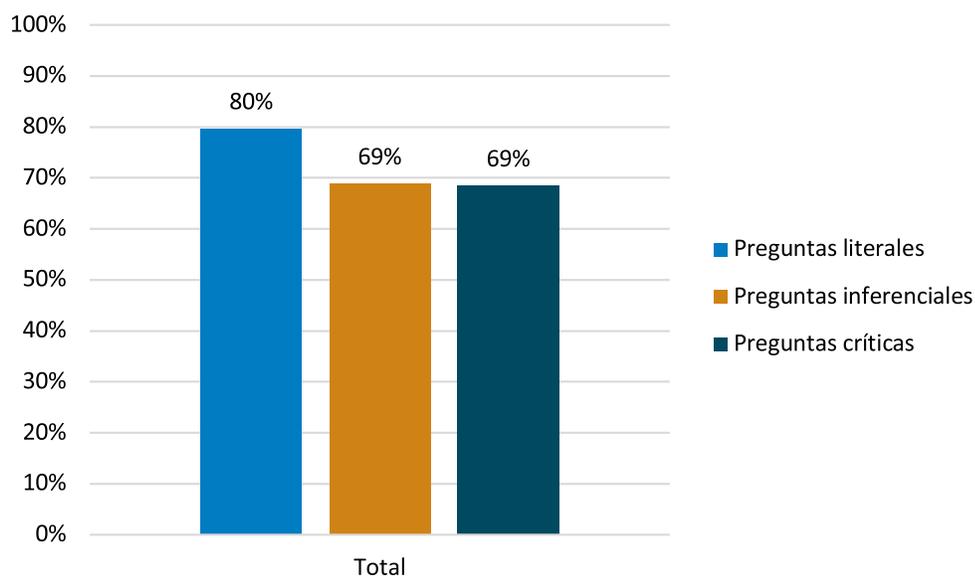
En la unidad 3 en la que se agrupan los textos instruccionales, se encontró una puntuación promedio máxima de 75 % en el CD, con una desviación estándar de 1.75. El segundo promedio más alto en esta unidad se observó en el CC, seguido del CA, con un 71 % y un 68 % de respuestas correctas en promedio, ambas con muy altas dispersiones entre los datos (desviación estándar de 3.19 y 2.36). El CB presentó el promedio más bajo, con un 60 % de respuestas correctas y una desviación estándar alta (1.90). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los centros en esta unidad ($p < 0.017$).

Por último, en la unidad 4 solo los estudiantes de dos centros educativos desarrollaron un taller, obteniendo un promedio de respuestas correctas de 59 % en el CA y 38 % en el CB. En ambos casos se observa una alta dispersión de los datos, con desviaciones estándar mayores a 2 (2.36 y 2.42).

Comprensión lectora según tipo de pregunta

De acuerdo con el tipo de pregunta: literales, inferenciales o críticas, el Gráfico 9 muestra que el mayor porcentaje de respuestas correctas de todos los centros (n= 82) fue en las preguntas literales, con un 80 %, aunque con una alta dispersión de los datos, con una desviación estándar de 1.53.

Gráfico 9
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por tipo de preguntas



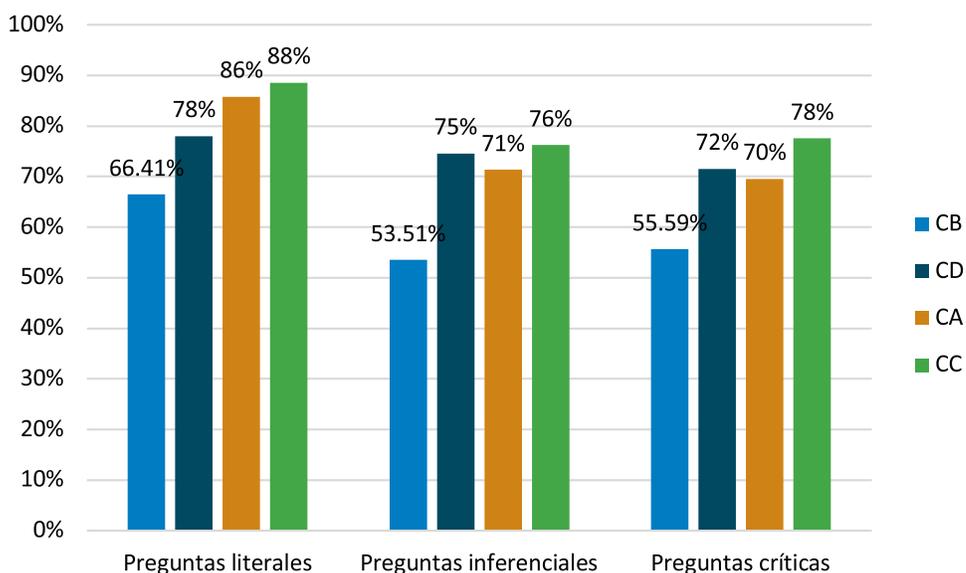
Fuente: elaboración propia

El porcentaje de respuestas correctas en las preguntas inferenciales y críticas fue de un 69 % en ambos casos y con alta dispersión en los datos (1.25 y 1.41).

Al desglosar estos resultados, encontramos que, en términos proporcionales, el tipo de pregunta con más respuestas correctas en todos los centros corresponde a las literales. Los porcentajes alcanzados por los centros CA, CC y CD son similares entre sí en los tres tipos de preguntas, en contraste con el centro CB cuyo porcentaje se mantiene con menor proporción de respuestas correctas en los tres tipos de preguntas que los demás centros.

El Gráfico 10 presenta el desempeño en cada centro educativo según el tipo de pregunta. En el caso de las preguntas literales, el CC presentó el mayor porcentaje de respuestas correctas, con un promedio de 88 % y una desviación estándar alta de 1.18. El segundo centro educativo con mayor porcentaje de respuestas correctas en las preguntas literales fue el CA, con un 86 % y una desviación estándar de 1.22.

Gráfico 10
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por tipo de preguntas en cada centro educativo



Fuente: elaboración propia

El centro CD obtuvo un promedio de 78 % de respuestas correctas en las preguntas literales, mientras que el CB obtuvo solo un 66.41 %, con el más bajo desempeño de los cuatro centros en dichas preguntas. Estos últimos dos centros mencionados presentaron una alta desviación estándar, con 1.05 y 1.74. Estas diferencias de media entre los promedios son estadísticamente significativas entre el centro CB y el CA y el centro CB y el centro CC ($p = 0.000$ y $0.000 < 0.017$).

De igual forma, en las preguntas inferenciales se observa un mayor porcentaje promedio de respuestas correctas en el CC, con 76 % de respuestas inferenciales correctas, la desviación estándar de este centro fue de 0.92. El segundo centro educativo con mejor desempeño fue el CD (75 %), seguido del CA (71 %). En estos casos, la desviación estándar se mantuvo por debajo de 1, con 0.83 y 0.91, respectivamente. Igual que en las preguntas literales, el CB obtuvo el desempeño más bajo en las preguntas inferenciales, con solo un 53.51 % de respuestas correctas en promedio y una desviación estándar de 0.97. Estos promedios en las preguntas inferenciales entre centros presentan una diferencia estadísticamente significativa al comparar todos los centros con el promedio del centro CB ($p = 0.000 < 0.017$).

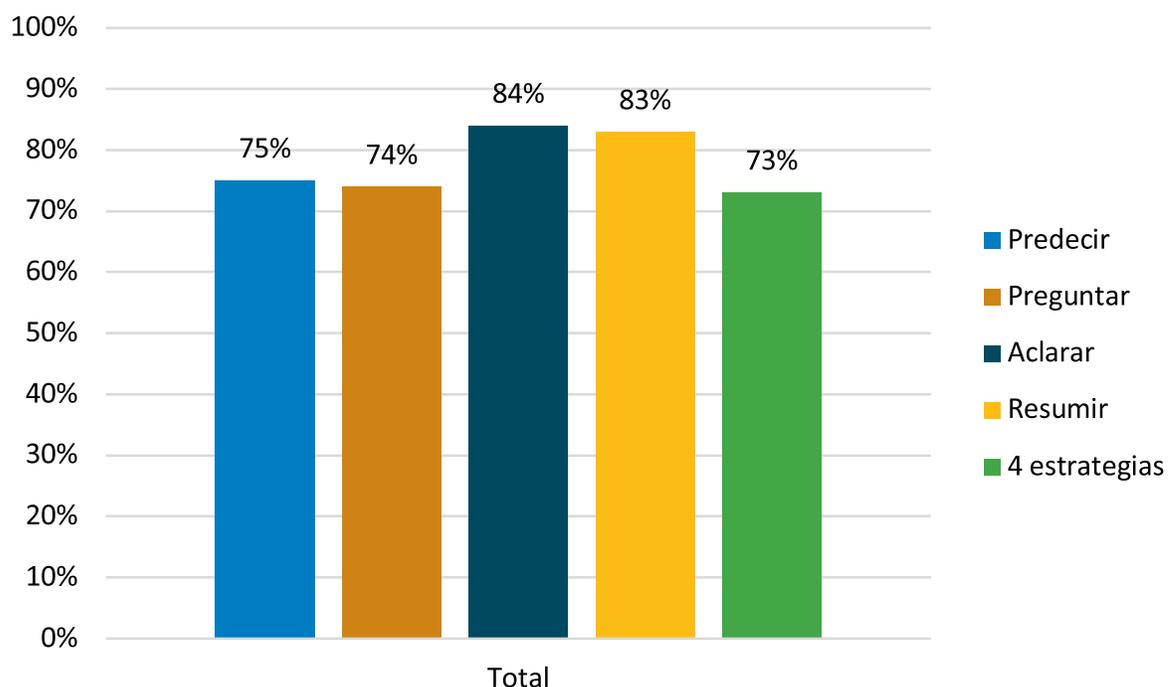
Por último, el desempeño de los centros en las preguntas críticas es similar al observado en las preguntas inferenciales. El centro con mejor desempeño fue el CC (78 %), seguido del CD (72 %) y del CA (70 %). Asimismo, el CB obtuvo el promedio más bajo con 55.59 % de respuestas correctas ante las preguntas críticas. La dispersión de los datos en estos centros fue alta (CC= 1.11; CD= 1.26; CB= 1.45), exceptuando al CA (0.87). De igual forma, estas diferencias de media entre los centros en las preguntas críticas presentan una diferencia estadísticamente significativa al comparar todos los centros con el promedio del CB ($p = 0.000, 0.004, 0.000 < 0.017$).

En resumen, si hacemos una comparación entre los centros, observamos que el centro CC muestra un mejor desempeño en relación con los demás en todas las preguntas, por el contrario, el centro CB es el que muestra el desempeño más bajo de los cuatro. Los dos centros con mejor desempeño en las preguntas inferenciales fueron los centros CA y CD en comparación con las críticas. En cambio, los centros CC y CB presentan mejor desempeño en las preguntas críticas que en las inferenciales.

Comprensión lectora según la estrategia utilizada

En el Gráfico 11 se muestran los resultados según la estrategia de comprensión lectora utilizada por los estudiantes con el MER. Para determinar el desempeño de cada estrategia se promediaron las respuestas correctas en las pruebas de comprensión lectora de todos los estudiantes que asistieron a los talleres de la guía en la que se utilizaba una sola estrategia por texto y los talleres en los que utilizaron las cuatro estrategias en un mismo texto.

Gráfico 11
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión según la estrategia utilizada

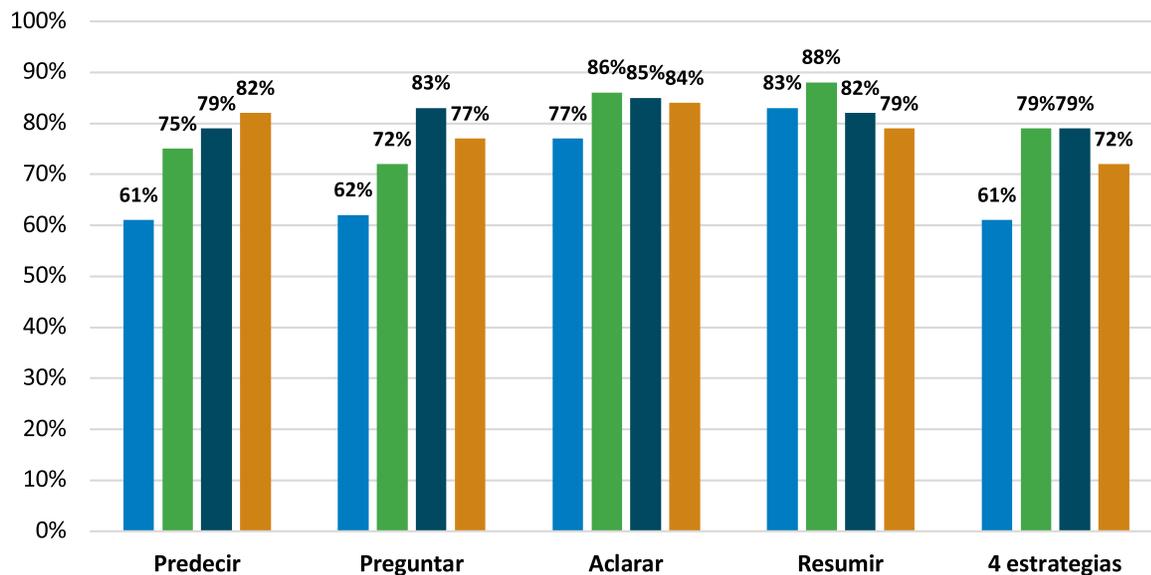


Fuente: elaboración propia

En el caso de lecturas en las que los 82 estudiantes solo utilizaron la predicción, el promedio de respuestas correctas fue de un 75 %, con una desviación estándar alta de 1.71. En la estrategia de preguntar se observa un 74 % de respuestas correctas, con una desviación estándar de 1.54. Con la tercera estrategia, aclarar, el desempeño de los estudiantes fue más alto, con un 84 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.47. La estrategia de resumir muestra el segundo desempeño más alto, con un 83 % de respuestas correctas y una desviación estándar igualmente alta de 1.38. Por último, al utilizar las 4 estrategias juntas, el promedio de respuestas correctas fue de 73 %, con una desviación estándar de 1.45.

Un análisis más detallado del comportamiento de estas estrategias según el centro educativo se puede observar en el Gráfico 12. Sobre el desempeño en comprensión lectora cuando utilizaron una sola estrategia por texto, en el caso de la estrategia de predecir, el desempeño más alto fue en el CA, con un 82 % de respuestas correctas y una alta dispersión de los datos (1.27). El segundo centro con mejor desempeño con esta estrategia es el CD, con 79 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.32. El CC obtuvo un promedio de 75 % de respuestas correctas y el CB obtuvo un 61 %, la desviación estándar de estos centros fue de 1.57 y 2.17, respectivamente.

Gráfico 12
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión según la estrategia utilizada por centros



Fuente: elaboración propia

En la estrategia de predecir la diferencia de medias es estadísticamente significativa entre el CB y el CA (0.002) y el centro CB y el CD (0.005) para el valor de significancia de $p < 0.01$.

Con la estrategia de preguntar, el desempeño más alto lo alcanzó el CD con un 83 % de respuestas correctas, pero con una alta dispersión de los datos (1.25). El segundo centro con mejor desempeño con esta estrategia es el CA, con 77 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.11. El CC obtuvo un promedio de 72 % de respuestas correctas y el CB obtuvo un 62 %, la desviación estándar de estos centros fue de 1.40 y 1.72, respectivamente. En la estrategia de preguntar la diferencia de medias es estadísticamente significativa entre el centro CB y el CD ($p = 0.000$), para el valor de significancia de $p < 0.01$.

La tercera estrategia utilizada, aclarar, presenta porcentajes más altos en el CC, con 86 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.55. De igual forma, el CD y el CA obtuvieron 85 % y 84 % de respuestas correctas, con una alta dispersión de los datos y una desviación estándar de 1.36 y 1.10. Además, el CB presenta un 77 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.77.

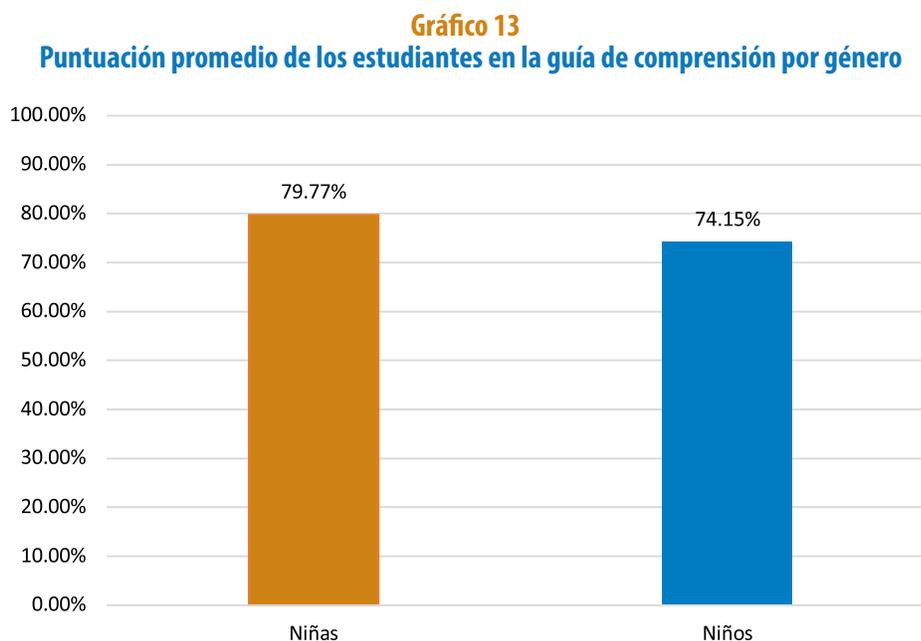
En el caso de resumir, se observa el mayor porcentaje promedio en el CC (88 %), con una alta desviación estándar de 1.26. El segundo centro con mejor desempeño con esta estrategia es el CB, con un promedio de 83 %, seguido del CD, con un 82 %, ambos con altas dispersión entre los datos (1.28 y 1.65). En esta estrategia, el desempeño más bajo se observó en el CA, con un 79 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.17.

Por último, al utilizar las 4 estrategias en un solo taller se observan dos centros educativos con igual desempeño, el CC y el CD, ambos con 79 % de respuestas correctas y también con desviaciones altas de 1.14 y 1.37, respectivamente. El CA obtuvo, con el uso de todas las estrategias en un mismo texto, un 72 % de respuestas correctas y una desviación estándar de 1.46. El CB presenta un promedio de 61 % de respuestas correctas e, igualmente, una alta dispersión de los datos (1.09). Al utilizar las cuatro estrategias con un mismo texto, la diferencia de medias es estadísticamente significativa entre el CB y el CC ($p = 0.000$) y el CB y el CD ($p = 0.000$).

En conclusión, se observa que en dos de los centros educativos la estrategia que muestra mejor desempeño es la de resumir (CC y CB); mientras que en los otros dos centros la estrategia que mejor desempeño evidenció fue aclarar (CA y CD). En las estrategias de aclarar y resumir la diferencia de medias no es estadísticamente significativa entre los cuatro centros educativos participantes ($p < 0.01$).

Comprensión lectora y género

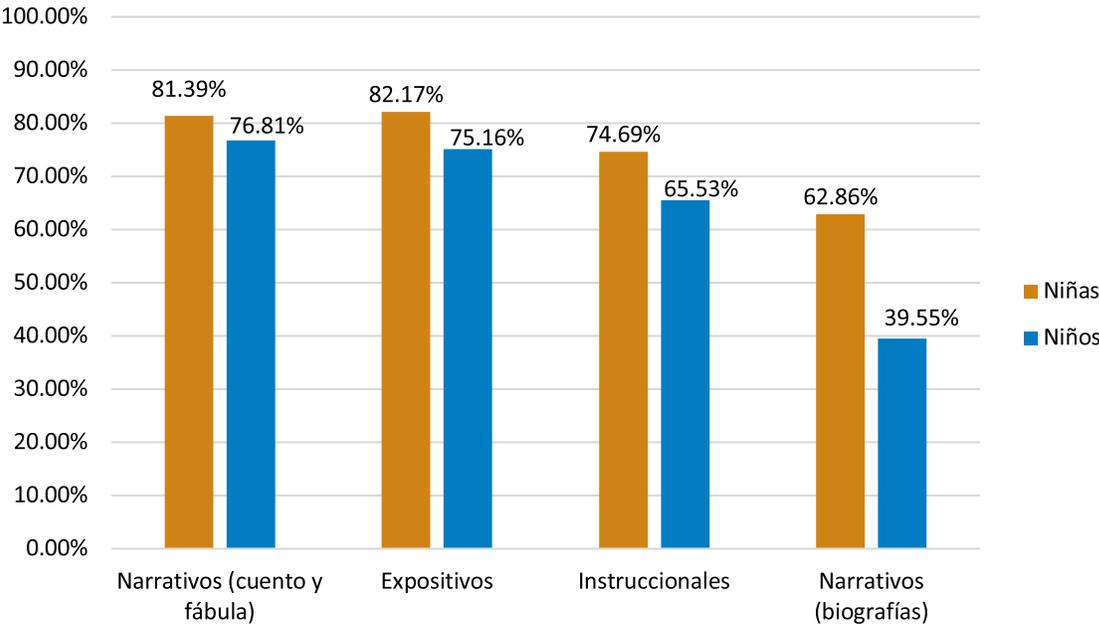
En cuanto al desempeño en la guía según el género de los estudiantes, el Gráfico 13 muestra que las niñas ($n = 32$) tuvieron un mejor desempeño en comprensión lectora en comparación con los niños ($n = 50$). Mientras las niñas muestran un porcentaje promedio de 79.77 % de respuestas correctas, el de los niños fue de 74.15 %. La desviación estándar en el grupo de las niñas fue de 0.80, mientras que en los niños fue de 1.22. Esta diferencia de medias es estadísticamente significativa entre géneros ($p = 0.014 < 0.05$).



Fuente: elaboración propia

Al analizar las diferencias de medias entre género por unidad, se observa un mayor porcentaje de respuestas correctas promedio en las niñas en todas las unidades. En la unidad 1, con los talleres de textos narrativos, las niñas obtuvieron un promedio de 81.39 % de respuestas correctas, mientras que los niños obtuvieron 76.81 %. En el caso de las niñas la desviación estándar fue menor de 1 (0.95), pero en el caso de los niños fue mayor (1.33).

Gráfico 14
Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por tipos de texto según género



Fuente: elaboración propia

Con los textos expositivos, la puntuación de las niñas fue de 82.17 % y los niños obtuvieron 75.16 %; ambos con desviaciones estándar mayor a 1 (1.19 y 1.58). De igual forma, en los textos instruccionales las niñas obtuvieron un promedio de 74.69 % y los niños 65.53 %; ambos con desviaciones estándar alta, niñas con 1.99 y niños con 2.61.

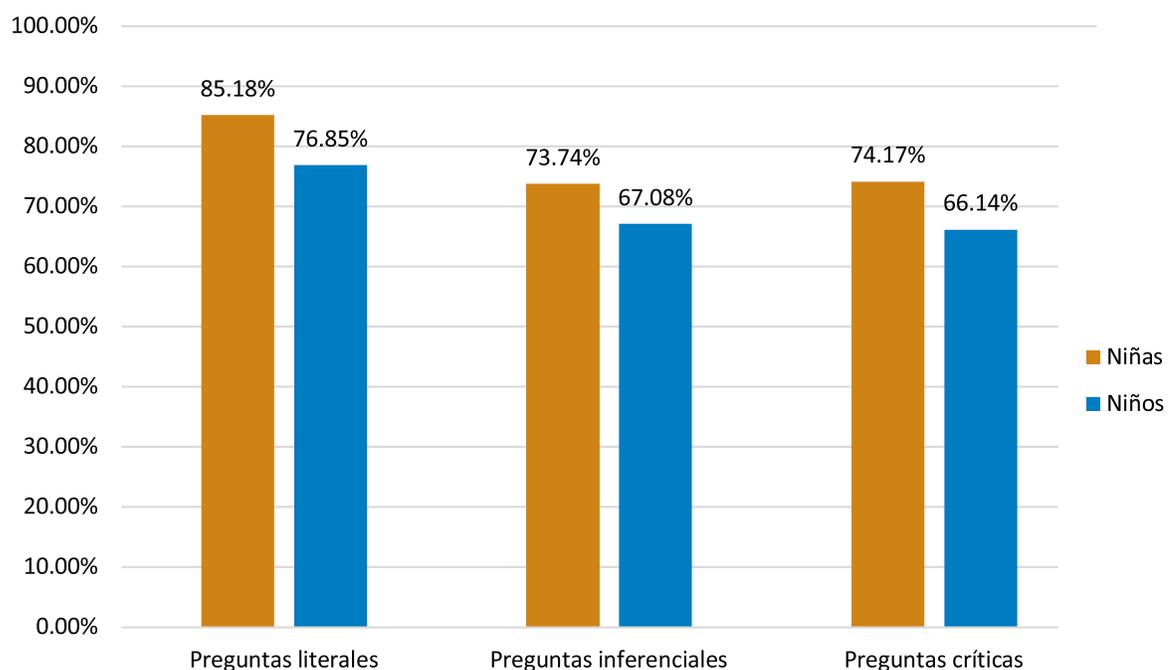
Por último, en la unidad 4 las niñas obtuvieron un promedio de 62.86 % de respuestas correctas y los niños obtuvieron 39.55 %, ambos con muy alta desviación estándar (2.40 y 2.34, respectivamente); recordemos que solo se impartió un taller de esta unidad en dos de los cuatro centros educativos, por lo que solo se tienen puntuaciones de 14 niñas y 22 niños. Las diferencias de medias estadísticamente significativas solo se observaron en las unidades 2 y 4 ($p = 0.035$ y $0.007 < 0.05$).

Género y tipo de pregunta

El desempeño de los estudiantes según el tipo de preguntas se presenta en el Gráfico 15 donde también se muestran variaciones según el género. En las preguntas literales, las niñas alcanzaron un desempeño promedio de 85.18 % de respuestas correctas, mientras que los niños obtuvieron 76.85 % con este mismo tipo de preguntas; ambos grupos con alta dispersión en los datos (1.07 y 1.69).

Gráfico 15

Puntuación promedio de los estudiantes en la guía de comprensión por tipo de preguntas según género



Fuente: elaboración propia

En las preguntas inferenciales, se observa que las niñas obtuvieron 73.74 % de respuestas correctas, con una desviación estándar de 1.01, y los niños 67.08 %, con una desviación estándar de 1.33. Por último, en las preguntas críticas el porcentaje promedio de respuestas correctas de las niñas fue de 74.17 % y el de los niños de 66.14 %, en este caso se observa mayor diferencia entre la dispersión de los datos de los géneros, las niñas con una desviación estándar de 0.96 y los niños con 1.56. En ambos géneros se observa un mejor desempeño en las preguntas literales, en comparación con las inferenciales y las críticas. En todos los casos la diferencia de medias es estadísticamente significativa a favor de las niñas ($p = 0.008, 0.012$ y $0.005 < 0.05$).

Comprensión lectora con el MER y cantidad de palabras leídas por minuto en el pre-test

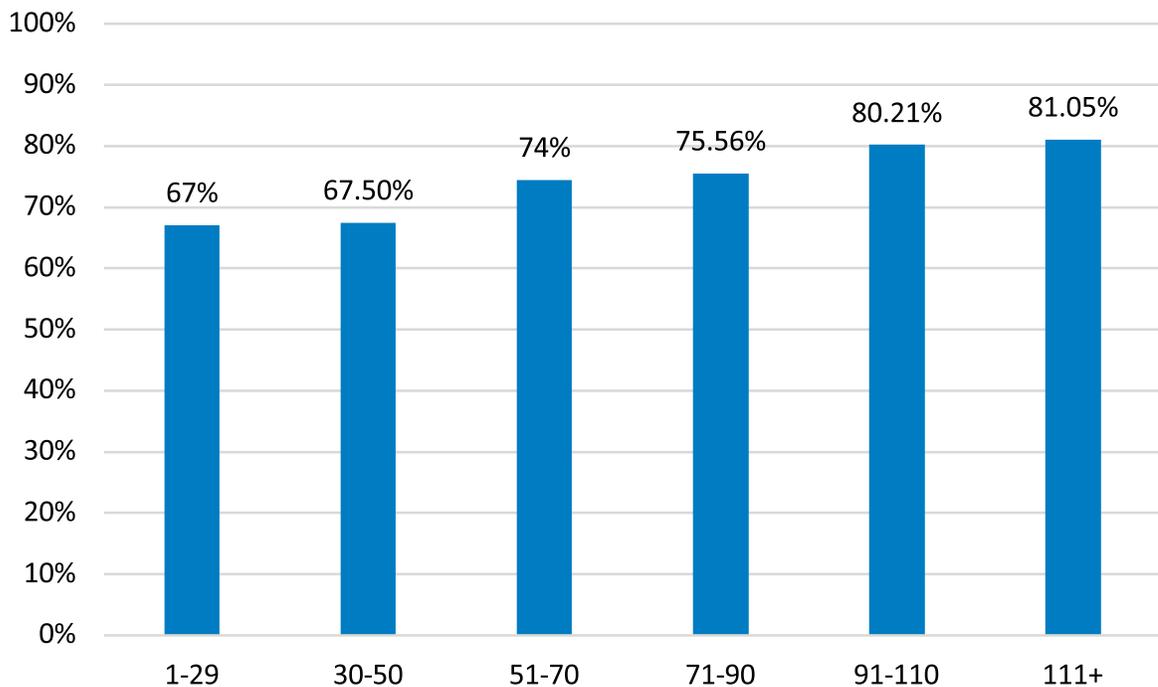
Aunque los resultados del pre-test habrían sido comparables solo con el post-test para evaluar la tasa del efecto de la intervención, vamos a realizar algunos análisis comparativos de los resultados del primero con los resultados en las pruebas de comprensión lectora de los talleres de la guía de los estudiantes, con la idea de vislumbrar algunas futuras líneas de investigación. Estamos conscientes de que la situación de prueba en el pre-test es radicalmente diferente a la situación de las pruebas de los talleres, lo que no permite una comparación sólida, entre otras razones.

Por consiguiente, nos vamos a limitar a exponer el comportamiento de la comprensión lectora en una y otra situación porque el pre-test es la única referencia que tenemos de la comprensión lectora de los estudiantes antes de la intervención.

La relación entre comprensión lectora de los talleres con la automatización de la decodificación la vamos a identificar a partir de los datos del pre-test (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020), y los desempeños en comprensión lectora con las pruebas de la guía utilizada por los estudiantes para aprender a usar estrategias. El objetivo de este análisis es tratar de identificar si existe alguna relación entre decodificación y comprensión lectora bajo el supuesto de que la decodificación evaluada en el pre-test no necesariamente varió como resultado de la intervención. Podemos basar este supuesto en dos argumentos. En primer lugar, porque en ningún caso se trabajó durante los talleres, pues los niños leían de acuerdo con su nivel de progreso, y, en segundo lugar, porque según el trabajo de Pascal, Goicoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014), la experiencia con el MER no necesariamente mejora la fluidez, aunque sí mejora la comprensión. Un análisis a la media de automatización de cada centro se muestra en el Gráfico 2 de este informe, donde aparece que la media de automatización de los cuatro centros en su conjunto fue de 85.91 palabras leídas por minuto.

Ahora bien, ¿cuál podría ser la relación entre el nivel de automatización de cada centro con el desempeño lector con las guías? En el Gráfico 15 se observa el desempeño de los estudiantes en la guía de comprensión según la cantidad de palabras por minuto leídas durante la aplicación del pre-test. Según estos datos, que, como dijimos, debemos tomarlos con pinzas, parece existir una relación entre automatización de la decodificación y el desempeño lector con la guía pues en el gráfico se observa que, a mayor cantidad de palabras leídas por minuto en el pre-test, mayor desempeño en comprensión lectora en las pruebas de la guía. Así, los estudiantes que mostraron una automatización de la decodificación entre 1 y 29 palabras por minuto mostraron un desempeño en las pruebas de comprensión lectora de la guía de 67 %. Los que leyeron entre 30 y 50 palabras por minuto en dichas pruebas mostraron un desempeño de 67.50 %; los que leyeron entre 51 y 70 palabras mostraron el 74 % de comprensión; lo que leyeron entre 71 y 90, su desempeño fue de 75.56 %; los estudiantes que leyeron entre 91 y 110 palabras, su desempeño lector fue de 80.21 %. Finalmente, los que leyeron 111 palabras por minuto o más, su desempeño en comprensión lectora fue de 81.05 %.

Gráfico 16
Promedio en la guía de comprensión lectora según nivel de automatización de la codificación en el pre-test



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el análisis estadístico no corrobora esta aparente tendencia ya que muestra que las diferencias entre las medias no son estadísticamente significativas al comparar el desempeño en la guía de los estudiantes según el nivel de decodificación alcanzando durante el pre-test ($p < 0.05$). No obstante, al agrupar a los estudiantes participantes en 3 grandes categorías, 50 palabras o menos, entre 51-90 palabras y 91 palabras o más por minuto, sí se observan diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de la guía de comprensión lectora entre las categorías extremas (menos de 50 palabras y más de 91), con promedio de 67.3 % y 80.5 %, respectivamente ($p = 0.001 < 0.05$).

Otro dato de este estudio piloto en que se analiza la relación entre automatización de la decodificación y el desempeño lector es el resultado por centro educativo. El centro CB, que mostró el más bajo desempeño en comprensión lectora de los cuatro centros del estudio, también es el único que mostró un 22 % de niños y niñas con una muy baja automatización de la decodificación, entre 1 y 29 palabras por minuto.

Si continuamos con las comparaciones entre el desempeño de los estudiantes en la guía de comprensión lectora con el MER y el pre-test, en la Tabla 15 se pueden observar las diferencias entre el promedio de respuestas correctas con textos narrativos y con textos expositivos en ambas situaciones, pre-test y guía de comprensión. Recordemos que en el pre-test se evaluaron 3 textos (un cuento, un artículo científico y una noticia), 2 de los cuales corresponden a la misma tipología textual trabajada en las guías con el MER en las unidades 1 y 2, aunque con 5 textos.

Tabla 14
Desempeño según tipo de texto por centro educativo en pre-test e intervención

Centro educativo	Desempeño con textos narrativos		Desempeño con textos expositivos	
	Pre-test	Guía de comprensión	Pre-test	Guía de comprensión
CA	73 %	80.5 %	56 %	80.5 %
CB	49 %	69.6 %	40 %	66.7 %
CC	73 %	77.7 %	52 %	82.6 %
CD	62 %	85 %	54 %	79.9 %
Total	64 %	78.6 %	51 %	77.9 %

Fuente: elaboración propia con datos del estudio y de Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk (2020) [Base de datos]

Los datos de la tabla anterior parecen sugerir que, en todos los centros educativos, y en el promedio total de los cuatro centros, el desempeño de los estudiantes en la guía de comprensión al utilizar las estrategias aparentemente fue ligeramente mejor que en la situación del pre-test. En el caso específico del centro CA se observa un 73 % de respuestas correctas en el texto narrativo del pre-test, pero un 80.5 % en los textos narrativos de la guía. De igual forma, el centro CB presenta un desempeño de 49 % en el pre-test y un 69.6 % en la guía con respecto a este mismo tipo de texto. También se observan estas diferencias en el centro CC, con un 73 % de respuestas correctas en el pre-test y un 77.7 % en la guía, y en el centro CD, con un promedio de 62 % en el pre-test y un 78.6 % en los textos narrativos de la guía. No obstante, téngase presente que estos datos no son definitivos, solo sugieren que, como en otros estudios, el MER mejora la comprensión lectora. Deben ser corroborados en estudios que incluya el pre-test y el post-test.

Del mismo modo, al comparar los desempeños de los estudiantes con los textos expositivos se observa la misma tendencia. En el centro CA el desempeño promedio en el pre-test fue de 56 % de respuestas correctas, mientras que en la guía este porcentaje aumentó a 80.5 %. En el caso del centro CB también se observan mejoras, de un 40 % de respuestas correctas en el pre-test a un 66.7 % en la guía. Además, el centro CC obtuvo, en promedio, 52 % de aciertos en la prueba del pre-test, mientras que en la guía el desempeño de los estudiantes fue de un 82.6 %. Por último, el centro CD logró un 54 % en el pre-test y un 79.9 % durante las pruebas de la guía de comprensión.

En general, el promedio de todos los centros participantes en el texto narrativo del pre-test fue de 64 % de respuestas correctas y de 78.6 % en la guía. Igualmente, en el texto expositivo del pre-test el desempeño fue menor (51 %) que el alcanzado con los talleres del MER (77.9 %). Todos los centros educativos mostraron mejor desempeño en el texto narrativo del pre-test que en el texto expositivo de la misma prueba. No obstante, esta tendencia no se observa en las pruebas de la guía de comprensión.

El caso de Darío³

Darío es un niño del centro CB que cursaba el 5.º grado y tenía 10 años de edad en el momento en que se realizó el piloto. Su puntuación en la automatización de la decodificación en el pre-test fue de 52 palabras por minuto y 33 % de respuestas correctas en comprensión lectora. En cambio, en las pruebas de los talleres su promedio de respuestas correctas fue de 57 %. Darío tuvo una puntuación de 66.7 % en los talleres de la unidad 1, 20 % en la unidad 2, 60 % en la unidad 3 y 60 % en la unidad 4 de la guía.

En una de las sesiones de trabajo del centro CB, una de las investigadoras apoyó a la mentora en el desarrollo de los talleres. Mientras la mentora trabajó con los estudiantes con similares niveles de comprensión, la investigadora desarrolló paralelamente el taller con el equipo de estudiantes que mostraban mayor rezago lector del grupo de este centro. La investigadora desarrolló con dicho equipo uno de los talleres con textos instruccionales.

Ese día, Darío supo su puntuación en el pre-test y cómo había mejorado su desempeño durante los talleres a los que había asistido. Este equipo finalizó el taller antes que el equipo que estaba con la mentora. Darío se acercó a la mentora a preguntarle si podía retirarse a su aula, pues ya había terminado el taller, y la mentora le sugirió que leyera el texto y completara la prueba de un taller anterior al que Darío había faltado.

Darío, por sí mismo, buscó en su guía un taller que no había completado, leyó el texto y luego contestó las preguntas de la prueba. De diez preguntas, contestó correctamente nueve. Lo interesante de este dato es que el texto en cuestión es un texto expositivo, particularmente largo en comparación con los demás textos de la guía y con un tema no necesariamente atractivo para el estudiante, independientemente del grado de familiaridad con el mismo. Esto supone que era particularmente difícil, sobre todo para un estudiante cuya automatización de la decodificación es relativamente baja en 5.º grado.

Este caso parece confirmar que la fluidez en la lectura por sí sola no es un indicador suficiente para considerar que un estudiante es buen lector. Darío no lee con fluidez, pero, a pesar de ello, parece que en esa ocasión intervinieron los demás factores mencionados por Palincsar y Brown (1984). dentro de los cuáles, la fluidez es solo uno de estos. Posiblemente, en esa ocasión confluyeron los cuatro factores mencionados por ellas en la que Darío utilizó estrategias de comprensión mientras leyó, estaba motivado porque se enteró de su mejora con los talleres, prestó atención al texto y quizás tenía familiaridad con el contenido de este. Esta confluencia de factores pudo haber contribuido a que el niño comprendiera a pesar de su limitada fluidez en la lectura.

³ Por motivos éticos Darío es un seudónimo.

Discusión y conclusiones

La discusión de estos resultados la organizaremos en función de los dos objetivos del estudio que tuvimos que redefinir debido a las medidas sanitarias del país: 1) Identificar las características de la comprensión lectora del grupo de estudiantes antes de la intervención. 2) Mejorar la comprensión lectora con el MER (Método de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown, 1984) en el contexto dominicano.

Para alcanzar el primer objetivo (Identificar las características de la comprensión lectora del grupo de estudiantes antes de la intervención), acudimos a la base de datos del pre-test (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020). Aunque su informe contiene varios interesantes análisis acerca de las características del grupo de intervención (que en futuros cruces de datos consideraremos para entender un poco más las características de este grupo de estudiantes), en este informe nos hemos concentrado en aquellos datos relacionados directamente con los objetivos que tuvimos que redefinir.

Hecha esta salvedad, podemos decir que los datos del pre-test parecen sugerir que leer 91 palabras por minuto o más no está necesariamente relacionado con los desempeños en comprensión lectora del grupo de estudiantes que participó en el estudio. Según los datos, la automatización de la decodificación podría no ser suficiente para lograr mejores niveles de comprensión lectora.

Aunque la fluidez lectora, además de la decodificación, implica entonación y otras habilidades de lectura, la cantidad de palabras que puede leer el lector por minuto es parte de la misma. Este dato adquiere especial relevancia porque en las creencias implícitas de maestras entrevistadas en el estudio realizado por de Lima y Bórquez (2013) y de Lima y Fiallo (2018), predomina la idea de que, al lograrse la decodificación, se logra por añadidura la comprensión lectora. Esta concepción tiene consecuencias sobre la práctica de la enseñanza de la lectura ya que no invierten el espacio ni las ocasiones suficientes para que el estudiante también aprenda a comprender. Bartlett, Dowd y Jonason (2015) consideran que las evidencias contradicen la asunción de que la fluidez sea un factor decisivo para la comprensión, ya que en Filipinas, Guatemala y Vietnam se ha encontrado estudiantes que leen con fluidez sin dar muestras de comprensión lectora.

Tales concepciones erradas, acerca de la relación entre decodificación y comprensión lectora, son las que orientan la práctica para la enseñanza de la lectura y podrían ser uno de los factores que expliquen los bajos desempeños del país en las pruebas nacionales e internacionales sobre comprensión lectora. Más aún, si la lectura es el medio privilegiado para aprender los contenidos de las distintas áreas curriculares, la baja comprensión lectora

podría estar influyendo también en los bajos desempeños relacionados con dichas áreas. Lo más preocupante es que, a pesar de estos esfuerzos de la escuela porque aprendan a decodificar, algunos niños y algunas niñas acceden al 4.º, 5.º y 6.º grado sin las habilidades lectoras mínimas que corresponden a dichos grados.

El segundo objetivo que nos propusimos lograr se encontraba en la propuesta original del estudio piloto (Mejorar la comprensión lectora con el MER (Método de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown, 1984) en el contexto dominicano). Para establecer si la comprensión mejoraba como consecuencia de la intervención, hicimos un ejercicio comparativo entre el desempeño de los centros que participaron en el estudio en las pruebas del pre-test y su desempeño en las pruebas de la intervención, con la intención de extraer algunas enseñanzas que nos permitan replicar este estudio en un futuro cercano, tomando en consideración las condiciones sanitarias.

Si partimos del supuesto de que, como encontraron Cruz y Aguado en su metaanálisis (2014), que las intervenciones que solo abordaron la decodificación para mejorar la comprensión lectora no tiene efecto sobre esta, y, además, en el estudio de Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda (2014), no encontraron evidencia de que la fluidez mejora como efecto del Método de Enseñanza Recíproca, podemos asumir que, en este piloto, la automatización de la decodificación identificada en el pre-test se mantuvo sin cambios durante la intervención. Entonces, si aceptamos que el nivel de decodificación de cada estudiante era el mismo antes y durante la intervención, podríamos observar cuál es el comportamiento de la comprensión lectora en ambas situaciones: la del pre-test y la de la intervención.

Por otro lado, en un análisis *a posteriori* de los textos del pre-test y los de las pruebas de comprensión lectora de la intervención, encontramos que los textos narrativos y expositivos son más extensos y con mayor nivel de dificultad en varios de los talleres de dicha intervención que los del pre-test (aunque otros podrían ser equivalentes en términos de extensión y complejidad). No obstante, en ambos contextos de prueba se formulan los mismos tipos de preguntas: literales, inferenciales y críticas.

Desde esta perspectiva, los datos sugieren que, con el mismo nivel de decodificación, los estudiantes tuvieron un desempeño mucho mayor en las pruebas de la intervención que en las pruebas del pre-test en lo que respecta a los textos narrativos y expositivos. Mientras en el pre-test el desempeño de los estudiantes con textos narrativos fue de 64 %, en las pruebas de la intervención fue de 78.6 %. Igualmente, mientras en el pre-test el desempeño con textos expositivos fue de 51 %, en la intervención fue de 77.9 %.

Respecto al tipo de pregunta, tanto en el pre-test como en las pruebas de la intervención, las preguntas literales obtuvieron los porcentajes más altos de respuestas correctas en comparación con las inferenciales y las críticas. Sin embargo, en el pre-test estos porcentajes fueron inferiores a los alcanzados en las pruebas de la intervención.

De haber previsto el uso de textos y preguntas comparables entre el pre-test y las pruebas de la intervención, esta comparación habría sido posible desde el punto de vista metodológico. Por consiguiente, en la replicación de este estudio piloto podríamos prever de antemano

que las pruebas sean equivalentes de tal manera que podamos atribuir la diferencia de los resultados a la diferencia de situaciones de aplicación de pruebas.

Otro dato particularmente revelador fue el caso de Darío, quien en el pre-test y según las consideraciones de su maestra, mostraba un profundo rezago lector, ya que se encontraba cursando el 5.º grado y decodificaba con mucha dificultad y, además, su desempeño en comprensión lectora en el pre-test fue de 33 %. Sin embargo, en este piloto se documenta cómo Darío, por sí mismo y sin el apoyo directo de nadie, logró comprender un texto expositivo relativamente complejo para él y, sin embargo, contestó correctamente el 90 % de las preguntas.

Este dato confirma el planteamiento de Palincsar y Brown (1984), acerca de los cuatro factores que inciden en la comprensión lectora, donde la fluidez es solo uno de estos, no el único. Recordemos que, según ellas, los factores son: fluidez en la decodificación, prestar atención al texto, familiaridad con el contenido y actividad estratégica (*decoding fluency, considerate texts, compatible content, and strategic activity*). En el caso de Darío, pese a su escasa fluidez en la lectura, se unieron otros factores debido a su motivación que atribuimos al darse cuenta de cómo había mejorado en su comprensión en comparación con sus resultados en el pre-test. Eso supone que Darío prestó más atención al contenido del texto, no sabemos si tenía familiaridad con su contenido (aunque es posible dado que en la escuela se aborda el tema de la alimentación) y posiblemente desarrolló una actividad estratégica para comprenderlo dados sus resultados en la prueba de comprensión.

En el caso de Darío, como en el de muchos otros niños y niñas, la escuela ha concentrado sus esfuerzos en que mejore su decodificación, como si este fuera el único factor que el estudiante necesita para comprender, sin considerar los demás factores que también intervienen en dicha comprensión. La diferencia entre Darío y otro estudiante que lee con fluidez y comprende es que el primero va a necesitar más tiempo para procesar el texto que el segundo. En otras palabras, ambos poseen la misma capacidad cognitiva que se necesita para comprender. La diferencia estriba en que Darío tiene la técnica de decodificar menos desarrollada que el segundo y, por consiguiente, puede necesitar más tiempo para procesar un texto.

En otras palabras, lo que hizo evidente este caso es que, cuando un estudiante decodifica, aunque sin fluidez, al ofrecer oportunidades para que intervengan los otros factores de la comprensión, con solo un “empujoncito”, proporcionado por el MER u otro tipo de iniciativa donde se enseñen estrategias de comprensión lectora, el niño mejora significativamente. Lamentablemente, las circunstancias imprevistas del piloto nos impidieron determinar si el niño transfirió este aprendizaje al contexto del aula.

Si a esta idea le agregamos que, en la sistematización de la experiencia que hicieron las mentoras que participaron en el piloto (de Lima et. al, 2020), todas coinciden en que hubo una mejora en la comprensión lectora de los niños y las niñas con el uso de las estrategias, en unas más que en otras, y consideran que de haber podido contar con el tiempo pautado se hubiese logrado aún mejores resultados.

Consideraciones pedagógicas

Es importante que marquemos una diferencia entre ciertas restricciones que impone el ámbito de la investigación y las características propias de la práctica pedagógica en la escuela. La primera debe servir para que las decisiones pedagógicas se tomen con base en evidencia científica. En el caso de este estudio piloto, tal demarcación de ámbitos es especialmente importante en el tema de la relación entre la decodificación y la comprensión lectora.

La creencia generalizada de los docentes de República Dominicana, según el estudio realizado por de Lima y Bórquez (2013), es privilegiar la enseñanza de la decodificación sin prestar mucha atención a la enseñanza de la comprensión lectora, bajo el supuesto de que, una vez que el estudiante adquiere la fluidez en la lectura, por añadidura, ocurre la comprensión. Sin embargo, los resultados de este estudio, así como los de Bartlett (2015), por mencionar algunos, indican que la fluidez en la lectura no es sinónimo de comprensión lectora, pues estudiantes que decodifican con mucha precisión no necesariamente dan muestra de comprensión lectora y viceversa (estudiantes con una muy baja capacidad de decodificación dan muestras de comprender por encima de otros estudiantes que sí leen con fluidez).

¿Esto significa que no debe enseñarse la decodificación en los primeros grados y que los docentes deben abandonar esta práctica? De ninguna manera, pues la discusión no estriba en si se debe o no se debe enseñar la decodificación sino en considerar enriquecer su práctica alfabetizadora con metodologías más integrales, para que el estudiante también aprenda a decodificar, pero también tenga la oportunidad de aprender a comprender.

En otras palabras, la escuela tiene que darse cuenta de que un alto porcentaje de alumnos y alumnas del Segundo Ciclo del Nivel Primario que no ha aprendido a comprender de acuerdo con su grado, pues lo revelan los bajos desempeños de nuestros estudiantes en las evaluaciones diagnósticas realizadas por el MINERD.

Posiblemente, un alto porcentaje de estos estudiantes con bajo desempeño lee con fluidez, pero no comprende su lectura. Con los resultados de este piloto, se pudo comprobar que algunos niños con muy bajo desempeño en respuestas correctas de comprensión lectora en el pre-test mostraron una mejora notable en su desempeño lector con la enseñanza de estrategias y con un propósito claro de lectura. Es decir, que la escuela ya había tenido logros con esos estudiantes, pero no ha tenido la capacidad de apreciarlos y redirigir su práctica a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

La escuela debe percatarse también de que es necesario que en el centro se establezca una cultura de talleres co-curriculares permanentes, únicamente para enseñar estrategias de comprensión lectora, no solo para nivelar a los estudiantes con rezago, sino también para que los desempeños en otras áreas curriculares también mejoren. Tengamos presente que la letra impresa es el medio escolar privilegiado para adquirir conocimiento, por lo tanto, la comprensión lectora es fundamental para los aprendizajes escolares.

Estos hallazgos coinciden con una diversidad de estudios que hemos citado como antecedentes de este piloto. La escuela tiene que saber que esos niños con rezago lector poseen dos de los cuatro factores que, según Brown y Palincsar (1984), intervienen en la comprensión: la

capacidad de mínimamente decodificar y las habilidades cognitivas y metacognitivas para aprender estrategias. Si a esto le agregamos que la escuela desarrolle actividades con textos para que tengan que comprenderlos, con el objetivo de hacer algo con esa información, se da la oportunidad al estudiante a que se comprometa con la lectura y esta tenga sentido para él.

Limitaciones del estudio

Estos resultados tienen algunas limitaciones, ya que las comparaciones entre los resultados del pre-test y los desempeños con las guías no nos permiten extraer conclusiones sólidas acerca de los efectos del MER sobre la comprensión lectora. Asimismo, debido a la suspensión de la docencia antes de completar la intervención, tampoco pudimos completar los dieciséis talleres previstos, por lo que no sabemos cuál habría sido el resultado de la intervención completa. Menos aún pudimos comprobar los efectos beneficiosos a largo plazo del aprendizaje de las estrategias como lo habíamos planeado originalmente, por medio de una prueba de transferencia que debió ser aplicada dos meses después de finalizada la intervención.

Referencias bibliográficas

- Abu Hatab, S. (2017). Reciprocal Teaching for English and Arabic Language Learners in Recent Studies. *International Journal of English Linguistics*, 7(6), 178-187. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1bac/1b0025e9f151ec02d6b1d6b2a47f0f5a5d67.pdf>
- Ahmad AlSaraireh, M.Y. (2016). The Effect of the Reciprocal Teaching Model on Developing Jordanian Students' Reading Comprehension at Mutah University. *International Journal of Linguistics* 8(6). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v8i6.10448>
- Ashegh Navaie, L. (2018). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 26-30. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v9n.4p.26>
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and Reading. En : R. Spiro, B. Bruce, W. Brewer, *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp. 453-481). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campos-Maura, E., Cañizares-Cuéllar, V., y Vargas-Cárdenas, N. (2013). Una propuesta de talleres de lectura recíproca para la carrera de Español-Literatura. *Revista Conrado*, 9 (40), 34-41. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Chou, I. C. (2016). Helping students learn in EMI courses using reciprocal teaching: A case study of a Taiwan University. *Asian Education Studies*, 1(2), 37-43. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20849/aes.v1i2.57>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos*. Recuperado de https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Ql6Sl7dr4P8J:scholar.google.com/++comprensi%C3%B3n+lectora+Smith&hl=es&as_sdt=0,5
- Cruz Ripoll, J. y Aguado G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, (19),1, 27-44. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/9001/9935>
- de Lima, D. y Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones.html_23
- de Lima, D. y Fiallo, J. (2018). *Teoría de aprendizaje y práctica alfabetizadora en los primeros grados de primaria*. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones.html_85
- de Lima, D. y Rondón, M. (2020). *El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del nivel primario: dificultades y perspectivas* [Manuscrito en preparación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].
- de Lima, D. y Rondón, M. (2020a). *Lecturas divertidas para ti nivel 3: talleres de enseñanza recíproca* [Manuscrito en preparación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].
- de Lima, D. y Rondón, M. (2020b). *Intervención educativa para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el nivel primario*. Fase pre-piloto [Manuscrito sometido para publicación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].

- de Lima, D., Rondón, M., Mejía, P., Abreu, D., González, R. y Díaz, G. (2020). *Sistematización de cuatro experiencias con el Método de Enseñanza Recíproca* [Manuscrito sometido para publicación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].
- De Mier, V. Borzone, A. y Cupani M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, (4),1. 18-3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542720003.pdf>
- Gomaa, O. M. K. (2015). The Effect of Reciprocal Teaching Intervention Strategy on Reading Comprehension Skills of 5th Grade Elementary School Students with Reading Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4(2), 39-45. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED572468>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje* (pp.15). España: Editorial Paraninfo.
- Hovland, J. B. (2020). Inclusive Comprehension Strategy Instruction: Reciprocal Teaching and Adolescents With Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0040059920914334>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2014). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - TERCE. Primera entrega de resultados. Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de www.ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-id-9-tercer-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-terce-primera-entrega-de-resultados
- Izadi, M. y Nowrouzi, H. (2016). Reciprocal Teaching and Emotional Intelligence: A Study of Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 133-147. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e3f6/988d8a21e27aaf8bb8035b942f791d22f36a.pdf>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Mencía-Ripley, A., Sánchez-Vincitore, L. V., Garrido, L. E., y Aguasvivas-Manzano, J. A. (2016). *USAIDLeer Baseline Report*. Santo Domingo
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2016). *Diseño Curricular del Nivel Primario, Segundo Ciclo (4.º, 5.º y 6.º)*. Santo Domingo. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria. Informe nacional*. Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2019). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de sexto grado de primaria. Informe nacional*. Santo Domingo: Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes J. P. y Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad, 9*, 119-140. Recuperado de <https://n9.cl/c563>
- Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). España: gedisa.
- Palincsar, A. S. (2017). Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second language learners. *CONTACT Magazine*, 44-52. Recuperado de <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2017/11/Palincsar-ReciprocalTeaching.pdf>
- Palincsar, A. S. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2) 117-175.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: EUDEBA.
- Pascal, G., Goicoetxea, E., Corral. S., Ferrero M. y Pereda V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *PSYKHE* 2014, (23)1, 1-12. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000100006
- Pozo J. I., Scheuer N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-34). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2013). *El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje*. Conferencia magistral del 4º Congreso Internacional IDEICE 2013. Santo Domingo: IDEICE.
- Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M. del Puy, Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rahimi, M. y Sadeghi, N. (2015). Impact of Reciprocal Teaching on EFL Learners' Reading Comprehension. *Research in Applied Linguistics*, 6(1), 64-86. doi: 10.22055/rals.2015.11260
- Reichenberg, M. (2015). Literacy, Language and Social Interaction in Special Schools. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 173-187. Recuperado de <http://mail.readingmatrix.com/files/12-h6uv43ga.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. La construcción social del aprendizaje preescolar*. Barcelona: Paidós
- San Bernardino City [SanBdoCitySchools]. (2019, abril 1). *Using Reciprocal Teaching to Engage 3rd Grade Readers* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tC032EkLC3A>
- Sánchez-Vincitore, L. y Ruiz-Matuk, C. (2020). *Efectos de una intervención educativa para promover estrategias de comprensión lectora: Reporte del pre-test*. Santo Domingo, República Dominicana. Universidad Iberoamericana.

Spörer, A., Joachim, C., Brunstein, A. y Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching *Learning and Instruction* 19, 272-286. Recuperado de <https://n9.cl/s7t6>

Vygotsky (1978)

Yen-Ju Hou (2015). Reciprocal Teaching, Metacognitive Awareness, and Academic Performance in Taiwanese Junior College Students. *International Journal of Teaching and Education*, 3(4), 15-32., doi: 10.20472/TE.2015.3.4.003

Anexo A: Consentimiento informado

Anexo B: Entrevista de pre-selección de estudiantes mediante lectura en voz alta

Anexo C: Protocolo para los talleres y Ficha de observación de la práctica



Consentimiento Informado para participantes

El propósito de esta ficha de consentimiento es solicitar autorización a los padres, madres o tutores de niños y niñas para participar de una investigación conducida por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI). Con esta investigación se pretende conocer los efectos de una metodología de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas del nivel primario.

En caso de que usted acceda a que su hijo o hija participe en este estudio, se le solicitará completar una prueba diagnóstica de comprensión lectora, contestar unas pruebas de evaluación y participar de unos talleres videograbados, utilizando una guía de aprendizaje. La participación de los niños y las niñas es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, dicha información será anónima, como lo establece el artículo 26 de la Ley 136-03 sobre la imagen de niños, niñas y adolescentes.

Si tiene alguna pregunta adicional sobre este proyecto, puede hacer las preguntas que desee en cualquier momento del proceso de investigación. Igualmente, se puede retirar del proyecto sin que esto tenga ninguna consecuencia.

Para el cumplimiento de la ley citada, solicitamos que firme este documento de consentimiento en caso de que usted esté de acuerdo en que su hijo o hija participe en dicha investigación.

Acepto que mi hijo o hija participe en esta investigación conducida por IDEICE-OEI, si mi hijo o hija lo desea. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer los efectos de una metodología de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas del nivel primario.

Me han indicado también que mi hijo o hija tendrá que completar una prueba diagnóstica de comprensión lectora, contestar unas pruebas de evaluación y participar de unos talleres videograbados, utilizando una guía de aprendizaje. Reconozco que la información recolectada en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona ni para mi hijo o hija. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a Mabel Rondón a esta dirección de correo electrónico mabel.rondon@ideice.gob.do.

Firma de padre/madre/tutor/tutora

Nombre del hijo/a

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE ESCOLAR

Estudio piloto: Intervención educativa para mejorar la comprensión lectora en el Segundo Ciclo del Nivel Primario

Entrevista para selección de participantes

Nombre _____

Curso _____ Edad _____

Escuela _____

Evaluadora _____ Fecha _____

Lee este texto en voz alta. Subraya las palabras que fueron leídas correctamente por el estudiante, sin ayuda.
(GRABAR EN AUDIO)

El paseo de Susana

Susana salió a pasear. Llegó al río de su pueblo. Se sentó en el suelo a juntar piedritas. Después las llevó a la escuela.⁴

Indicadores	SÍ	NO	A VECES
Lee palabra a palabra.			
Ignora los signos de puntuación.			
Lee lentamente.			
Lee en forma rápida.			
Lee con buen ritmo (ni muy rápido ni muy despacio).			
Silabea mientras lee, sonoriza sílaba por sílaba.			
Sonoriza fonema a fonema.			
Lee con fluidez.			
Invierte sílabas o palabras.			
Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas.			
Agrega palabras.			
Omite palabras.			
Pronuncia las palabras correctamente.			

Calificación	Criterio
A	Lee correctamente todo el texto en voz alta.
B	Lee correctamente 3 de las 4 oraciones del texto.
C	Lee el texto equivocándose en 2 o más oraciones o no lee.
Total	Logrado: A
	No logrado: B o C

Comentarios:

Lee este texto en voz alta.

El paseo de Susana

Susana salió a pasear. Llegó al río de su pueblo. Se sentó en el suelo a juntar piedritas. Después las llevó a la escuela.⁵

⁴ Recuperado de <https://materialeseducativos.net/2018/09/06/mis-primeras-lecturas/>

⁵ Recuperado de: <https://materialeseducativos.net/2018/09/06/mis-primeras-lecturas/>

Propósito: diseñar un andamio para que las mentoras logren crear un clima de compromiso con el trabajo de los talleres

Objetivos y metas	Actividades	Comentarios
<p>Objetivo Contribuir a crear un espíritu de identidad de equipo.</p> <p>Meta 100 % de los estudiantes identificados con su equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preformar tres equipos por grupo de intervención del centro. • Cada equipo escogerá un nombre de animal por sus cualidades, o de comida. • Asignar una mesa para cada equipo para que sepan dónde sentarse desde el momento en que lleguen. • Hacer un letrero con el nombre del equipo que se colocará en la mesa correspondiente. • Pedir que cada miembro del equipo se autonombre como líder porque los líderes democráticos se turnan. El líder o lideresa debe ser distinto en cada taller para que todos se desarrollen. • Explicar las funciones del líder o lideresa: asegurar que el equipo sigue los pasos del taller, propiciar que todos participen, velar por el respeto a los turnos, escucharse, etc., animar a su equipo a atender a la mentora cuando esta hable a todo el grupo. 	<p>Esta actividad se hará en el siguiente taller.</p>
<p>Objetivo Fortalecer una rutina de trabajo en cada taller</p> <p>Meta 100 % de los equipos se organiza por sí mismo y antes de trabajar.</p>	<p>INTRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse que los equipos están formados. • Pedir a cada equipo que designe quién será el líder o lideresa del equipo en cada taller. • Colocar en cada mesa las guías, los lápices y los instrumentos. El líder o lideresa los repartirá en su equipo. • Indicar la página en que se encuentra el taller de hoy (“Hoy vamos a trabajar el taller de la página___”). • Esperar que todos lo ubiquen y pedir que alguno lea el título. • Agregar que el objetivo del taller es usar la estrategia de _____ (según lo que diga el título). • Identificar las partes del taller para saber qué es lo que vamos a hacer. Indicar los subtítulos para que alguno lea: • “Vamos a ver qué vamos a hacer <i>Antes de leer</i>, solo vamos a leer la consigna de qué vamos a hacer. Lo lee un niño. • “Vamos a ver qué vamos a hacer <i>Mientras estamos leyendo</i>, solo vamos a leer la consigna de qué vamos a hacer. Lo lee un niño. • “Vamos a ver qué vamos a hacer <i>Después de leer</i>, solo vamos a leer la consigna de qué vamos a hacer. Lo lee un niño. • Después de leer qué vamos a hacer y que otro lea. • Para evaluar el trabajo de equipo, qué vamos a hacer y que otro estudiante lea. • Para evaluar la capacidad de cada uno de (decir el nombre de la estrategia) y otro estudiante lee. 	<p>Se recomienda desarrollar cada paso en, por lo menos, tres talleres consecutivos, hasta que cada equipo sepa lo que tiene que hacer sin necesidad de que la mentora tenga que explicar.</p> <p>Esta introducción se repetirá hasta que se logre que se organicen por sí mismos.</p>

Objetivos y metas	Actividades	Comentarios
<p>Objetivo</p> <p>Desarrollar el taller</p> <p>Meta</p> <p>Que el 100 % de los estudiantes complete los procesos que necesita para comprender.</p>	<p>DESARROLLO DEL TALLER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ya vimos en general lo que vamos a hacer. Ahora cada equipo trabajará en el taller siguiendo los pasos de Antes de leer, de Mientras estamos leyendo, de Después de leer y de la Evaluación. • Vamos a desarrollar las actividades de <i>Antes de leer</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Modelar • Los niños lo hacen • Vamos a desarrollar las actividades de <i>Mientras estamos leyendo</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Modelar • Esperar a que los equipos lo hagan. • Vamos a desarrollar las actividades de <i>Después de leer</i>: <ul style="list-style-type: none"> • Modelar • Esperar que los equipos lo hagan. • Vamos a desarrollar las actividades de Evaluación del trabajo del equipo: <ul style="list-style-type: none"> • Modelar • Esperar que lo hagan. • Compartir resultados de cada equipo. • Hacer un gráfico de los progresos de cada equipo. • Vamos a evaluar nuestra capacidad de _____ (según la estrategia). 	<p>La mentora circula por los equipos y proporciona soportes en casos necesario.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Contribuir a que los estudiantes tomen conciencia del proceso</p> <p>Meta</p> <p>100 % de los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de lectura.</p>	<p>CIERRE DEL TALLER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir que un integrante de cada equipo recoja las guías y las coloque en un determinado lugar (siempre debe ser el mismo). • Una vez recogidas las guías, hacer un recuento de lo ocurrido durante el taller. • Despedida. 	



www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-62-9

