SISTEMATIZACIÓN DE CUATRO EXPERIENCIAS CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA

FASE PILOTO

Santo Domingo,
República Dominicana
2020

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE PROCESOS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Sistematización de cuatro experiencias con el Método de Enseñanza Recíproca

FASE PILOTO

Santo Domingo
2020

Sistematización de cuatro experiencias con el Método de Enseñanza Recíproca. 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
Roque Santos

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

Agosto 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:978-9945-499-63-6

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

Merecen un agradecimiento muy especial los niños y niñas de 4.º, 5.º y 6.º grado del Nivel Primario que, con su esfuerzo y constancia, fueron los actores principales para el desarrollo de esta experiencia. Agradecemos también al personal directivo y docente de los cuatro centros educativos que tan generosamente abrieron sus puertas a esta iniciativa y que confiaron en nuestra capacidad para desarrollarla.

Asimismo, deseamos reconocer todo el apoyo y comprensión que mostró Catalina Andújar Scheker, directora de la Oficina de República Dominicana de la OEI, durante la realización de esta iniciativa diseñada para mejorar los desempeños lectores de niños y niñas dominicanos. Queremos resaltar también los acertados comentarios técnicos aportados por Berenice Pacheco Salazar de OEI por sus sugerencias críticas y constructivas que contribuyeron con mejorar esta sistematización de la experiencia de cuatro mentoras.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN 3

PRESENTACIÓN 5

INTRODUCCIÓN 7

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO A 13

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO B 21

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO C 29

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO D 39

EPÍLOGO 47

REFERENCIAS 51

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), que pretende 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 pensado 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

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia de las cuatro mentoras que, desde la escuela pública dominicana, fueron parte de un proyecto de investigación cuasiexperimental a fin de impulsar una metodología diseñada para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas del Nivel Primario. Dicha experiencia, se expone utilizando algunos principios del método de sistematización de experiencias de Paulo Freire desde un punto de vista reflexivo y crítico de la propia práctica (Torres, 1999). A pesar de que la experiencia fue interrumpida por las medidas sanitarias del país relacionada con el COVID-19, los beneficios de la metodología sobre el desarrollo de la comprensión lectora, ya se habían hecho patentes. En este informe la experiencia se presenta desde la propia perspectiva de las mentoras, los sentimientos encontrados que experimentaron, sus dudas y la reflexión sobre su práctica. Esperamos que estas apreciaciones proporcionen una rica información que tenga utilidad en otros contextos.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), desde el Programa de Investigación de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje Escolar, se propuso desarrollar una investigación cuasiexperimental con el propósito de buscar evidencias de los efectos de una intervención diseñada para mejorar los desempeños de la comprensión lectora en centros educativos del sector público. Para desarrollar esta propuesta, se firmó el Convenio Específico No. 001-2019 con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con el objetivo de llevar a cabo un plan de cooperación conjunto para la implementación del estudio piloto titulado *Efectos de una intervención educativa para promover estrategias de comprensión lectora*. (de Lima y Rondón, 2020b, 2020c).

Como veremos a continuación, antes de iniciar la intervención piloto, realizamos algunas actividades orientadas a diseñar y validar las guías de aprendizaje, así como realizar un prepiloto que sentaran las bases para desarrollar finalmente el estudio piloto. Una breve descripción de estas actividades previas al estudio piloto puede ayudar al lector o lectora a contextualizar el proceso que enmarca la sistematización.

El estudio piloto citado se asienta en la preocupación por los bajos desempeños del país en comprensión lectora, tanto en estudios comparativos internacionales (TERCE, 2015), cuyos resultados indican que República Dominicana es el país con más bajo desempeños de la región latinoamericana, como en la evaluación diagnóstica censal que se realiza cada tres años en la República Dominicana (MINERD, 2017; MINERD, 2019) la cual presenta datos preocupantes sobre esta competencia ya que solo el 12 % de los estudiantes de 3er grado y el 27.37 % de los alumnos de 6.º grado del Nivel Primario, muestran los desempeños esperados. Ello implica que el 88 % de los estudiantes de 3er grado y el 73 % de los estudiantes de 6.º grado no logran los niveles de comprensión lectora previstos. Este dato hace observable el hecho de que los estudiantes con bajos desempeños en 3ro no necesariamente mejoran en los tres años escolares siguientes.

Estructura de esta sistematización

En esta sistematización no se pretende exponer los resultados del estudio piloto en el que participaron las mentoras como facilitadoras de los procesos de aprendizaje propiciados por el Método de Enseñanza Recíproca ya que, si lo desea el lector, lo podrá consultar en el informe presentado por de Lima y Rondón (2020c). Sin embargo, puesto que las cuatro experiencias versan sobre una misma intervención, el lector o lectora notará que las situaciones son similares ya que, como se trata de una metodología compartida por las cuatro, utilizaron la misma estructura para redactar su experiencia, de tal manera que hacen referencia a

situaciones parecidas, por consiguiente, la lectura puede resultar un tanto repetitiva. Pese a esta repetitividad, consideramos que era preferible apelar a la paciencia del lector para poder presentar los testimonios expresados directamente por sus autoras, en vez de reinterpretar estas informaciones a fin de exponerlas de manera sintética. Al término de la sección de las cuatro experiencias, adjuntamos unos comentarios finales con el propósito de analizar algunos elementos de estas experiencias que resultaron particularmente relevantes y muy edificantes para la mejora de la metodología.

Por todo ello, en la primera parte presentaremos algunas informaciones del estudio piloto que permitirán situar las observaciones de las mentoras, tales como la formación recibida por ellas, las características del Método de Enseñanza Recíproca y las guías de aprendizaje utilizadas, el procedimiento de los talleres y la organización del cronograma de trabajo. De esta manera, esperamos situar el contexto compartido por las mentoras en que se desarrolló la experiencia desde sus propias perspectivas. En la segunda parte se incluye la sistematización de cada una de las mentoras acerca de las características de los estudiantes que participaron, las particularidades del centro educativo, su percepción acerca del comportamiento del estudiantado en relación con su aprendizaje de estrategias para mejorar la comprensión lectora y sus conclusiones y recomendaciones a partir de sus respectivas experiencias. Finalmente, los comentarios de la tercera parte versarán sobre las enseñanzas que proporcionó la práctica con el Método de Enseñanza Recíproca al equipo de investigación que condujo esta experiencia.

Es pertinente agregar que las experiencias de las mentoras fueron ordenadas con base en el criterio del tipo de centro participante. En la República Dominicana existen dos sectores educativos: el público y el privado. El sector público, a su vez, posee dos modalidades, público oficial y público semioficial. Estos últimos son centros financiados principalmente por el Ministerio de Educación, pero administrado por organizaciones religiosas, aunque con la supervisión del distrito educativo correspondiente. Así, los centros CA y CB, donde ocurrieron las dos primeras experiencias aquí consideradas, son centros del sector público oficial. En cambio, los centros CC y CD, son centros del sector público semioficial.

Consideraciones éticas

Durante la exposición de las experiencias omitimos los nombres de los centros educativos, así como los que corresponden a los estudiantes. Además, es conveniente advertir que la participación de los estudiantes se realizó con base en el consentimiento informado por escrito por parte de los padres y madres y, posteriormente, con el consentimiento verbal de los estudiantes. Tanto estos últimos como los centros educativos fueron invitados a participar voluntariamente.

Por otra parte, esta sistematización se inserta en el enfoque inductivo ya que se constituyen en observaciones de cuatro casos específicos de experiencias con el Método de Enseñanza Recíproca que requieren de otros estudios similares a fin de establecer posibles generalizaciones.

Descripción del Método de Enseñanza Recíproca

El Método de Enseñanza Recíproca (MER) se basa en los principios teóricos de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978). En términos muy generales, para Vygotsky, el aprendizaje es un proceso de carácter social ya que es inseparable de las acciones e interacciones del individuo con las personas y los objetos culturales de su entorno. La primera referencia a MER se encuentra en el trabajo pionero de Palincsar y Brown (1984), en el que mostraron cómo mejoraba la comprensión lectora de estudiantes del Nivel Primario con rezago lector por medio de la enseñanza sistemática de cuatro estrategias: 1) Predecir: consiste en tratar de anticipar el contenido de un texto a partir del título o de una ilustración; también supone anticipar cuáles informaciones aportará el autor en párrafos subsiguientes. 2) Preguntar: se refiere a plantear preguntas al texto en torno a ¿Quién…? ¿Cómo…?, ¿Por qué …? ¿Cuándo…? ¿Dónde…? ¿Qué…? 3) Aclarar: se trata de autosupervisar la comprensión deteniendo la lectura cuando no se entiende una idea o una palabra a fin de lograr dicha comprensión. 4) Resumir: consiste en exponer con las propias palabras, una síntesis de lo leído, ya sea en un párrafo o un texto completo.

Como un recurso mnemotécnico, Oczkus (2018) acompaña el uso de la estrategia con un instrumento, con la intención de que sirva de apoyo para utilizar cada estrategia. En el piloto se usaron instrumentos diferentes a los de la autora, pero apoyados en la misma idea en que ella se basó. Así, se utilizó un anemómetro (predictor del estado del tiempo) para la estrategia de predecir, un micrófono para la estrategia de preguntar, una señal de PARE para la estrategia de aclarar y, finalmente, un colador como indicador de resumir. Los estudiantes debían mantener en la mano el instrumento que correspondía a la estrategia que estaban utilizando durante su lectura.

Oczkus (2018:32), realiza una interesante síntesis de cómo intervienen los elementos de interacción social en el MER basados en la teoría sociohistórica para promover la comprensión lectora. Estos elementos son: 1) *Andamiaje*: consiste en que el estudiante observe a otra persona más experta a usar la estrategia (se modela cómo se usa la estrategia, se apoya a los estudiantes a desarrollar las estrategias y se proporciona realimentación específica tanto grupal como individual. 2) *Pensar en voz alta*: se trata de que el estudiante observe los procesos mentales que ocurren durante una lectura comprensiva (el mentor o mentora dice en voz alta lo que está pensando mientras está leyendo para modelar la estrategia). 3) *Metacognición*: implica que el estudiante actúe con consciencia de sus procesos ya que esta es una característica inherente al uso de estrategias. 4) *Aprendizaje cooperativo*: en el que, a través de la interacción entre pares que trabajan en equipo, analizan las estrategias, participan, aportan y siguen un protocolo de discusión: contacto visual, escuchar, esperar turnos, etc. Este último elemento de trabajo cooperativo representó un particular desafío, principalmente para dos de las mentoras como se verá más adelante.

Consideremos ahora, de manera cronológica, la secuencia de acciones que antecedieron al estudio piloto en el que se enmarca esta sistematización. Dichas acciones fueron las siguientes: diseño y validación de la coherencia interna de tres guías de aprendizaje, un prepiloto que se desarrolló para probar la metodología de cada guía con estudiantes con rezago lector,

finalmente el consecuente estudio piloto, que nos permite contextualizar las situaciones que aluden las cuatro mentoras en sus reflexiones.

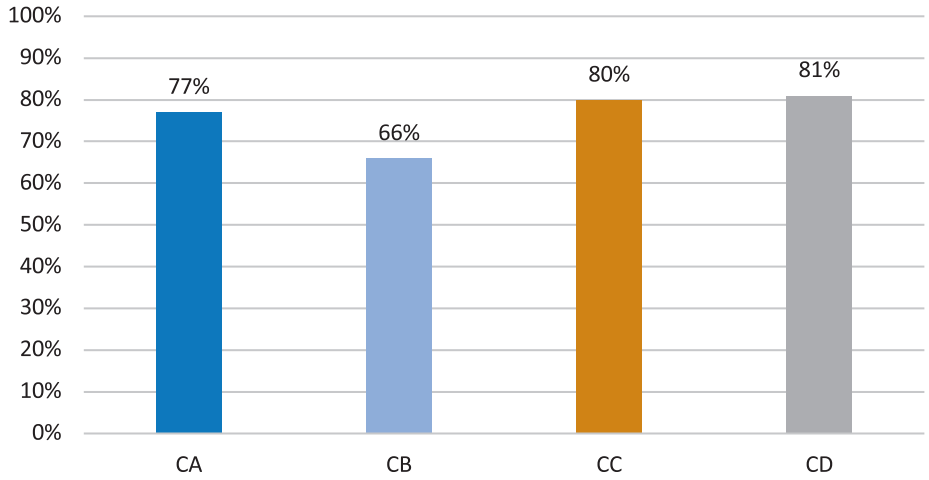
El diseño y validación de tres guías de aprendizaje

Durante febrero-abril de 2019 se diseñaron tres guías de aprendizaje dirigidas a diferentes necesidades lectoras identificadas en un estudio anterior (de Lima y Rondón, 2020) donde se reportan que hay diferentes niveles de rezago lector en algunos estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario. La Guía 1 estaba diseñada para mejorar la comprensión oral en estudiantes que no han logrado las habilidades mínimas de lectura. La Guía 2, pretendía fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo que logran decodificar, pero sin comprender lo leído. La Guía 3, se diseñó para estudiantes que, si bien logran comprender un texto, no logran niveles complejos de comprensión lectora. De las tres guías, solo la Guía 3 estaba elaborada de acuerdo con los principios del MER. Las demás guías estaban estructuradas según los principios de aprendizaje activo, pero no se enseñaban estrategias de manera explícita al estudiante.

La validación se desarrolló en un centro educativo público del Distrito Educativo 15-04 de la ciudad de Santo Domingo, con 8 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado del Nivel Primario y repitentes de 3ro. (tres estudiantes que no decodifican a pesar de encontrarse en el Segundo Ciclo del Nivel Primario quienes permitieron validar la Guía 1, tres estudiantes que logran decodificar, pero no comprenden sus lecturas con la Guía 2 y dos estudiantes que, por lo menos logran un nivel de comprensión literal). Para la validación de las guías se utilizaron fichas de observación y sus resultados fueron sistematizados por de Lima y Rondón (2019).

En los cuatro centros educativos, en promedio, en los resultados del pretest se observó un desempeño en comprensión lectora de 52 % de respuestas correctas (CA=68 %, CB=38 %, CC=57 %, CD=54 %) (de Lima y Rondón, 2020c). Mientras que el porcentaje de respuestas correctas en los talleres de comprensión lectora fue de un 76 % en promedio (CA=77 %, CB=66 %, CC=80 %, CD=81 %), como se observa en el Gráfico 1. Conviene subrayar que esta comparación entre los resultados del pretest y los desempeños en los talleres de la guía, tiene sus limitaciones ya que el primero fue aplicado por una investigadora con cada estudiante por separado, en donde la primera esperaba a que el estudiante finalizara la prueba. En el caso de los talleres, la situación era muy distinta ya que los niños y niñas completaban una prueba de comprensión lectora después de haber leído junto con sus compañeros y compañeras un texto en el que se habían utilizado las estrategias. Otra diferencia importante entre ambas evaluaciones es que, mientras el pretest contiene tres textos con ocho preguntas de comprensión cada una, en la guía se presenta un texto por taller con diez preguntas cada una. Esto supone que en el pretest se promedia la comprensión de tres textos mientras que en la guía se promedia la comprensión de doce o catorce textos según la cantidad de talleres impartidos en cada centro. A esta diferencia de cantidad de textos en el pretest y la guía se añade que, en el primero se presentan textos más fáciles o difíciles en comparación con la guía y viceversa.

Gráfico 1
Promedio de comprensión lectora en los talleres por centro educativo



Fuente: de Lima y Rondón (2020c). *Intervención educativa para la comprensión lectora*. Fase piloto [Manuscrito sometido para publicación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].

En lo que sí coinciden ambas situaciones de prueba (pretest y talleres de la guía), es que, en ambos casos, se trata de pruebas de comprensión lectora en las que se evalúan tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica) y, además, respectivamente fueron completadas por cada estudiante individualmente. Estas semejanzas y diferencias de las dos situaciones de prueba solo nos permiten realizar un ejercicio exploratorio de los desempeños de los estudiantes, comparando ambas situaciones, para determinar si existen diferencias en los desempeños infantiles, pero no nos permite extraer nada concluyente ni tampoco realizar análisis estadísticos para confirmar su significancia.

En otras palabras, las diferencias de los porcentajes de respuestas correctas entre el pretest y los talleres pueden deberse a múltiples causas. Una sería por causas ajenas a la comprensión, por ejemplo, que en la situación de pretest los estudiantes se sintieron de una manera distinta a la situación de talleres y eso pudo haber contribuido en su desempeño ya que esta comparación es *ex post facto* y no tenemos el control de las variables que pudieron haber influido en estas diferencias. Sin embargo, hasta donde la situación comparativa lo permite, solo podemos observar que existen diferencias importantes entre ambas situaciones en los desempeños de los centros.

En el informe presentado del estudio piloto (de Lima y Rondón, 2020c) se expone el caso de uno de los estudiantes que puede servir para pensar que tales diferencias podrían deberse a la intervención con la guía. Las autoras exponen el caso de Darío, uno de los estudiantes del centro B. La edad del estudiante al momento del pretest y el desarrollo de los talleres era de 10 años y estaba cursando el 5.º grado del Nivel Primario. Una de las evaluaciones que se hizo en el pretest, además de la comprensión lectora, fue de la cantidad de palabras que el estudiante puede leer en un minuto (automatización de la decodificación). La decodificación de Darío estaba muy por debajo de la mínima esperada en un estudiante de 3er grado y, como se destacó previamente, él estaba cursando el 5.º grado. Es sabido que algunos autores consideran que la automatización de la decodificación es determinante

para la lectura, Dehaene (2015) por ejemplo. Sin embargo, el desempeño de Darío fue de 33 % de respuestas correctas en el pretest, pero alcanzó un promedio de 57 % en el conjunto de pruebas de los talleres de la guía. Aunque este último porcentaje de respuesta no es el esperado en un estudiante de 5.º grado, es un posible indicio de que hubo una mejora en la comprensión de 24 % de respuestas correctas si comparamos ambos porcentajes. A continuación, se presentan las cuatro experiencias expuestas por cada mentora con el Método de Enseñanza Recíproca durante el estudio piloto descrito.

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO A

Por Priscilla Mejía

Los estudiantes

Impartí talleres a 18 estudiantes en total, distribuidos en dos grupos con cantidades similares de niños y niñas. Cada grupo estaba compuesto por 9 estudiantes, entre 4.º y 6.º grado del Nivel Primario. El grupo A estaba compuesto por 7 niñas y 2 niños, de los cuales 2 pertenecían a 4.º grado, 6 a 5.º grado y 1 a 6.º grado. La puntuación promedio de este grupo en el pretest fue de 61 % (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020). El grupo B igualmente estaba compuesto por 7 niñas y 2 niños, de los cuales 1 pertenecía a 4.º grado, 2 pertenecían a 5.º grado y 6 pertenecían a 6.º grado. La puntuación promedio en el pretest de este grupo fue de 60 % (Sánchez-Vincitore y Ruiz-Matuk, 2020). Sirvió como pretest una prueba de comprensión lectora que fue aplicada antes de iniciar la intervención.

La capacitación y el acompañamiento

Inicialmente se planeaba impartir 20 talleres en un período de 19 sesiones, pero los primeros días de la implementación del Método de Enseñanza Recíproca en realidad empezó con la capacitación gradual de las mentoras, antes de iniciar el trabajo con los talleres en los centros educativos. Desde la fase del prepiloto se nos fueron proporcionando lecturas sobre las bases conceptuales de la enseñanza recíproca.

En esta fase, la intervención se dividió en dos partes: la mañana, para la capacitación de las mentoras y preparación de los talleres y, las tardes, para impartir los talleres en los centros. Esta vez, a diferencia del estudio prepiloto, en un inicio nos concentramos en las características inherentes a la metodología para saber cómo cumplir con ellas mientras, de manera simultánea, se instruía el uso de las cuatro estrategias. Dentro de estas características se encuentran el trabajo cooperativo, la transferencia de aprendizaje y el rol del mentor o la mentora, lo que a su vez estaría basado en el andamiaje pensar en voz alta y promover la metacognición en los estudiantes.

Además, las sesiones formativas durante las mañanas servían para proponer soluciones a los problemas que surgían en el día a día y en socializar las bases teóricas de dichas soluciones. También este era el momento para guiar a las mentoras acerca de cuál sería el protocolo que seguiríamos durante las sesiones, para que el trabajo de las cuatro fuese lo más homogéneo

posible. Como se trataba de una investigación y debíamos lograr cierta homogeneidad en los procesos de cada centro, acordamos utilizar un protocolo a seguir durante los talleres que incluye los siguientes puntos: la organización, la introducción, los momentos de antes, durante y después de leer que se indican en la guía de aprendizaje de los estudiantes, la prueba de comprensión que tiene lugar al final de cada taller, la evaluación del trabajo en equipo y la evaluación de la capacidad de los estudiantes para usar las estrategias (con el fin de promover la metacognición). En conjunto, las mentoras junto con las capacitadoras, establecíamos pasos específicos para asegurarnos de que en cada taller se desarrollaran las mismas secuencias de actividades.

No solo se trataba el protocolo de los talleres, sino que nos esforzábamos por impartirlo entre nosotras mismas al menos una vez, intentado cumplir fielmente con las características mencionadas anteriormente. Esto se hacía para anticiparnos a cualquier contratiempo y darnos cuenta si el taller en sí y el mismo protocolo cumplían con todas las particularidades de la metodología. El objetivo de estos juegos de roles consistía en lograr, entre las mentoras, cierta similitud en su práctica docente durante el desarrollo de los talleres y, de esta manera, fuéramos automatizando los pasos de la metodología a seguir.

Otra de las actividades que tenían lugar durante las mañanas eran los acompañamientos virtuales. Dichos acompañamientos consistían en que las mentoras nos grabábamos mientras impartíamos los talleres. Luego analizábamos en grupo, con el protocolo en mano, si habíamos cumplido con todos los criterios. Si no los habíamos cumplido, analizábamos las posibles razones y, entre todas, buscábamos posibles soluciones para mejorar nuestras prácticas.

Estas capacitaciones incluían andamios para nosotras, que se iban actualizando mientras íbamos avanzando. Entre estos se destacan lecciones procedentes del libro de Oczkus (2018), dónde se explica, de manera rigurosamente detallada y con numerosos ejemplos, las estrategias y la manera de aplicarlas. Además de otros textos que surgían a partir de situaciones que se presentaban en la práctica y que daban lugar a la reflexión, como un fragmento del libro *Aprendices del Pensamiento de Bárbara Rogoff (1993)*.

Sin embargo, a pesar de haber hecho todo lo posible por completar las sesiones con la calidad esperada y en el tiempo pautado, por razones ajenas a nosotras nos íbamos atrasando con el cronograma previsto. Dentro de estas razones se encuentran la suspensión de docencia de manera súbita en todo el centro, actividades de los centros educativos por lo que la docencia se cancelaba, entre otras. A partir de este inconveniente, las autoras de la investigación en cuestión se vieron obligadas a flexibilizar su rol de capacitadoras para dar espacio también a convertirse en mentoras e impartir algunos talleres por su cuenta, ya que, de lo contrario, no se hubiesen podido completar en la fecha acordada.

Se planeaba impartir 20 talleres por grupo, un taller por cada sesión de trabajo en horario de 2 p.m. a 4 p.m. Pero solo se pudo impartir un total de 14 talleres y un taller de introducción a la guía (unidad cero). Originalmente, el cronograma de la intervención estaba pautado desde el 3 de febrero hasta el 27 de marzo. Esto no se pudo llevar a cabo como se planeó ya que el último día de docencia fue el 12 de marzo, debido a la suspensión por elecciones municipales extraordinarias y la situación sanitaria por la pandemia de COVID-19.

Las condiciones del espacio de trabajo en el centro

El espacio asignado para impartir los talleres diariamente fue el salón de actos del centro el cual resultó muy adecuado para los propósitos de la metodología. El salón era muy amplio y estaba equipado con mobiliario de calidad y adaptado a las necesidades de los estudiantes y a los criterios de la metodología. Sin embargo, la dimensión organizativa del centro para conducir a los estudiantes al espacio del taller, contribuyó a que, en varios momentos, se presentaran obstáculos para poder cumplir con la metodología en función de todos sus criterios.

Por ejemplo, de manera constante, la logística para reunir los grupos entorpecía el proceso. No había una sola persona asignada para velar que el centro proveyera todos los recursos necesarios, sino que había tres involucradas: una para abrir el salón, otra para recibir la lista de niños y una tercera para buscar los niños y las niñas en sus respectivas aulas a fin de conducirlos al espacio de los talleres. La comunicación entre estas personas se dificultaba en ocasiones, dado que cada una tenía otras tareas de las cuales ocuparse.

En efecto, a veces, niños y niñas llegaban 20 minutos tarde; otras veces el salón estaba ocupado y además de que no lo avisaban con anterioridad, el salón que cedían en su lugar no tenía sillas ni mesas. Incluso hubo momentos en que los estudiantes nunca llegaron y me vi en la necesidad de buscarlos curso por curso, profesor por profesor por lo que resultó necesario hacer ajustes que deben ser considerados como parte inherente al proceso de cualquier intervención de este tipo.

Otro factor para tomar en cuenta en futuras intervenciones es considerar que, antes de impartir la metodología, a los centros se les entregó una lista con las condiciones mínimas requeridas para el desarrollo de los talleres, pero estas condiciones mínimas no se cumplían.

También es importante mencionar que, en ocasiones, los estudiantes se ausentaban de los talleres porque preferían estar en actividades paralela a estos, como a la hora de deporte. En ciertos momentos algunos estudiantes interrumpían la sesión antes de completarla porque sus padres o los mismos directivos los iban a buscar. Cuando los talleres no coincidían particularmente con la clase de deportes, los estudiantes se mostraban interesados e involucrados en participar. De igual forma, en diversas ocasiones estudiantes faltaban porque eran suspendidos por problemas de conducta.

Para experiencias futuras, sería recomendable solicitar al centro que una sola persona competente, dentro de lo posible, se asegure de proporcionar los recursos acordados y que esta sea la que tenga comunicación con otras personas del centro que le ayuden a cumplir con todo. Además, dar seguimiento a la directiva del centro para que estos se mantengan en todo momento involucrados en el proceso y siempre estén al tanto de si la persona designada está o no haciendo su trabajo.

Las actitudes en los grupos

Inicialmente, a nivel general los niños y las niñas del centro fueron muy receptivos y cooperativos. Ambos grupos mostraron interés por participar y, al conversar con ellos, pude darme cuenta de que cada uno tenía razones particulares que les motivaban a mejorar. Por ejemplo, algunos decían que querían ser alguien en la vida y por eso debían leer mejor; otros

decían que para concentrarse en lo que se querían dedicar debían saber leer bien (para ser abogado o doctor), y hubo un estudiante en específico que dijo que quería aprender a leer mejor para poder enseñar a los niños que no saben.

Una vez que fui avanzando en los talleres y fuimos conociéndonos mejor, noté ciertas diferencias entre los grupos pues, a pesar de ser ambos muy cooperativos, tenían algunas diferencias. En el grupo A los estudiantes solían estar muy proactivos y estaban siempre a la espera de mis pautas para trabajar. En cambio, en el grupo B, aunque también estos estaban muy motivados con los talleres, tenían más distracciones y yo debía ayudarles a enfocar su atención nuevamente al mismo. Se distraían usualmente con temas ajenos a las estrategias, por ejemplo, quién tiene amores con quién, a quién expulsaron por tal cosa, que estará pasando allá afuera, entre otros asuntos. No pude identificar las causas de estas diferencias entre los grupos, aunque observé que, posiblemente, en este grupo B coincidieron más amigos que en el grupo A y frecuentemente socializaban con más frecuencia. En cambio, en el grupo A el medio de socialización eran los talleres.

Originalmente se había pautado impartir un taller cada día, alternando los grupos de manera que, si un día le correspondía al grupo A, al siguiente le correspondería al grupo B y así de manera sucesiva. Sin embargo, a causa de algunos inconvenientes, como, por ejemplo, la suspensión de docencia, esta alternancia no siempre fue posible. Por consiguiente, se necesitaron más días de los previstos y como solución a esto decidimos impartir los talleres a diario, pero esta vez simultáneamente en los dos grupos.

Debido a que cada grupo se encontraba en un taller distinto al momento de llevar a cabo esta nueva modalidad, el equipo del proyecto solicitó al centro el acceso a dos salones para que así, dos mentoras pudiesen trabajar de manera simultánea con los grupos en área separadas e igualar los grupos hasta que estos coincidieran en el mismo taller. Cuando se logró emparejar ambos grupos, se unieron en uno solo a fin de impartir los talleres al mismo tiempo y en el mismo espacio. De manera que en lugar de impartir los talleres con doce estudiantes distribuidos en tres equipos de cuatro estudiantes cada uno, impartí los talleres con 18 estudiantes distribuidos en seis equipos.

A pesar de esto, al momento de dar los talleres a ambos grupos de forma simultánea me encontré con la realidad de que los estudiantes de un grupo distraían a los del otro y viceversa, por lo que costaba más recuperar su atención. A pesar de esto, los estudiantes tenían claro los porqués de estar allí y fueron cooperativos al momento de aterrizar nuevamente a las estrategias que se trabajaban. En este sentido, pienso que unir los dos grupos afectó negativamente el rendimiento de ambos, tanto por las distracciones como por que se dificultaba más detectar los casos que requerían de atención inmediata y constante, pero si lo afectó, fue mínimamente.

Debo destacar varios casos que llamaron mi atención de manera particular. Entre estos está el caso de una niña que parecía estar muy atenta a las estrategias, pero a medida que pasaba el tiempo me di cuenta de que estaba más pendiente de todo lo que pasaba a su alrededor, interrumpiendo frecuentemente la sesión, con cosas no relacionadas con el taller.

Al final me di cuenta de que para esta niña era tan importante tener una puntuación perfecta que no completaba las preguntas de las pruebas de comprensión lectora por sí misma, sino que esperaba a que yo leyera las respuestas para completarlas. Por más que hablamos sobre la honestidad y sobre cómo estábamos evaluando las estrategias y no a los estudiantes, ella parecía tener una baja tolerancia a las frustraciones y no concebía tener una puntuación menor a la de sus compañeras y compañeros. A pesar de que el MER no estimula el aprendizaje para obtener una puntuación, posiblemente, por una cultura escolar orientada hacia la obtención de calificaciones, la guía necesite incluir algunas actividades que motiven directamente a los estudiantes a utilizar las estrategias para aprender en vez de hacerlo para obtener una puntuación.

También hubo un estudiante cuya atención siempre se me escapaba. Constantemente me encontraba pendiente a este niño para enfocarlo en la actividad de lugar, pero con otros 8 niños es lógico que no todo el tiempo pudiese estar pendiente de él, y si yo no estaba para asegurarme que estaba prestando atención se distraía con lo más mínimo. Aparentemente este niño todavía necesitaba de más andamios que los demás.

La relación del estudiante con el aprendizaje

De acuerdo con John Hattie (2012), siempre hay una cantidad de estudiantes que no se involucran en el proceso de aprendizaje, estos desarrollan una ambivalencia para adaptarse a las diferentes interacciones a las que están expuestos, pero el tener demasiada ambivalencia puede provocar que los estudiantes se queden atrás y adopten una actitud pasiva hacia el aprendizaje. Este mismo autor cita un estudio de Angus y Cols. (2009), en que se establece categorías que permiten agrupar los comportamientos de los estudiantes en función de su naturaleza: productivos, desconectados, no cooperativos y disruptivos.

Según este autor, los estudiantes en los que predomina un comportamiento productivo son mayormente muy cooperativos y proactivos, manteniendo siempre una interacción visible con los procesos de aprendizaje. Los que manifiestan un comportamiento disruptivo, a pesar de verse involucrados en el proceso de aprendizaje, se distraen mucho y a menudo tratan de distraer al resto del grupo. El comportamiento identificado como desconectado se observa en estudiantes que, a pesar de cumplir siempre con las labores, están inadvertidamente ajenos al aprendizaje. Por último, el comportamiento no cooperativo se advierte en estudiantes que se niegan a seguir las normas acordadas en el grupo.

Al categorizar el comportamiento de los estudiantes del grupo A y B de acuerdo con esta clasificación, me percaté de que ambos grupos mostraban una proporción igual de tipos de comportamientos. Así, el 78 % de los estudiantes mostraban un comportamiento productivo y 22 % de los estudiantes se comportaban de forma disruptiva en cada grupo por igual. No observé comportamientos que recayeran en las categorías de desconectados o no cooperativos.

Tabla 1
Distribución porcentual de comportamientos observados durante los talleres

	Productivos	Disruptivos	Desconectados	No cooperativos
Grupo A	78 %	22 %	0 %	0 %
Grupo B	78 %	22 %	0 %	0 %

Fuente: Elaboración propia

Un caso destacable es el de una niña que constantemente se adelantaba a lo que había que hacer, porque ya intuía el siguiente paso, se guiaba de la metodología de aprendizaje recíproco sin necesidad de que yo la motivara y estaba consciente en todo momento de los porqués. Sin embargo, también hubo un niño cuya atención era inestable, que hacía las actividades a medias y solo trabajaba cuando sentía que yo lo estaba observando.

Relación entre lectura y comprensión

En general los estudiantes con los que trabajé leían de manera fluida, aunque con frecuencia se equivocaban cambiando el sentido de alguna palabra o leyendo una palabra por otra durante una misma lectura. También comprendían los textos, lo que se demostraba con el uso de las estrategias. Un caso excepcional fue el de un niño que tartamudeaba un poco al leer, creo que fue debido a un asunto de timidez ya que con el tiempo fue mejorando en este aspecto.

Las estrategias y sus consecuencias sobre la comprensión lectora

Las estrategias cuya implementación se les hizo más fácil a los estudiantes fueron predecir y preguntar. No mucho tiempo pasó antes de que estos fueran capaces de hacer predicciones y preguntas de manera espontánea a través de los textos que leían, sin importar que esa fuese o no la estrategia que se estuviese trabajando en ese momento del taller. Ambas estrategias les fueron útiles para mantenerse pendientes a los detalles del texto pues pude darme cuenta de que estos eran muy rigurosos al momento de responder si su predicción se cumplió o si su pregunta se respondió.

Con las otras dos estrategias, aclarar y resumir, la transición hacia su uso de manera autónoma no sucedió tan fluidamente como predecir y preguntar. La de aclarar la usaban con suma dificultad desde un primer momento porque las veces que leían, sin comprender lo que estaban leyendo, tenía que hacerles notar su falta de comprensión y pedir que detuvieran la lectura para hacerlos cuestionarse si realmente estaban comprendiendo. Ello puede deberse a que estos chicos no están acostumbrados a gestionar por sí mismos su comprensión y esta estrategia se trata precisamente de esto. Sin embargo, al tiempo en que se hacían más expertos en el uso de esta, les fue de mucha utilidad, los que lograron usarla de manera autónoma se rehusaban con firmeza a continuar una lectura si había algo que no comprendían.

Por otro lado, en los resúmenes escritos por los estudiantes en sus respectivas guías observé que, en general, resumir se les hizo más difícil en comparación con las otras estrategias. Entiendo que esto se debe a que ya tenían una idea preconcebida de lo que era un resumen:

copiar tal cual la información de un texto. En cambio, la consigna para hacer un resumen dentro de esta metodología es "di lo que tú aprendiste del texto, con tus propias palabras", cosa que los estudiantes, posiblemente, no están acostumbrados a hacer; se sienten mucho más confiados al repetir literalmente lo que dice un texto que diciendo lo que piensan.

Cabe destacar que todo esto forma parte del proceso natural de apropiación de las estrategias. De acuerdo con Brown (1980) no es una cualidad innata de los niños el ser estratégicos al leer y, precisamente, esto es lo que se les quiere enseñar. Por lo que estos momentos en los que los niños necesitan de andamios son partes del proceso.

Los instrumentos que utilizaron los estudiantes para apoyar el aprendizaje de las estrategias se describieron en secciones anteriores. Recuérdese que cada estrategia estaba representada gráficamente por un instrumento: predecir por un anemómetro, preguntar por un micrófono, aclarar por una señal de pare y resumir por un colador. Luego de que los niños entendieron la asociación entre los objetos y su respectiva estrategia, les sirvieron para aterrizar esta última y tener presente cuál era la estrategia que se estaba usando en un determinado momento. Sin embargo, los instrumentos también fueron motivo de distracción entre los estudiantes. Esto pudo haber ocurrido porque hubo momentos en los que los chicos los manipulaban sin algún propósito específico, cuando necesitaban esperar a que terminara un compañero o compañera de equipo. Recomendaría que, en vez de entregar el conjunto de instrumentos a los equipos, se les entreguen los instrumentos que van a necesitar, únicamente en el momento que los vayan a utilizar y que se les retiren inmediatamente terminen, hasta que puedan asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Otros andamios que se utilizaron fueron carteles que pegué en el salón, dónde se encontraban de manera más accesible las estrategias, de qué se trataba cada una y el instrumento que le correspondía. También en la pared teníamos las reglas de convivencia y el cronograma de trabajo. Particularmente el cartel con las estrategias fue muy útil, así los niños no tenían que esforzarse en regresar a la página de la guía dónde estas se encontraban cada vez que quisieran verificar alguna información.

Conclusiones

Mi mayor aprendizaje a partir de esta experiencia es que cuando se trabaja con niños y niñas hay que ser flexibles ya que van a surgir situaciones particulares con cada estudiante y por más que haya tratado de anticipar cada contratiempo es imposible estar preparado para todo. Es importante que él o la mentora lo sepa de antemano, para que no trate de apegarse rígidamente a una secuencia que debe estar presente solo cómo referencia y sepa cómo alterar un poco lo que se había planeado siempre y cuando tenga en mente el proceso del niño o la niña. Al comprender esto se evita reprocharse a sí mismo, procurando en su lugar aprender de las experiencias.

A modo de recomendación, sugiero que las características y criterios de la metodología se estudien de manera constante a lo largo de la intervención, como lo hicimos en el piloto, ya que, a diferencia del prepiloto donde no se trabajó la capacitación de la misma manera, esto ayuda a que las mentoras no pierdan de vista el contexto de lo que están haciendo por las

situaciones que puedan surgir. Asimismo, recomiendo que los acompañamientos virtuales se mantengan de manera regular y se elabore una guía exclusiva para estos.

Cabe destacar que no siempre se tienen a mano las soluciones a las situaciones, por lo que haber contado con un equipo familiarizado con el trabajo fue de suma importancia. Alguien que vea la situación desde otra perspectiva y que pueda aportar otras ideas es realmente útil al momento de enfrentarse a ciertas circunstancias. Con un equipo familiarizado con el proyecto me refiero a que, aunque no todo el equipo estaba pautado para intervenir, las investigadoras mantenían una perspectiva global del estudio que a menudo hacía falta al momento de buscar soluciones particulares a situaciones que se presentaban.

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO B

Por Dina Abreu Ynfante

Los estudiantes

El grupo estuvo formado por 18 estudiantes del centro B, de los cuales 17 eran niños y una niña. Los mismos estaban cursando 4.º grado (3 estudiantes) y 5.º grado (15 estudiantes) del Nivel Primario. Los niños fueron divididos en dos grupos, Grupo A y Grupo B, cada uno con 9 estudiantes. La puntuación promedio que obtuvieron en el pretest fue de 38 % y 39 % de preguntas correctas respectivamente.

La capacitación y el acompañamiento

Para la capacitación se realizaron tres actividades: 1) talleres formativos de lecturas para análisis y discusión teórica, 2) acompañamientos virtuales con prácticas grabadas y 3) preparación del taller de cada día con juego de roles.

Durante los talleres formativos, realizamos lecturas sobre temas teóricos con el fin de analizarlos y comprender más sobre la metodología de trabajo propuesta para esta intervención (Ockzus, 2017; Rogoff, 1996; Hattie, 2017). Lo hacíamos poniendo en práctica, con los textos estudiados, las mismas estrategias de comprensión que pretendíamos enseñar a los estudiantes durante el desarrollo de los talleres de la guía, de este modo afianzábamos más su uso e intención. Esta práctica fue de ayuda para mí, ya que logré conocer más sobre la metodología en cuestión. Dentro de las fortalezas de este proceso, puedo destacar que sirvió para poner a todo el equipo de trabajo en la misma sintonía con relación a lo que se persigue y a cómo se lograría, primero asimilando las bases teóricas de las estrategias que se usarían, segundo, recuperando conocimientos previos sobre dicho tema, y relacionarlos al proceso enseñanza-aprendizaje propio de nuestro contexto social y cultural.

Los acompañamientos virtuales consistían en grabaciones de nuestra práctica en el centro durante el desarrollo de los talleres; luego, estos eran reproducidos para que todo el equipo pudiese analizar dicha práctica e identificar posibles mejoras para prácticas siguientes. Estas observaciones se hacían siguiendo las pautas indicadas en el protocolo propuesto para la realización de dichos talleres. Los acompañamientos recibidos fueron muy oportunos para mí, me permitieron analizar mi práctica y ver cuáles puntos debía mejorar para hacer un mejor trabajo en pro del proyecto. Además, tener sesiones para compartir las experiencias diarias en

las escuelas servía como una forma de apoyo entre todo el equipo, al aportar ideas y aclarar dudas sobre alguna observación en particular, registrada en las grabaciones, así como en las inquietudes que expresábamos.

Con relación a la preparación de la sesión de trabajo con los estudiantes, durante las mañanas revisábamos cada taller de la guía y la estrategia de comprensión que correspondía desarrollar para ese día. Lo hacíamos como juego de roles entre el equipo, simulando como lo haríamos en la escuela y situaciones que se pudiesen presentar con relación al texto y posibles preguntas e inquietudes de los niños y las niñas. La oportunidad de hacer esto resultó muy eficaz porque ayuda a prepararse y familiarizarse con las actividades que el taller propone y las secuencias en que estas deben ir, evitando así las improvisaciones. Además, esta práctica fue útil para hacer las adaptaciones que ameritaba el taller con respecto a los grupos y encontrar errores en la edición de la guía y corregirlos.

Las condiciones del espacio de trabajo en el centro

El centro B facilitó el salón de actos para poder llevar a cabo el desarrollo de la metodología con los estudiantes seleccionados. Estaba ubicado en el segundo nivel, al lado de varios cursos. Era un lugar amplio, con una iluminación y ventilación adecuada, aunque el ruido que provenía del patio delantero fue un factor que jugó en contra del desarrollo adecuado de los talleres. El salón tenía bastantes sillas y unas cuantas mesas muy amplias, pero la altura de estas no era adecuada a la estatura de la mayoría de los niños y niñas. El grupo de estudiantes era conducido al salón por el departamento de psicología del centro educativo de acuerdo con el grupo que le tocaba, en ocasiones ellos mismos sabían cuándo les tocaba asistir y buscaban a sus compañeros.

Durante el desarrollo de los talleres, el personal del centro, con su directora al frente, mostraron una buena disposición para que, dentro de sus posibilidades, todo se realizara de acuerdo con lo planificado. Desde un principio me comunicaron los días en los cuales no tendrían docencia porque estarían participando en otras actividades, aunque, en una ocasión al llegar al centro me percaté de que no había estudiantes, al parecer tenían la realización de una actividad que se había pospuesto, pero que habían olvidado comunicarme, eso pasó en una sola ocasión. Lo que sí pasó en más de una ocasión fue el cambio de salón porque tenían una actividad en el salón de actos que nos habían asignado. En esos casos nos proponían otras áreas que, a veces, no resultaban las más adecuadas para el desarrollo de las actividades del taller. En rigor, el centro hizo malabares para poder articular el uso de los mismos espacios para las actividades de este proyecto y las que cotidianamente se realizan durante el año escolar.

Otra situación que competía con la realización del proyecto fue la hora de deporte de los niños. Muchas veces coincidía con el horario del taller y los niños no querían asistir porque el deporte era más interesante para ellos. La directora hizo algunos cambios en el horario de deporte para corregir esa situación, pero en momentos persistió. También, en los últimos días del desarrollo de los talleres, (al menos unas tres o cuatro veces) el centro estuvo realizando un simulacro de sismo en el cual debían participar todos los estudiantes, maestros y maestras, así como todo el personal del centro. Debido al ruido que esto producía y la expectativa que creaba en los niños que estaban participando en los talleres, mantener la concentración se hizo muy difícil,

sumando a esto que la mayoría deseaban participar del simulacro y en ocasiones decidieron retirarse del taller.

En realidad, el centro trataba de proveer las mejores condiciones para que pudiésemos trabajar lo mejor posible, la directora siempre interesada por el avance de los niños y niñas, tratando de que cualquier situación no nos afectara, pero entiendo que hay cosas que se salen de las manos debido a la particularidad y condiciones de cada centro educativo.

Las actitudes de los grupos de estudiantes

Al comienzo del trabajo en el centro, los niños y niñas mostraron mucho interés por participar, les agradó la idea de trabajar con una nueva metodología y de salir de la rutina del salón de clases. Sin embargo, en los grupos existían algunas diferencias notables. Por ejemplo, el comportamiento en general. Un grupo presentaba comportamiento más cooperativo, participativo y motivado (grupo A), mientras que el otro era más distraído, menos interesado y poco participativo (Grupo B).

Durante el desarrollo de todos los talleres, la mayoría de los niños se mantuvo muy activa y motivada, mientras que en una minoría la motivación de participar fue mermando; esto se evidenció al observar que, al momento de llegar al salón, expresaban que no querían estar ese día, ya sea porque tenían sueño o tenían que terminar una tarea o participar de algún taller, entre otras explicaciones. Otra razón por la que preferían no participar, como señalé previamente, era porque les tocaba deporte.

Con relación al trato que mostraban entre ellos, era hasta cierto punto poco colaborativo, actitud muy importante para el desarrollo del Método de la Enseñanza Recíproca. Algunas situaciones que ilustran este comportamiento poco colaborador se presentaron cuando se resistían a que algún estudiante en particular participara en el equipo al que le correspondía formar parte o preferían trabajar solos con la idea de que así podían avanzar más rápido o evitaban tener que esperar a los compañeros que, según ellos, eran más lentos. En fin, hubo días en los cuales sí estuvieron dispuestos a trabajar con los compañeros, pero otros días no mostraron la misma disposición. La verdad es que el trabajo fluido en los talleres y la disponibilidad para estos dependían de la actitud que algunos estudiantes presentaran en un determinado día. Es oportuno señalar que estas resistencias para trabajar en equipo también se han reportado en otras intervenciones similares, en alumnos y alumnas de otros países que pertenecen a contextos socioculturales distintos al de este centro educativo (Oczkus, 2018).

En relación con la corrección de la prueba de comprensión, como se menciona en la introducción de esta sistematización, en cada taller se leía un texto mientras se usaban las estrategias y posteriormente cada estudiante de manera individual, completaba una prueba de comprensión lectora. Una vez completada, se les dictaba cuáles eran las respuestas correctas. Esta práctica era, generalmente, una competencia entre ellos ya que ninguno quería tener incorrectas y si algunos de sus compañeros o compañeras las tenían, se burlaban de ellos. En ocasiones, borraban la respuesta incorrecta que habían marcado, para señalar con el lápiz la que yo dictaba como correcta. También pude notar que varios niños hicieron creer que habían marcado las preguntas que consideraban correctas y cuando estábamos corrigiendo

las correctas e incorrectas, ellos iban marcando, de este modo no tenían borraduras y así evitaban que la pregunta fuese marcada como nula. Esto último, responde a la salvedad hecha desde el comienzo de los talleres, de que debían estar seguros antes de marcar ya que las preguntas con borraduras quedarían anuladas. Lo cual nos serviría como control para luego codificar el desempeño de los niños en cada prueba. Todas estas situaciones exigían que ideara nuevas estrategias para evitar esta y cualquier práctica similar por parte de ellos. Una de estas estrategias, para mí la más efectiva, fue la de preguntar a cada uno cuál opción marcó de una determinada pregunta, antes de decirles cuál era la opción correcta. De esa manera me aseguraba de que no cambiaran la respuesta o la marcaran de nuevo.

La relación del estudiante con su aprendizaje

Según Angus, citado por Hattie (2017), en un grupo de estudiantes se puede identificar el comportamiento de los niños y niñas que no se han enganchado en el proceso de aprendizaje por diversas razones. En este proyecto, estas categorías (aunque no las asumimos literalmente) tuvieron la utilidad de observar el proceso a través de los ojos de los estudiantes ya que nos permitieron identificar diversos tipos de comportamientos: 1) comportamientos productivos, 2) comportamientos desconectados, se observan en estudiantes que se distraen pero no son ni agresivos ni poco colaboradores y tienden a abandonar la tarea cuando implica un desafío, 3) comportamientos no cooperativos, niños que se muestran reacios a participar y frecuentemente agresivos, los estudiantes que muestran este tercer tipo de comportamiento son los que generalmente obtienen los rendimientos más bajos, por último, 4) comportamientos disruptivos que generalmente muestran un bajo nivel de desempeño que afecta la armonía y el trabajo del equipo al que pertenecen.

Tomando en cuenta esta categorización, realicé una clasificación de los comportamientos de los participantes para identificar a cuál grupo correspondían y comprender mejor la situación en la que se desarrollaban los talleres. Aunque tengo que ser sincera, algunos podían encajar perfectamente en más de una categoría, sin embargo, me concentré en la que más predominara. En la siguiente tabla se presenta la categorización por grupo.

Tabla 2
Distribución porcentual de comportamientos observados durante los talleres

	Productivos	Disruptivos	Desconectados	No cooperativos
Grupo A	44 %	0 %	22 %	33 %
Grupo B	11 %	22 %	33 %	33 %

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, el comportamiento productivo se presentó con mayor frecuencia en el Grupo A con un 44 %, con relación al Grupo B, en cual fue de un 11 %; el comportamiento desconectado fue predominante en el Grupo B, con un 33 %, mientras que en el Grupo A fue de sólo un 22 %; también se aprecia que en ambos grupos el comportamiento no

cooperativo se presentó en la misma medida, con un 33 % respectivamente. Por último, la tabla presenta que sólo el Grupo B tuvo comportamiento disruptivo con una frecuencia de 22 %.

Relación entre lectura y comprensión

Es importante referirse a las diferencias notables que existían entre los niños en relación con la fluidez y la comprensión lectora. Sería bueno señalar que diferentes autores muestran discrepancias con respecto a la relación que existe entre decodificación y comprensión lectora; por ejemplo, Casanny (2007) considera la decodificación como un "defecto" adquirido por el estudiante producido por una alfabetización centrada en la enseñanza de una simple técnica de traducción de lo escrito al lenguaje oral en vez de considerar dicha alfabetización como la enseñanza de un proceso en que también intervienen habilidades cognitivas de diferentes niveles de complejidad en contraste con Dehane (2015) quien propone que, aunque la comprensión lectora no debe descuidarse, resalta la importancia de centrarse en la decodificación en los primeros grados, mientras que ya existen evidencias de lectores que no leen con fluidez, pero sí comprenden y viceversa.

Algo muy similar ocurrió entre los niños y niñas ya que algunos leían con poca entonación, ignorando los signos de puntuación, entre otras acciones que no son propias de una lectura fluida. En algunos casos se hizo muy evidente la dificultad para decodificar una simple idea en los textos, este fue el caso de dos niños de 4.º y 5.º grado, a quienes les costaba mucho trabajo la lectura, por lo que no la concluían del todo, no se motivaban mucho a participar y cuando lo hacían tenían una voz muy baja. Algo que observé en estos niños fue que, mientras leían, tendían a intercambiar consonantes y vocales por otras, así como mostraban dificultad para poder pronunciar algunas sílabas y, en ocasiones, preguntaban cómo se decía. Aunque puedo decir que se presentaron casos de niños que sí mostraban un cierto grado de comprensión, a pesar de que tenían una gran dificultad para decodificar.

Algo muy particular que motivó mi interés fue el caso de la única niña de este centro que participó, ya que ella mostraba muchas dificultades para la decodificación, las cuales no se correspondían al grado en que estaba (5.º). Como mencioné más arriba, ella cambiaba algunas letras por otras o superponía consonantes y silabas por otras, esta era una práctica muy marcada en ella, incluso podía leer algo totalmente diferente a lo que el texto decía y seguirla mientras iba leyendo era casi imposible. Pero, lo interesante estaba en que, al momento de hacer un comentario sobre lo leído, lo hacía de manera acertada. Lo mismo ocurría al momento de llenar las preguntas ya que la mayoría de las veces escogía las respuestas correctas. Realmente su comprensión oral era mucho mejor porque cuando les tocaba leer a algún compañero y ella tenía la palabra para dar su opinión, esta era aún mejor y más coherente que los demás. Pero cuando ella leía, con toda y sus dificultades, podía mostrar una comprensión dentro de lo aceptable. Cabe destacar que durante el llenado de la prueba de comprensión, cada niño leía sus preguntas y opciones de respuestas individualmente y esta niña, así como los niños que especifiqué que tenían cierta dificultad, no era la excepción.

Las estrategias y sus consecuencias sobre la comprensión lectora

Como es natural, al principio de los talleres los grupos no estaban familiarizados con las estrategias, no las conocían ni sabían de qué se trataban, tampoco sabían sobre los tipos de textos que se introducían en cada unidad, así como los contenidos de estos, de los cuales pocos niños y niñas sí tenían referentes.

Particularidades del texto como sus partes, según al tipo al que pertenecen (título, introducción, contenido, conclusión, materiales, procedimientos, entre otros), los párrafos y oraciones, sus características para conocerlos, los renglones de un párrafo, diferenciar entre títulos y subtítulos, eran totalmente desconocidas para la mayoría de ellos, pero, mientras se avanzaba en los talleres, iban asimilándolas. Esto era evidente al momento de hacer la realimentación del día y también cuando se iniciaba cada taller al pedirles que comentaran sobre lo que habíamos hecho y aprendido en el taller anterior.

En una de las reuniones diarias, durante el proceso formativo entre las mentoras y el equipo gestor, pudimos observar un video muy interesante de un grupo de niños (San Bernardino City School, 2019) quienes utilizaban las estrategias a la perfección. Realmente desconozco cómo estaban los niños al principio, el tiempo que tenían trabajando con esta metodología y tampoco sé de la experiencia de la maestra; pero lo que sí puedo decir, es que, esto me llenó de motivación y más entusiasmo por el proyecto, porque se hizo evidente que el uso de las estrategias trae resultados y avalan la metodología planteada en la guía para cada taller. Es obvio que la realidad de nuestros estudiantes dista mucho de la vista en ese video, pero creo que es posible lograr resultados similares.

Al momento de desarrollar los talleres y de ir presentando las estrategias, los niños las fueron asimilando, unos más rápido que otros, debido a diferencias individuales. Esto se evidenció, porque en tanto que pasaban los días y semanas, los niños se mostraron más autónomos y podían utilizar las estrategias con más dominio, se podían apoyar más entre ellos cuando algún compañero lo necesitaba, además, de que pude notar que modelar el uso de las estrategias no era necesario en muchas ocasiones. Observé que unas estrategias fueron asimiladas más rápido que otras, por ejemplo, preguntar se les hacía más fácil que predecir, y aclarar más que resumir. Pero de manera general creo que de haber completado los talleres previstos sin la interrupción provocada por el COVID-19 y todas las medidas que se debieron tomar a raíz de la pandemia, hubiéramos podido alcanzar el resultado esperado.

Recuérdese que el cronograma de la intervención estaba originalmente pautado para desarrollarse desde el 3 de febrero hasta el 27 de marzo, en el que se tenían programados impartir 20 talleres por grupo, uno por cada sesión de trabajo en horario de 2 a.m. a 4 p.m., de los cuales (en el caso del centro en que fui mentora) sólo se pudieron impartir 14 talleres por grupo, más un taller de introducción a la guía (unidad cero), siendo el 12 de marzo el último día de docencia como consecuencia a la suspensión docente por elecciones municipales extraordinarias y la situación sanitaria mencionada anteriormente.

En cierto momento, los instrumentos que se utilizaron para este proyecto, los cuales fueron descritos en la introducción de este informe, fungía como un agente distractor para los niños,

otros no querían prestárselo a los demás compañeros o no quería utilizar algunos que ya estaban maltratados por el paso de los días y el uso que ellos les daban. Pero si estoy consciente de su importancia para la asociación de la estrategia con éste, y recordar el uso por parte de los niños.

Pude ver a niños que reproducían el uso de las estrategias más rápido, como es el caso de Y. H. y J. J. Para la segunda unidad, estos niños, ya podían realizar los talleres sin necesidad de tanto acompañamiento de mi parte; además, se les pudo observar cómo tomaban el liderazgo en sus respectivos grupos y asumían el rol de soporte para los demás. Otros tres niños también mostraron un visible avance en la asimilación de las estrategias, aunque no todos en la misma medida, sí utilizaban adecuadamente las estrategias, las comprendían y servían en ocasiones como ayuda a los demás. Si bien es cierto que la mayoría necesitaron más tiempo, modelamiento de la estrategia, un poco más de seguimiento y acompañamiento, sí mostraron cierto nivel de asimilación y uso de las estrategias de manera aceptable.

Conclusiones

El uso de esta metodología proporciona resultados excepcionales para los objetivos perseguidos por el proyecto. Esto se evidencia en todo el avance que han mostrado los niños participantes durante el trabajo que hemos venido realizando las mentoras durante todo este tiempo, desde la primera fase el año pasado en el prepiloto hasta ahora.

Es importante puntualizar que, en esta oportunidad, como resultado de los acompañamientos y preparación recibida por el equipo gestor, el trabajo realizado de mi parte fue más arduo, persistente, más técnico y claro, con más compromiso, ya que pude comprender facetas de la metodología que no tenía del todo claras durante mi participación en el prepiloto; todo esto propició los resultados que tenemos en esta fase del proyecto.

Es válido mencionar que durante la fase del prepiloto se pudo concluir que los acompañamientos y los procesos formativos sobre la metodología y demás elementos pertinentes para este proyecto, eran claves y debido a esta conclusión, pudimos participar de más sesiones de este tipo, en comparación con esa oportunidad del prepiloto; además de que también se concluyó, en esa ocasión, que las orientaciones incluidas en las guías, por sí solas, no eran suficientes si no se tenía la oportunidad de un proceso de formación continuo sobre el uso de las mismas y de la metodología a implementar.

Aprender sobre cómo proveer andamios para propiciar el aprendizaje y la asimilación para los estudiantes, fue muy oportuno y productivo para mí. Poder hacer los modelamientos de cada estrategia y ver cómo estos eran asimilados por parte de los niños fue muy gratificante así como estar pendiente de cada uno de ellos y de saber hasta cuándo guiarlos y cuál era el momento oportuno para soltarlos, fue una ardua tarea, pero no imposible que pude realizar siempre apoyándome en la realimentación y acompañamiento que cada día recibía por parte del equipo.

Dentro de las cosas que haría diferente está el asegurarme desde los primeros talleres que el nivel de comprensión lectora de los niños se corresponda con el nivel de complejidad de la

guía. Fue evidente que, en los dos grupos de estudiantes, hubo algunos que necesitaban textos más cortos a fin de enseñarles las estrategias pues requerían más tiempo que los demás para lograr decodificar los textos y comprenderlos. Me di cuenta de que tampoco debo asumir que los niños y niñas conocen o están familiarizados con algo, tomando en cuenta solo el grado escolar en que se encuentren.

Debo señalar que el uso del protocolo, en ocasiones, se me dificultaba ya que la secuencia de actividades se podía ver afectada por diversas razones. Por ejemplo, el cambio improviso de lugar, el comportamiento de algunos niños que en ocasiones hacían difícil el desarrollo fluido de los talleres, algunas interrupciones como el ruido excesivo, niños de otras aulas que se acercaban al salón y tocaban la puerta con mucha persistencia sólo para interrumpir, además de situaciones particulares de algunos de los niños participantes, como su estado de ánimo, si estaban cansados o no, entre otras disposiciones y actitudes. Creo que minimizando estas particularidades permitiría seguir la planificación con mayor rigurosidad.

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO C

Por Rosa Italia González

Los estudiantes

En el centro educativo C se formaron dos grupos de estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º grado de primaria. El Grupo A originalmente estaba integrado por 12 estudiantes, 6 niñas y 6 niños. Sin embargo, a principios de marzo, uno de los integrantes de este equipo decidió retirarse del taller de manera permanente, por lo que se continuó trabajando con 11 niños. El Grupo B se conformó por 11 estudiantes, 3 niñas y 8 niños. Antes de iniciar la intervención, una institución externa (UNIBE) llevó a cabo un pretest para poder comparar los resultados del proyecto al finalizarlo. Cada grupo respectivamente alcanzó una puntuación promedio de 57 % en el pretest.

La capacitación y el acompañamiento

La capacitación para las mentoras fue bastante útil ya que pudimos discutir y reflexionar sobre conceptos esenciales para comprender a fondo la metodología de enseñanza recíproca y, en general, el contexto de aprendizaje en el que íbamos a involucrarnos.

Si bien el juego de roles nos permitió compartir ideas y dudas entre mentoras, siento que, en ocasiones, no fue necesariamente la mejor manera de lograr los objetivos de capacitación. Al realizarlo entre mentoras el proceso fluía, todo se llevaba a cabo de manera organizada y tranquila, sin imprevistos. Por lo mismo, al no ser esta la situación en las escuelas no sirvió de mucho en lo que respecta a prever situaciones que podrían presentarse con los grupos. Creo que un ejercicio más acertado que luego fuimos incorporando, fue el de ir leyendo los talleres entre todas, observar los pasos y discutir algún detalle encontrado que debíamos modificar o cambiar para así irnos familiarizando con las actividades de la guía. De todas formas, comprendo la razón e importancia que tuvo el juego de roles y la decisión de utilizarlo en la capacitación, ya que, por lo menos, logramos familiarizarnos con la secuencia de actividades de la guía y prepararnos para impartirla a diario con los estudiantes.

Durante las capacitaciones tuvimos también acompañamientos virtuales. Estos consistían en observar en equipo las grabaciones de los talleres impartidos en cada centro, para dar retroalimentación de la práctica y consejos a la mentora que se observaba. No pudimos ver todos los videos que se lograron grabar. Considero que es una buena estrategia para observar nuestra práctica y la de las demás y aprender de la misma. Sin embargo, se debe tomar en cuenta

que una grabación no necesariamente es representativa de todos los talleres en un grupo o que el comportamiento de un grupo va a ser representativo de todos los grupos. También es evidente que la cámara fue un distractor y pudo afectar el taller del día de grabación. Para los niños la cámara causó mucha curiosidad y conversación, por lo que se notó en los videos cómo durante el taller estuvieron mirando a la cámara, haciendo señas, y comportándose de cierta forma para llamar la atención.

Si bien está claro que en el trayecto de un proyecto como este se deben ir haciendo ajustes a los planes iniciales, hubo ciertos cambios acordados en el equipo que realmente no consideré necesarios en lo personal, pero se determinó que se tomaran en consideración en tanto se estimaran necesarios según las circunstancias de cada mentora. También pienso que varias sugerencias que proponían en el equipo de capacitación no eran necesariamente las más adecuadas a la realidad que estaba experimentando en el centro. Muchas veces sentí que me escuchaba un tanto negativa al compartir mi desacuerdo, pero tenía la certeza de que esta opción que me estaban presentando, no iba a funcionar en mi grupo. Un ejemplo que puede ilustrar mi discrepancia es el siguiente: debido a varios contratiempos que se presentaron en todos los centros, se sugirió comenzar a trabajar con ambos grupos por día (al mismo tiempo con una mentora, o separados con dos mentoras) para así asegurarnos de cumplir todos los talleres y tener tiempo para incorporar otra actividad antes del postest. En mi caso era evidente que esta primera estrategia no iba a funcionar debido al tema del comportamiento no cooperativo mostrado por algunos estudiantes que expondré más adelante, y tuve que plantearlo a pesar de que era lo ideal en cuanto al tiempo que nos exigía el proyecto.

En el nuevo cronograma sugerido, para zanjar los inconvenientes surgidos sobre la marcha y que escapaban de nuestro control, se empezó a dar apoyo al centro que tenía más rezago en la cantidad de talleres que debíamos impartir para luego continuar de manera continua con el centro que correspondía trabajar. Sin embargo, dado que se interrumpió la docencia por la COVID-19, no se pudo continuar el cronograma previsto para que una de las investigadoras me apoyara con impartir los talleres de manera simultánea en los dos grupos de estudiantes. No obstante, recibí dos acompañamientos presenciales con una de las investigadoras y pudimos avanzar con ambos grupos.

Las condiciones del espacio de trabajo

El centro proporcionó el laboratorio de ciencias para llevar a cabo los talleres. Este se encuentra en el segundo piso, al lado de 6.º grado. Dicho espacio es bastante amplio, cuenta con cuatro mesas con 10 sillas cada una, ventiladores de techo, luz, y muchas ventanas que dan vista a los alrededores de la escuela. Se escuchaba mucho ruido externo proveniente de motores, carros, y camiones que circulan constantemente por la calle en que se encuentra la misma.

La logística inicial para conducir a los niños y niñas al laboratorio, donde se impartieron los talleres, consistía en que la coordinadora y contacto principal con el proyecto se encargaba de hacerlo. Sin embargo, esto no se llevó a cabo de manera constante porque el horario de descanso y almuerzo de las coordinadoras (2 p. m.) coincidía con el horario de encaminar a los niños e iniciar el taller. A pesar de que siempre me presenté, como mínimo, con 20 minutos de

antelación, durante los primeros días de trabajo con el proyecto no sabía si ya alguien estaba buscando al grupo o no, si los estudiantes iban a presentarse por su cuenta, entre otras razones. Por este motivo, tomé la decisión de buscar primero a los niños y niñas de 6.º grado, ya que sus aulas están cerca del laboratorio, y ellos me ayudaban a reunir a los demás estudiantes de 5.º y de 4.º grado, cuyas aulas se encuentran un tanto más alejadas. Durante todo el proceso el centro mostró disposición de ayudar y cumplir con los requisitos necesarios para llevar a cabo los talleres. No obstante, al inicio se presentaron algunos inconvenientes en cuanto a la organización, como he mencionado, lo cual era de esperarse debido a que el centro apenas estaba incorporando el proyecto a su rutina. Más aún, a medida que fue avanzando el tiempo, se logró estabilizar la rutina tomando en cuenta las posibilidades del centro y de las personas involucradas. Por otro lado, el centro se mantiene en un buen estado de higiene, de primera impresión ofrece una buena apariencia. Aunque nunca necesité utilizar los baños, me percaté de que, en la entrada de estos, tanto de las niñas como de los niños, ubicados en espacios contiguos, se encuentra un personal sentado que asumí se encargaba de la limpieza y el control de su uso.

Una situación que afectó la participación de los niños y niñas en este centro fue la superposición de actividades paralelas en el horario de los talleres, el cual se eligió para no interrumpir las clases de los niños y niñas durante las mañanas. En la tarde tienen diferentes actividades: deportes (fútbol, basquetbol, etc.), manualidades, danza, música, catecismo, entre otras. Al parecer los niños no tenían la información de que este taller iba a reemplazar temporalmente las demás actividades de las tardes mientras durase el proyecto (como habíamos acordado con el centro), ya que generalmente me avisaban que tenían que retirarse temprano ya que debían llegar a tiempo a la otra actividad, y sus demás maestras los iban a "sacar" del taller si no iban. Tenían la preocupación de que podían perder puntos en sus calificaciones, si continuaban faltando.

Casi todos los días había, por lo menos, un niño o niña que tocaba el tema de una actividad paralela al taller del proyecto, por lo que nuevamente tenía que recordarles que mientras estuviéramos trabajando, las demás actividades estaban en pausa y que no iban a tener consecuencias porque era algo establecido con sus coordinadoras y la directora del centro. De todas formas, el tema siguió presente y por más que repitiera el mismo discurso, los niños no entendían el mensaje, continuaban insistiendo en asistir a sus demás actividades. No logré determinar si era cierto que, en efecto, tenían esa presión por parte de sus maestras. A pesar de que ellos habían accedido a participar en los talleres, pues un requisito del proyecto es que los estudiantes debían estar de acuerdo (además de sus padres y madres), es indiscutible que deben tomarse en cuenta la articulación de actividades para futuras intervenciones como estas. Da la impresión de que querían ambas cosas: los talleres y las actividades vespertinas del centro.

Esta situación ambivalente, pudo haber causado que algunos se mostraran indispuestos en el taller porque querían ir a otra actividad. En varias ocasiones acepté que se ausentaran algunos niños para que fueran a la actividad que les correspondía ese día, esto en casos especiales de presentaciones, audiciones, entre otros. Pero, llegué a la conclusión de que no debía aceptar que se retiraran del taller debido a que podría afectar por completo el impacto de los talleres sobre la comprensión lectora de los estudiantes.

Un caso que ejemplifica la manera en que competían las actividades vespertinas del centro con el horario de los talleres, fue en el Grupo 1 con uno de los niños más pequeños, EM. Al inicio del proyecto, noté que no podía estar mucho tiempo sentado sin tocar algo o hacer algo con sus manos y que parecía no captar las cosas que decía. Me preguntaba cada dos segundos "¿cuánto tiempo falta?" y "¿cuándo nos vamos?", me decía "yo no quería venir" cuando tenía fútbol, y en dos ocasiones decidió no ir al taller (estando en el centro). A pesar de que tenía que estar siempre atenta a sus ocurrencias y falta de atención a los talleres, pude notar que es un niño muy inteligente y que sabe aún más de lo que da a conocer.

Aun con la escasa atención que a veces él decidía prestar, lograba muy buenas puntuaciones en las preguntas, sin copiarse en la mayoría de las ocasiones. El día que le presenté las puntuaciones individuales del pretest le recalqué que su puntuación (67 %) fue bastante alta; le dije que sabía que él era un niño muy inteligente y capaz y que se imaginara a dónde podía llegar si tan solo se aplicara más a lo que hace. Después de ese día noté un cambio de actitud hacia el taller. Algunas veces no quería trabajar en grupo y era complicado tratar de convencerlo, pero a su manera comenzó a involucrarse.

En una siguiente oportunidad, creo que es de suma importancia que la comunicación entre los profesores y los términos del proyecto se coordine. De esta manera los estudiantes tienen menos presión y preocupación de tal manera que puedan concentrarse mejor en las actividades de lectura. Además, es conveniente que esta información se les proporcione desde el inicio del proyecto, así podemos evitar la intranquilidad constante que hubo en esta ocasión.

Ahora bien, pese a la falta de coordinación de horario entre las actividades vespertinas del centro y los talleres del proyecto, el centro se mostró dispuesto e interesado en el desarrollo de los talleres. Hubo un trato amable, cordial y cooperativo conmigo y tenía dos contactos a los que podía acudir ante cualquier situación que se presentara. Las maestras de las aulas a las que visité nunca se mostraron indispuestas ante mi presencia, lo cual fue una conducta constante durante todo el proyecto. Las coordinadoras encargadas siempre me preguntaban si todo iba bien, si estaba cómoda en el salón asignado, si necesitaba algo, entre otras atenciones. Creo que la actitud del centro fue la adecuada. Los inconvenientes se presentaron porque es un centro muy ocupado y con muchos niños y niñas. Tienen muchas actividades y las coordinadoras siempre están ocupadas resolviendo mil asuntos, por lo que incorporar un asunto más se les complica un poco.

Las actitudes de los grupos de estudiantes

Desde el primer taller pude notar una diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto a comportamiento y disciplina, lo cual me llevó a predecir cuál grupo iba a causar más dificultad. Esto no se cumplió del todo ya que cada uno fue manifestando características cooperativas con los procesos y otras no tanto que jugaron un papel importante en su desempeño y el desarrollo de los talleres. El primer día noté que los niños y niñas del grupo B eran bastante activos, llegaron al salón hablando con cierto bullicio y discutiendo entre ellos, a pesar de no conocerme. Tardé unos minutos en obtener su atención ya que seguían conversando entre sí y

no podían escucharme; quise evitar el mostrarme seria en el primer encuentro, pero tuve que hacerlo para poder dar inicio al taller.

En general, pude notar que ambos grupos de estudiantes son bastante respetuosos con las figuras de autoridad de la escuela (sus coordinadoras, profesoras, etc.). Esta última observación puede que suene un tanto extraña, ya que he mencionado anteriormente la falta de disciplina. Percibí que, a pesar de que los niños muestran un comportamiento disperso en clase, a la hora de hablar con sus superiores lo hacen de forma educada y calmada, aunque no tuve la oportunidad de precisar si este comportamiento era una expresión de respeto o de temor. Otro punto positivo es que la mayoría siempre estaba dispuesta a ayudarme, ya sea buscando al resto del grupo, repartiendo las guías, recogiendo las guías y las sillas al final del taller, entre otras colaboraciones.

Sin embargo, observé cierta rivalidad entre los estudiantes, así como también enfrentamientos y comportamientos desafiantes. En repetidas ocasiones tuve que detener posibles peleas, ya que los chicos amenazaban como si fuesen a agredir físicamente al compañero. Observé varias manifestaciones hasta cierto punto agresivas y descortés por parte de algunos de ellos y ellas. Debido a todo esto, tuve que abordar el tema desde el primer incidente al inicio del primer taller; hablé con ellos de este comportamiento y los hice caer en la cuenta de que era algo inadmisible en nuestro espacio de trabajo. Esta conversación la fui repitiendo en el trayecto, cada vez que lo sentía necesario.

Considero que esta actitud de algunos de los estudiantes influyó negativamente en la posibilidad de formar los equipos de trabajo cooperativo, era un factor importante en la metodología ya que, pese a que probamos varias opciones en el intento de conformar equipos, ninguna distribución parecía ser aceptada por ellos lo que afectaba la manera en que trabajaban tanto con los demás como individualmente. En un primer momento propuse que los que mostraban en mayor medida este comportamiento poco cooperativo, formaran juntos un equipo de trabajo porque, según mi lógica, si estaban en un mismo equipo, no iban a interrumpir a los demás. Concluí que, aunque estuvieran juntos, el niño o niña con este comportamiento iba a encontrar alguna forma de crear distracción tanto en su equipo como en los demás. Luego comencé a tomar más en cuenta el ritmo de trabajo de cada niño y niña, pero de todas formas no estaban trabajando en armonía y seguían interactuando con los equipos ajenos.

Luego de intentar diferentes distribuciones decidí que era mejor formar equipos con los estudiantes que eran amigos y amigas entre sí, pensando que de esa manera trabajarían más armoniosamente. Así lo hice en cuanto lo consideré prudente, tomando en cuenta los demás factores que ya había observado en distribuciones pasadas. Por lo mismo, estas no eran las condiciones óptimas para empezar a transferir gradualmente la responsabilidad de liderazgo como se indica en los talleres. En vez de trabajar por equipos de cuatro integrantes, cada uno con un líder o lideresa elegido por el mismo grupo, mantuve el trabajo en grupo grande. En dicha modalidad, la mentora asume el liderazgo hasta que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para desarrollar las estrategias por sí mismos. En otras palabras, los estudiantes de este centro necesitaban más tiempo para conquistar su autonomía que el que

se había previsto en la guía, sin embargo, era evidente para mí que, al tiempo que pasaban los talleres, su comprensión lectora mejoraba. En fin, la distribución en equipos se convirtió en un factor dependiente de la actitud con la que llegaban al taller en el día y, en general, cómo los sentía en cuanto a su disposición a aprender cooperativamente.

Otra característica importante de los grupos del centro en el que trabajé se pudo observar a la hora de responder las preguntas de cada texto. Luego de leer el texto del taller y utilizar la estrategia correspondiente, el siguiente paso era responder individualmente 10 preguntas de comprensión. Al terminar, les compartía las respuestas correctas y cada uno debía marcar en su guía la respuesta con una "C" si estaba correcta o una "I" si estaba incorrecta. El primer impulso observado en los niños y niñas fue de borrar sus respuestas originales y marcar la correcta, después de haberlas dictado. Se hizo evidente que los niños no toleran tener tachaduras o borrones en sus guías y para evitarlo cambiaban cualquier respuesta incorrecta por la correcta durante la discusión. Al conversar sobre esto con ellos y enfatizar las reglas, lo que sucedía era lo siguiente: si un niño se percataba de que algún compañero borraba su respuesta inicial mientras se estaba corrigiendo, lo delataba en voz alta y esto generaba tensión y mucha vergüenza en la persona delatada. En ambos grupos la mayoría comenzó a respetar la regla de "no borrar las respuestas incorrectas", pero algunos mantuvieron esta práctica. Pienso que es mucho mejor utilizar 'C" e "I", como lo hicimos en la guía, en vez de una "X" y un signo de cotejo, ya que distrae un poco del concepto de "lo hice bien o lo hice mal" que está tan presente en la cultura escolar.

Hubo un momento que me conmovió bastante un niño, el día de su cumpleaños. Era miércoles y le tocaba taller. Luego de felicitarlo observé que tenía el ánimo bajo, pero continuamos con las actividades pautadas ya que se había perdido tiempo por cuestiones de indisciplina. Lo vi aislado y sin ánimo de trabajar (aunque nunca había mostrado mucho interés en los talleres), me acerqué a preguntarle qué tenía. Estaba llorando, tuve que indagar bastante para obtener una respuesta. Se sentía mal porque su cumpleaños no había sido lo que él esperaba pues tenía altas expectativas. Le hice ver los momentos positivos que había tenido en su día (en la casa lo despertaron cantando cumpleaños, su abuela le iba a comprar una tableta, entre otras cosas).

Es fundamental recordar en todo momento que cada estudiante es un mundo, que cada uno está viviendo situaciones que como mentoras desconocemos y que pueden fácilmente ser la causa de muchos de sus comportamientos. A fin de cuentas, son niños y aunque debemos trabajar y atender la indisciplina, no sabemos por lo que están pasando en la escuela o en sus hogares.

La relación del estudiante con el aprendizaje

En el libro *Aprendizaje Visible para Profesores* (Hattie, 2017), el autor menciona los resultados del estudio realizado por Angus, en el que se clasificó el comportamiento de un grupo de alumnos en cuatro categorías principales según sus actitudes en el aula: Alumnos que se comportan de forma productiva, alumnos desconectados (pero no agresivos y respetuosos), alumnos no cooperativos (y frecuentemente agresivos y poco respetuosos), y alumnos con comportamientos disruptivos que generalmente muestran un bajo nivel académico.

Al momento de tomar en cuenta estas categorías y aplicarlas, al grupo de estudiantes de la escuela en la que desarrollé el proyecto como mentora, encontré bastante dificultad en clasificar el comportamiento de un estudiante en una sola categoría. Creo que es más acertado hacer una combinación entre categorías para que se aproxime al comportamiento observado en cada niño, por ejemplo, "comportamiento productivo-desconectado". No obstante, identifiqué los comportamientos de acuerdo con el que más predominara en cada estudiante y obtuve los siguientes porcentajes:

Tabla 3
Distribución porcentual de comportamientos observados durante los talleres

	Productivos	Disruptivos	Desconectados	No cooperativos
Grupo A	45 %	18 %	27 %	9 %
Grupo B	45 %	9 %	18 %	27 %

Fuente: elaboración propia

Al identificar los comportamientos "productivos" tomé en cuenta los estudiantes más cooperadores a la hora de realizar las actividades, los que tenían mejor disposición. Sin embargo, estos niños también solían mostrar un comportamiento "desconectado" buena parte del tiempo. El resto de los niños con comportamiento "desconectado" se dividen entre no cooperativos y cooperativos, porque no son agresivos. Quienes mostraron comportamientos "no cooperativos" se mostraban desconectados casi siempre, esto en cuanto a las actividades de la guía. Los alumnos que mostraron con mayor frecuencia comportamientos "disruptivos" fueron los que presentaron más resistencias y se comportaron de manera más desafiante; pero, a la vez reconocía en ellos comportamientos "desconectados" en cuanto al proceso de aprendizaje, estos podrían considerase como disruptivos-desconectados. En este grupo también variaban los comportamientos dependiendo del día, ya que un niño o niña podía mostrarse "productivo" y conectado en un taller, pero en general comportarse de manera "no cooperativa". Estos comportamientos los consideraría "productivos-no cooperativos", aunque parezca contradictorio.

Relación entre lectura y comprensión

Es evidente que al interior de ambos grupos había distintos niveles de comprensión y también de formas de lectura. Antes de mencionar casos específicos, una de las características compartida por los 23 estudiantes fue la lectura fragmentada e ignorar signos de puntuación. Hay poca entonación, la lectura es monótona y lineal. En mi opinión, esto es una de las múltiples causas por las que estos niños, cuando terminan de leer un párrafo a veces no saben explicar por completo lo que leyeron. Necesitan mucha concentración para el simple acto de decodificar y, automáticamente, la comprensión pasa a un segundo plano. Reitero que esto se basa en lo que observé ya que realmente existe evidencia, en estudios realizados previamente, de que la fluidez de lectura y la comprensión no siempre van de la mano. Es decir, un niño puede leer con fluidez y no mostrar comprensión alguna de lo leído e, igualmente, puede suceder de manera

inversa. Una característica que comparten los niños con puntuaciones más bajas en el pretest es que, cuando leen, confunden o cambian palabras con más frecuencia.

La puntuación más alta en el pretest fue de 75 %, obtenida por tres estudiantes que voy a identificar como JC, KR y ÁN-. Estos tres estudiantes son distintos en varios aspectos, desde su comportamiento hasta su comprensión y desempeño en los talleres. JC, por ejemplo, trata de leer rápido, pero ignora algunos signos de puntuación y su tono de voz es monótono. KR es más pausada al leer, trata de respetar los signos de puntuación y lo logra casi siempre. Por otro lado, ÁN lee de manera fragmentada, ignora los signos de puntuación y a menudo confunde palabras. A pesar de esto, obtuvo la puntuación más alta en el pretest, lo cual demuestra que es capaz de comprender considerablemente lo que lee y, en el caso de ella, comprende al mismo tiempo en que se esfuerza por decodificar.

Volviendo a mi observación anterior sobre la relación entre fluidez de lectura y comprensión, en este caso se podría evidenciar lo contrario: ÁN no lee fluidamente, mas logra comprender. En el caso específico de ÁN, transmitía apatía o falta de interés hacia los talleres mediante su comportamiento. En otros casos, observaba cuando otros niños leían en voz alta para sus grupos y, cuando me acercaba a dar seguimiento y a hacer preguntas sobre lo que estaban leyendo, podía notar que en ese momento no podían decirme con exactitud lo que acababan de leer. Posiblemente mi hipótesis se demuestre más cuando los niños leen en voz alta. Pienso que esto podría atribuirse a que cuando los estudiantes deben leer en voz alta se concentran por completo en ello porque les cuesta trabajo, entonces su atención al contenido se dispersa. En el pretest los niños leyeron de manera individual, en sus mentes o en voz baja, y quizás por este contexto distinto estudiantes como ÁN tuvieron buenos resultados. Al promediar las puntuaciones de ÁN obtenidas en los talleres logrados, la puntuación del pretest se mantuvo similar. De todas formas, hubo muchas ausencias y se mostró desconectado y desinteresado casi todos los días.

Las estrategias y sus consecuencias sobre la comprensión lectora

Pienso que las estrategias (predecir, preguntar, aclarar, y resumir) utilizadas en los talleres tienen fundamentos sólidos y funcionan. Algo que puede variar es el ambiente en el que se aplican. Esto lo vimos durante la capacitación con un video sobre el Método de Enseñanza Recíproca (San Bernardino City, 2019). En dicho video se observa un grupo de niños y niñas que manejan las estrategias a la perfección, que evidentemente han experimentado un proceso de aprendizaje de estas y muestran una gran autonomía al utilizarlas. Para llegar a esta autonomía, en el caso de centro C, habrían necesitado más talleres pues, pese a las dificultades encontradas para el trabajo en equipo, observé que, con apoyo, paciencia y tiempo, los estudiantes fueron asimilando las estrategias (unas más que otras).

Con base en mi práctica puedo decir que al inicio esperaba que los estudiantes se encontraran en un nivel de desempeño que les permitiría adquirir su autonomía en el uso de las estrategias. Sin embargo, esto no fue así, mientras se desarrollaban los talleres me daba cuenta de que necesitaban de los andamios y que no era tiempo de transferirles la responsabilidad de sus aprendizajes, hasta tanto no se lograra fortalecer sus capacidades para trabajar en equipo.

En otras palabras, en un principio pensé que los niños iban a comenzar a adquirir mayor autonomía en cuanto a su proceso de aprendizaje antes de lo que realmente comenzó a suceder. Es importante mencionar que de los 20 talleres que debimos impartir, en mi caso logramos impartir 13 en el grupo A y 11 en el grupo B. Esto puede explicar por qué no había llegado la hora de lograr dicha transferencia.

Como se afirmó en la introducción, al inicio de la guía se mostraba un instrumento representativo de cada estrategia que los niños debían construir y usarlo en los talleres. Recuérdese que para la estrategia de predecir se construyó un anemómetro, para preguntar un micrófono, para aclarar, una señal de PARE y para resumir se utilizó un colador. El uso de estos instrumentos como introducción al taller es relevante ya que sirve para asociar la estrategia con la función de un objeto conocido. Incluso a la hora de recordar las estrategias algunos se acordaban primero del "micrófono" o "el pare" y esta asociación los llevaba a la estrategia. Sin embargo, pude percibir que el uso de los instrumentos durante la lectura no fue tan productivo como se esperaba. Fue más una distracción, ya que los niños sentían la necesidad de agarrar los instrumentos, jugar con ellos y molestar a los demás. Tener los instrumentos en la mesa fue un motivo de desorden, lo que se tuvo que trabajar bastante. No hay investigaciones que comprueben esto, pero tanto en esta ocasión como en la fase prepiloto de este proyecto mencionada en la introducción de este artículo, pude presenciar lo mismo.

Entender el concepto de andamio y aplicarlo en la escuela fue de mucha ayuda porque, como bien se ha discutido a lo largo de este proyecto, esta experiencia de usar estrategias para comprender era completamente nueva para los estudiantes con los que trabajamos. Por esto, la mentora debe caminar de la mano con los estudiantes y guiarlos en el trayecto hasta que poco a poco pueda transferirles la responsabilidad de su aprendizaje. En mi caso, nunca solté por completo a ninguno de los grupos. Con esto me refiero a que costó un poco más desplazar el rol de líder y de mentor a los estudiantes y que se fueran haciendo cargo cada vez más de su participación en los talleres.

En fin, es evidente que las estrategias tuvieron un peso positivo sobre los estudiantes, porque aprendieron algo que nunca habían visto. De todas formas, creo que, para notar un uso consciente e independiente de las estrategias por parte de los niños, hace falta mucha práctica.

Una vez finalizada la fase de intervención, se calcularon las puntuaciones individuales de las pruebas de comprensión lectora incluidas en cada taller para conocer el promedio de avance y poder compararlo con las puntuaciones iniciales del pretest. La puntuación promedio de los talleres realizados por el Grupo A fue de 80.3 %, mientras que el Grupo B obtuvo un 79.2 %; probablemente porque realizaron menos talleres. El Grupo A logró completar 13 talleres mientras que el Grupo B sólo completó 11 de 20 talleres. Si comparamos estas puntuaciones con el promedio inicial de cada equipo, 57 %, podemos reiterar que hubo mejoría en los estudiantes, a pesar de los inconvenientes organizativos que se presentaron.

Conclusiones

En comparación con la fase prepiloto de este proyecto, esta segunda fase fue mucho más productiva y acertada. Las capacitaciones fueron más aterrizadas a temas específicos que necesitábamos conocer y analizar en equipo para ponerlo en práctica en las escuelas. Algunos de estos temas fueron los relativos a la participación guiada (Rogoff, 1993), los fundamentos de la Enseñanza Recíproca (Oczkus, 2018), el aprendizaje visible (Hattie, 2017). En comparación con el prepiloto en el que colaboramos once mentores, trabajar con un equipo más pequeño de mentores facilitó muchos procesos e igualmente lo hizo más provechoso.

En mi caso, hubo varios posibles factores que afectaron lo planificado en el proceso, entre ellos probablemente el tema de los comportamientos no cooperativos, necesarios para la transferencia de la responsabilidad de los aprendizajes por medio del Método de Enseñanza Recíproca, así como la cantidad de alumnos por grupo, entre otras variables. Es posible que al modificar ciertas características de la guía que fuimos observando en la práctica, podamos mejorar aún más los resultados en el futuro.

Como mentora, todos los días que visitaba la escuela debía ocuparme del trabajo en equipo, de enseñar respeto hacia los demás compañeros y empatía ante los sentimientos de los demás, de tratar en lo que fuera posible de enseñar organización, modales, paciencia, entre otras cosas que no vienen del todo incluidas en las metas de la investigación, pero que se relacionan directamente con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y fomentar el trabajo en equipo entre los niños. Pienso que, en un futuro, se debería considerar el hecho de que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en equipo, por lo que al inicio de los talleres podrían incluirse actividades que fomenten el trabajo cooperativo en los grupos.

Algo que haría distinto es expresar más mi punto de vista y ser más franca a la hora de compartir con el equipo en las capacitaciones. También sería más abierta a la hora de observar la práctica y menos dura conmigo. En ocasiones es difícil marcar la división entre la metodología y la propia práctica y entender que, en toda investigación, pueden presentarse cambios inesperados, inconvenientes, resultados distintos (tanto positivos como negativos) de lo que se espera, y que esto no necesariamente se debe a mi práctica sino a un sinnúmero de factores que forman parte del proceso y no siempre se pueden controlar. Debido a la presión inevitable que sentí sobre el tiempo y los resultados, llegué a dudar de mi trabajo y de si estaba haciendo las cosas bien porque sentía que, para los demás, no lo estaba haciendo. Por suerte llegué a reflexionar y a darme cuenta de que estaba haciendo lo mejor posible y utilizando todos los recursos a mano para lograr el mejor resultado, y que, quizás, debía aceptar los obstáculos y afrontarlos de mejor forma. Se estaba probando una metodología y todo lo que se hizo fue basado en investigaciones previas, pero esto no quiere decir que se tenga todo el control cuando se trabaja en escuelas con estudiantes en los que inciden una historia escolar, cultural, familiar y socioeconómica particular y única.

Pienso que el Método de Enseñanza Recíproca tiene mucho potencial y lo hemos visto con el trabajo realizado hasta la fecha aunque todavía quedan ajustes por hacer tanto a la guía como a la logística, tomando en cuenta la misma experiencia que hemos podido recabar y las características y necesidades de la población con la que tratamos.

MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL CENTRO EDUCATIVO D

Por Gabriela Díaz Uribe

Los estudiantes

Como se mencionó en la parte introductoria de esta sistematización, esta parte de la investigación se realizó con 23 estudiantes, en grados de 5.º y 6.º grado de primaria: 9 niñas y 14 niños. Divididos en dos grupos de trabajo: Grupo A conformado por 11 participantes y el Grupo B, por 12. En el pretest de comprensión lectora aplicado a ambos grupos, previo a las sesiones de intervención, el primer grupo obtuvo un promedio de 51 % de respuestas correctas y el segundo alcanzó un promedio de 54 % de respuestas correctas.

La Capacitación y el acompañamiento

Las sesiones formativas durante las mañanas proporcionaron la base teórica para el desarrollo de las prácticas. En el transcurso de estas, estudiamos diversos contenidos didácticos e hicimos uso de las estrategias de comprensión lectora en equipo, algunos de los textos utilizados fueron: resumen de los fundamentos esenciales para comprender el proceso de transferencia de la responsabilidad de los aprendizajes (Rogoff, 1993), aproximarnos al desarrollo del conocimiento, a entender cómo hacer visible el aprendizaje tanto para nosotras como para niños y niñas (Hattie, 2017), entre otros. Estas capacitaciones fungieron como andamio para conducir los aprendizajes de los niños y niñas y propiciaron una comprensión más profunda de este proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo en las sesiones de capacitación podíamos interpretar mejor y tomar consciencia de nuestra práctica en las escuelas. Además, en los encuentros de capacitación, conjuntamente buscábamos respuestas o proponer alternativas para diferentes inquietudes sobre situaciones que ocurrían durante la ejecución de los talleres.

En cuanto a la preparación de los talleres, se destinaba un espacio para repasar las estrategias de comprensión que se trabajarían con los niños y niñas, se aclaraban y unificaban criterios sobre el modelamiento de las mismas para cada taller, se verificaba si había algún error en la guía de trabajo de los estudiantes, se buscaba alternativas de corrección o de abordaje de los talleres, de acuerdo a las características del grupo, se realizaban juegos de roles de los talleres que colocaban en situación a las mentoras, entre otras actividades. Esto contribuía con compartir un mismo lenguaje, tener organizado lo que se trabajaría y proporcionar dominio sobre el contenido a impartir y sobre el grupo de trabajo.

Los acompañamientos virtuales constituyeron un reto para realizar mi trabajo como mentora, ya que estos me confrontaban con facetas de mi práctica que requerían mejoras, no evidentes para mí hasta verlos en las filmaciones. En pocas palabras, había un fuerte contraste entre la idea que tenía sobre mi práctica y la práctica en sí. Me resultaba difícil observarme, aunque fuera en un espacio seguro como lo eran los acompañamientos virtuales y con el único fin de mejorar la práctica. A menudo, esas sesiones servían también para darnos cuenta de las condiciones en las que se impartían los talleres, si el espacio era el adecuado, si la distribución de los grupos era equitativa o si era más conveniente trabajar con los niños en grupos grandes o pequeños. Sin embargo, el mayor aporte que nos hizo el acompañamiento virtual fue poder observar de forma crítica la propia práctica y la de mis compañeras, visualizar cuándo nos estábamos apresurando o deteniéndonos demasiado en un punto, cuándo olvidamos seguir el protocolo del taller u observar comportamientos de grupo que podrían estar impidiendo o retrasando el desarrollo de la metodología.

Como mentora, me vi beneficiada con el apoyo que recibí de una de las investigadoras para completar las sesiones de talleres con los estudiantes. Mientras ella trabajaba con uno de los grupos, yo lo hacía con el otro. Este apoyo ayudó a los grupos a avanzar de manera simultánea hasta completar la unidad 3 de la guía y que los niños y niñas pudieran aprovechar al máximo las sesiones, sin sacrificar la calidad.

Al principio los participantes mostraron algo de resistencia al cambio ya que en un principio se trabajaban las sesiones alternando a ambos grupos, es decir trabajaba un día con el grupo A, el taller 1 y al día siguiente con el grupo B, el mismo taller. Al contar con otra mentora para la ejecución de los talleres, estos se pudieron realizar de forma simultánea con ambos grupos. Esta nueva modalidad de impartir los talleres se probó de dos formas: la primera, trabajar con ambos grupos en un mismo salón, con las dos mentoras, lo cual alteraba la dinámica de trabajo pues niños y niñas mostraban muy baja concentración, aumentaban las interrupciones dentro del grupo, se generaba mucho ruido, de tal manera que dificultaban el desarrollo de los talleres. La segunda, trabajar con los dos grupos en salones diferentes, cada uno con una mentora y rotábamos las mentoras por día, para que así se adaptaran los dos grupos a trabajar con mentoras distintas. Esta segunda forma entiendo que dio mejores resultados en términos de comportamiento del grupo, ya que estaban más entusiasmados ante la novedad y expectantes de con qui**é**n tomarían el taller ese día.

Las condiciones del espacio de trabajo

En un principio, el espacio de trabajo que asignó el centro no era el más adecuado ya que nos facilitaron el salón de informática. Este no se podía adaptar para el desarrollo de los talleres ya que el mobiliario no era cómodo para el trabajo de los niños. Estaba colocado de manera que dejaba poco espacio para la movilidad y conformado por sillas y mesas. Estas últimas estaban ocupadas con computadoras, por lo cual, los niños no podían colocar sus materiales de trabajo. Esto se resolvió informándole al centro y solicitando un espacio que tuviera mesas y sillas para que los alumnos pudieran trabajar y que brindara más movilidad. Entonces, atendiendo a nuestra solicitud, nos permitieron utilizar un aula de preescolar en la cual se podía trabajar con los niños de forma cómoda y adecuada. Aunque el tamaño de las sillas no era adecuado para la

estatura de los niños y niñas, por lo menos nos permitían desenvolver nuestras actividades sin mayores inconvenientes.

Con relación a la logística para reunir a los grupos, debo decir que este fue uno de los puntos que ponía en riesgo el inicio de los talleres a lo largo de todo el proyecto, debido a dificultades de coordinación con el centro y la mentora. La medida que tomamos para corregir esta dificultad fue presentarme en el centro con mayor antelación, para hacer los procesos de conducir a los estudiantes al salón asignado a fin de que no se afectara la hora de inicio de los talleres. El tema de higiene no fue en particular un problema, al menos en este centro el espacio de trabajo estaba limpio la mayor parte del tiempo. Dentro del plantel escolar, los niños cuentan con acceso a baños y a agua para tomar.

En lo que respecta a actividades paralelas en el horario de los talleres, solo competía con el horario de deportes, lo cual al principio era un tema de preocupación para algunos estudiantes, pero al avanzar en los talleres, dejó de importarles. Ahora bien, para una próxima ocasión sería bueno llegar a un acuerdo con los centros de que, durante los 20 talleres del proyecto, se imparta la importante clase de deportes en un horario que no coincida con los talleres. Por otro lado, el proceso fue seriamente afectado por las suspensiones de docencia, en algunos casos repentinas, por causas ajenas a la voluntad del centro. Estas retrasaron el desarrollo de las sesiones y provocaron los ajustes mencionados más arriba, para poder reponer el desfase.

Como ingrediente positivo a resaltar está la comunicación con el centro fue fluida. Estuvieron siempre dispuestos a colaborar y a realizar los ajustes necesarios para la implementación del proyecto además de mantener una actitud muy abierta a las observaciones de mejora y de facilitar los procesos. Esto siempre puede mejorar, pero dentro de sus circunstancias y características entiendo que los directores y coordinadores del centro brindaron todo el apoyo al proyecto.

Las actitudes de los grupos

Desde mi perspectiva, considero que el comportamiento de los grupos de alumnos a través de los talleres fue la variable que más impactó sobre el desarrollo del proyecto, ya que en el proceso nos dimos cuenta de que este influía significativamente en que un taller fuese exitoso o no. Tómese en cuenta que el Método de Enseñanza Recíproca promueve el aprendizaje cooperativo que requiere la constante participación de los estudiantes. La rotación de liderazgo del equipo en cada sesión implica saber escuchar opiniones opuestas a las propias, entre otras actitudes. No necesariamente, y por diversas razones tales como cantidad de estudiantes, estilos de enseñanza, entre otros, esta dinámica de trabajo se desarrolla de la misma manera en las aulas.

Al inicio de los talleres, el comportamiento era bastante diferente si comparamos ambos grupos. De manera puntual me refiero a que en el grupo A estaba integrado por algunos estudiantes que mostraban un comportamiento particularmente agresivo, de poca cooperación o con baja autorregulación. Por el contrario, en el grupo B no se observaban este tipo de comportamiento agresivo entre ellos, eran más colaboradores y contribuían más para alcanzar los objetivos del taller. Durante el proceso de desarrollo de los talleres y en la medida en que fueron

familiarizándose con la mentora, ocurrieron algunos cambios en estos comportamientos. En el caso del grupo A, gradualmente podía identificar a los alumnos que contribuían con estos comportamientos de poca cooperación dentro del equipo. Una posible explicación para estos comportamientos es que podrían deberse a tres razones: 1) que yo necesitaba hacer ajustes a mi propia práctica, 2) que los talleres no motivaban a esos estudiantes en particular o 3) que el Método de Enseñanza Recíproca, necesita tiempo para que el estudiante internalice una dinámica de trabajo menos centrada en el docente y más orientada hacia la autorregulación y la autonomía.

En una ocasión en particular se detuvo una sesión debido al comportamiento del grupo. Esta situación sirvió para redefinir el marco en que debían desarrollarse los talleres y también para que los equipos pudieran recuperar la secuencia de aprendizaje planificadas en las sesiones de trabajo.

A raíz de este acontecimiento, el equipo de mentoras pensamos que podía ser importante realizar alguna acción que motivara a los estudiantes. Se pensó en los principios del aprendizaje visible de Hattie (2017), quien propone que el aprendizaje debe ser visible para el que enseña y para el que aprende. Para el equipo, el aprendizaje era visible a todas luces, pero nos dimos cuenta de que quizás no habíamos logrado que también lo fuera para los estudiantes. Acordamos presentarle a cada estudiante sus resultados obtenidos en el pretest de comprensión lectora en comparación con los resultados en las pruebas de comprensión de cada taller en las que era evidente sus avances, tratando así de estimularlos a involucrarse más en el proceso de aprendizaje y que estos resultados podrían ser mejores si cambiaban esos comportamientos que estaban afectando su avance en los talleres. Con la mayoría de los niños y niñas el efecto fue bastante positivo ya que les ayudó a darse cuenta de cuánto habían avanzado durante los talleres, así como a esforzarse por alcanzar un mejor desempeño en el postest. En otros casos, se seguían mostrando apáticos ya que no se hacía tan evidente para ellos la utilidad de los talleres; sin embargo, querían mantenerse siendo parte de estos y continuamos trabajando y haciendo los acuerdos y ajustes necesarios para que estos niños también alcancen la meta de los talleres de intervención.

La relación de los estudiantes con el aprendizaje

El proyecto tubería (PIPELINE PROYECT) de Angus y Cols (citado por Hattie, 2017) mostró cuatro categorías para identificar el comportamiento y las actitudes de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, estas son:

- Alumnos que muestran un comportamiento productivo.
- Alumnos que se muestran desconectados, aunque no agresivos o no cooperativos.
- Alumnos con comportamientos no cooperativos y frecuentemente agresivos.
- Alumnos que muestran un comportamiento disruptivo y con bajo desempeño.

Según Angus (2009) estos comportamientos actúan como "tuberías" (*pipelines*) que dirigen el desempeño escolar. En la Tabla 4 se observa cómo dentro de los grupos de estudiantes que participaron conmigo en el piloto, en el Grupo A y el B los niños y niñas mostraban predominantemente un comportamiento productivo con una frecuencia parecida entre sí, de

45 % y 47 % respectivamente, eso se traduce en niños que se mantenían presentes durante los talleres y que colaboraban y participaban para que los mismos se realizaran, pendientes de sus compañeros y participando en las actividades. Mientras que la frecuencia de comportamientos desconectado (pero sin mostrarse agresivos o poco colaboradores), presenta unas proporciones muy diferentes entre ambos grupos ya que este comportamiento se presenta en el Grupo B con 50 % mientras que en el Grupo A es de 27 %. Estos comportamientos, tal como lo menciona Hattie (2017), corresponden a estudiantes que necesitan de la atención del profesor y los que se pueden reconectar fácilmente. Este enunciado lo pude constatar durante las sesiones con niños que se distraían fácilmente durante los talleres, que presentaban dificultades para realizar las lecturas o acceder a la comprensión de las mismas, pero que, con un poco de atención particular o buscando que estos participen más dentro de la clase, pude observar una notable mejoría.

Tabla 4
Distribución porcentual de comportamientos observados durante los talleres

	Productivos	Disruptivos	Desconectados	No cooperativos
Grupo A	45 %	27 %	27 %	0 %
Grupo B	50 %	0 %	50 %	0 %

Fuente: elaboración propia

La frecuencia de la categoría de comportamientos disruptivos, solo lo pude observar en el Grupo A con una frecuencia de 27 %. Tal comportamiento no se presentó en el Grupo B. Estos niños que manifestaban este comportamiento durante los talleres presentaban la particularidad de que, aunque estaban presentes, sus comportamientos constantemente dificultaban el desarrollo de estos. En busca de lograr una mejora en su comportamiento, conversé con ellos de forma individual y les propuse que se comprometieran a mejorar su comportamiento para que pudieran seguir participando de las sesiones. Sin embargo, el comportamiento disminuyó, pero no desapareció y seguían presentando conductas disruptivas en las sesiones. Como señalé previamente, entiendo que, como es una metodología nueva para los niños, estos necesitan más tiempo de exposición a la misma para que esta pueda generar cambios a largo plazo en su comportamiento durante los talleres.

Relación entre lectura y comprensión

En ambos grupos existían diferentes niveles de fluidez lectora. Contaba con algunos alumnos que tenían muy buen nivel de fluidez al leer; su nivel de lectura les permitía realizar las actividades de los talleres con poca ayuda y mostraban buena comprensión. Sin embargo, otros estudiantes presentaban niveles de fluidez lectora que les dificultaban o hacían más lenta sus lecturas de los textos, lo cual se traducía en la necesidad de mayor ayuda para completar las actividades de los talleres y para la comprensión de lo leído. A menudo los niños de este segundo grupo recibían la corrección inmediata de sus compañeros mientras iban realizando la lectura, lo cual, si bien es cierto que interrumpía al lector, también les ayudaba a corregir su

lectura y a mejorar la comprensión de lo que leían (y de eso se trata la Enseñanza Recíproca). Curiosamente, existía un tercer grupo de niños que también presentaban poca fluidez al leer, necesitaban de más tiempo para realizar las lecturas, pero una vez lograban completarla por sí mismos, podían responder las preguntas de comprensión lectora de forma aceptable.

Las estrategias y sus consecuencias sobre la comprensión lectora

Como se presentó al principio de este informe, esta intervención se trabajó mediante talleres. Cada unidad contenía de tres a cinco talleres, en los primeros talleres se trabajaba una estrategia por separado. Luego, en el último taller se trabajaron las cuatro estrategias de forma secuenciada: primero, predecir antes de la lectura, luego, preguntar y aclarar durante la lectura y, por último, resumir después de la lectura. De esas cuatro estrategias, entiendo que los niños y niñas asimilaron más preguntar y aclarar ya que recordaban con facilidad en qué consistían las mismas y se les hacía natural utilizarlas en los textos, fueran estos narrativos o científicos. En el caso de las estrategias de predecir y resumir, pude observar que no eran de fácil uso para los niños, es decir, estos lograban ejecutarlas después de ser modeladas por la mentora, pero no las replicaban con la misma facilidad, a menos que le proporcionara apoyo o se les solicitara expresamente, a diferencia de las dos estrategias anteriormente mencionadas.

Algo que también pude notar es que las estrategias eran más efectivas o su uso era más efectivo en los textos narrativos y científicos, pero en los textos instructivos fue muy difícil que los niños las utilizaran con la misma destreza. Esto puede ser debido a que los textos instructivos tienen una estructura diferente a los textos narrativos o científicos y, por alguna razón que habría que explorar en estudios futuros, los niños y niñas no asociaban el uso de las estrategias a esta tipología textual. Aparentemente, como eran textos escritos con el objetivo de realizar un actividad o manualidad, los niños se concentraban más en tratar de realizar la manualidad sin atender al texto en sí mismo.

En cuanto a los instrumentos, recuérdese que tenían la finalidad de funcionar como un recurso mnemotécnico para el uso de las estrategias, se caracterizaban por poseer cualidades relacionadas con las mismas. Así, construimos anemómetros (símbolo de la predicción), micrófonos de papel (símbolo de preguntar), hicimos una señal de PARE (para aclarar) y teníamos coladores (símbolo de resumir), los cuales permitían recordar qué son y en qué consisten las estrategias. Estos, al principio, fueron una buena herramienta para familiarizar a los estudiantes con el taller y se constituyeron en un elemento sumamente atractivo para ellos. Ahora bien, una vez se pasa de esa parte introductoria de los talleres los instrumentos se transformaron en elementos distractores durante las sesiones ya que los utilizaban más como un juguete que como una herramienta para mejorar la comprensión lectora. Al final, por lo menos en este centro, tampoco resultaron de mucha utilidad para recordar las estrategias o cómo utilizarlas. Por lo cual recomiendo solo se utilicen al principio de los talleres.

Conclusiones

Para concluir, considero que algo que tendría más presente si fuera mentora en una nueva ocasión sería llevar más de la mano el objetivo del taller y las dinámicas del grupo, para ser más receptiva a sus necesidades durante el taller. Fue evidente para mí que las características del grupo son un factor determinante en el desarrollo de los talleres. Es necesario tomarse el tiempo para conocer los estudiantes e idear estrategias para trabajar con ellos, de modo que se logre involucrar al grupo en lo que se está haciendo. Es un trabajo, como mentor o mentora, mantenerse en un análisis crítico y constante de su desempeño frente al grupo y de cómo este puede potenciar positiva o negativamente las características preexistentes en el grupo.

Otra lección aprendida, es importante estudiar el material de trabajo y preparar las clases, ya que tener claro qué se hará, y la consciencia de las bases teóricas de estas acciones, nos ayuda a organizarnos y a tener más seguridad del conocimiento que queremos transmitir a los niños. Por consiguiente, es necesario tener una base teórica sólida que acompañe a la práctica, para que esta tenga sentido y perspectiva para el mentor o mentora. Del mismo modo fue enriquecedor contar con el acompañamiento virtual, la retroalimentación y la crítica constructiva para mejorar la práctica.

Llegados a este punto es conveniente resaltar que es preciso preparase mentalmente para ser flexibles ante los cambios que se puedan presentar durante la implementación de una metodología como esta en las escuelas y considero que vale la pena por los resultados que observé en la comprensión lectora de los estudiantes.

EPÍLOGO

La sistematización de estas cuatro experiencias desde la perspectiva de las mentoras proporciona una riquísima información que complementa lo reportado en el informe de este estudio piloto en el que ellas participaron (de Lima y Rondón, 2020c). Comparten conocimientos importantes acerca de los intríngulis, incertidumbres y desasosiegos que usualmente se presentan en todo proceso pedagógico, pero que raramente son sistematizados y, sobre todo, compartidos.

Sin pretender hacer un balance entre estas experiencias con un mismo método de enseñanza es conveniente prestar atención a dos cuestiones de especial relevancia: 1) la tensión entre seguir una metodología y adecuarlas a la realidad del grupo de estudiantes y 2) la etapa de desarrollo moral en que, posiblemente, se encontraban los estudiantes al momento de realizar el proyecto.

En cuanto a la primera cuestión, es decir, la tensión de seguir un procedimiento con cierta sistematicidad y, al mismo tiempo, hacer ajustes sobre la marcha a las actividades planificadas, podemos afirmar que es propia de toda práctica educativa. No obstante, en un proyecto que involucra un estudio piloto de una metodología, que debe ser desarrollado por varias personas, esta tensión se intensifica aún más pues se espera cierta homogeneidad para que el estudio tenga validez y se pueda afirmar que, si hubo cambios, se deben en gran medida a la metodología empleada. De ahí que se requiriera de un protocolo para el seguimiento por la misma mentora de su práctica, con el fin de lograr una sistematicidad hasta donde las condiciones de interacción lo permitan.

Aunque con variaciones, este protocolo se siguió de manera adecuada, independientemente de que mejorara con la práctica misma o de que se hicieran variaciones. En todo momento se mantuvo en la mira que el propósito era enseñar estrategias de comprensión lectora y transferir la responsabilidad de dicha comprensión a los estudiantes. Esto es lo que garantizaría que éstos últimos utilicen la estrategia cuando lo consideren necesario y en situaciones diversas.

De acuerdo con los resultados analizados en el piloto (de Lima y Rondón, 2020c) hubo cambios evidentes en la mejora de la comprensión de la mayoría de los niños y niñas participantes, por lo menos en las situaciones de los talleres. Sin embargo, no en todos los centros se logró que la mentora transfiriera el liderazgo de los procesos a los equipos, promoviendo la rotación de este liderazgo al interior de cada equipo. Por un lado, este dato indica que algunos estudiantes necesitan más tiempo que otros para lograr la autonomía lectora con estas estrategias.

Por otro lado, también indica que desde una guía de aprendizaje es difícil preestablecer el momento en que cada estudiante en particular puede asumir la responsabilidad de su proceso de comprensión. En la guía se sugiere que las mentoras empiecen a dejar de modelar en el

taller 3 de la segunda unidad. Posiblemente estos datos nos induzcan a repensar en cuál es el momento de realizar la transferencia de la responsabilidad, ya que esta no puede ser predeterminada pues depende de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, desconocemos cuándo o en qué momento se habría logrado esta transferencia de no haberse interrumpido el proceso por las medidas sanitaria ante el COVID-19.

La segunda cuestión que nos interesa destacar es que la etapa de desarrollo moral y de conciencia cívica, que en principio se encontraban los estudiantes del estudio, explica, en parte, las situaciones que se presentaron durante el proceso. Nos referimos al interés de algunos de ellos en "ganar puntos", en vez de aprender con las evaluaciones formativas y, también, la resistencia de otros para sumar sus altas puntuaciones con las de compañeros o compañeras con bajas puntuaciones y asumir los resultados como equipo lo que permitiría evaluar las debilidades para superarlas como equipo. Es sabido que tanto Kohlberg (1981) como Piaget (1984) consideran que la moral es un proceso de aprendizaje que se desarrolla en etapas y que estas son similares en todos los seres humanos. Kohlberg considera además que no todas las personas alcanzan los niveles superiores de desarrollo moral.

Aunque Gilligan (1977) repara en que Kohlberg no sopesa la perspectiva femenina del desarrollo moral (niñas podrían adoptar un desarrollo moral diferente a los niños) ya que en sus investigaciones Kohlberg trabaja con dilemas morales hipotéticos que podrían estar sesgados por la perspectiva masculina. No obstante, consideramos que las categorías propuestas por este autor pueden ser útiles para entender los comportamientos no esperados de algunos de los grupos referidos por las mentoras (tratar de tener todas las preguntas "buenas" engañando a la mentora, rehusarse a sumar las puntuaciones de los integrantes de uno de los equipos porque supuestamente les "bajaba" su puntuación individual -lo que no era cierto pues una cosa era la puntuación individual, que siempre se reconoce, y otra la puntuación del equipo para buscar soluciones conjuntas).

Pese a esta controversia, consideramos que ambos autores ofrecen una perspectiva procesual del desarrollo moral y que ambos ofrecen una alternativa para valorar el desarrollo moral de ambos géneros. En lo que respecta a esta sistematización, ambas perspectivas pueden ser de utilidad para, por lo menos, no calificar el comportamiento ético de niñas y niños desde una mirada descontextualizada del hecho de que el desarrollo moral es un proceso en el que intervienen factores de género, socioeconómicos y culturales, que no podemos perder de vista en vez de asumirlo como un estado de bien y mal.

Algunos de los comportamientos observados por las mentoras podrían indicar que estos estudiantes se encuentran en una determinada etapa de desarrollo moral. Así, la niña que pretendía a toda costa tener todas las preguntas "buenas", aunque no sea resultado de la comprensión lectora (ya sea "fijándose" en las respuestas de un integrante de su equipo o esperando a que la mentora dijera cuál era la opción correcta para subrepticiamente marcarla en su guía), indica un comportamiento que corresponde a alguna de las etapas del desarrollo moral ya sea más evolucionadas en uno casos y menos desarrolladas en otros. Los estudiantes que mostraron actitudes propias de etapas más evolucionadas de desarrollo moral

probablemente ya lo poseían desde antes de su participación en la metodología o porque fueron ampliados por ésta.

Lo que se hace evidente, y no lo esperábamos, es que estas actitudes relacionadas con el desarrollo moral, son parte esenciales para la autonomía de los equipos y para la transferencia del aprendizaje de estrategias a nuevas situaciones más allá de los talleres. Este dato hizo observable que el proceso de transferencia de la responsabilidad debemos repensarlo en la metodología, no solo desde la perspectiva del dominio de la estrategia de comprensión lectora, sino también desde la dimensión del desarrollo moral.

Sobre la valoración que realizan las mentoras acerca del comportamiento de los estudiantes, en relación con los aprendizajes basados en los elementos del Proyecto Pipeline de Angus (2009), es conveniente señalar que estas categorías (cooperativo, desconectado, no-cooperativo y disruptivo) responden al interés del proyecto por entender el proceso desde la perspectiva del niño o niña. Sin embargo, estas categorías tienen sus limitaciones puesto que, para Angus, hacen referencia a desórdenes de personalidad. Para el equipo, lejos de asumirlos como dificultades de aprendizaje, lo visualizamos como indicadores de que no se había logrado que algunos estudiantes se motivaran para comprender. De estas observaciones surgió la idea de hacer visible, al estudiante de este proyecto, sus avances en la comprensión lectora (era evidente para nosotros, pero no necesariamente para los estudiantes), al informarle a todos cuál había sido su puntuación individual en el pretest y mostrarles cómo habían mejorado su desempeño en los talleres en que habían participado, entre otras ideas motivadoras. En varios casos, esta información marcó notable cambio positivo en el grado de participación y compromiso de estudiantes que habían mostrado comportamientos disruptivos o no-cooperativos.

Es interesante notar la marcada preferencia de los estudiantes por otras actividades vespertinas del centro cuando éstas coincidían con el horario de los talleres de la guía. Entendemos que, en la medida en que el piloto implicaba que solo participaran algunos estudiantes voluntarios que lo desearan (lo que supone que debían sustraerse de participar en las actividades rutinarias de su escuela con sus compañeros y compañeras de clase), se colocó al estudiante en una disyuntiva entre el taller y las actividades. Cuando no se presentaba esta disyuntiva, en general, los estudiantes mostraron buena disposición a participar en los talleres. Pensamos que esto se superaría si los talleres formaran parte de la rutina escolar, de tal manera que se incluya como una entre varias actividades vespertinas de la escuela.

Otro dato particularmente interesante consiste en la aparente discrepancia entre la percepción de las mentoras y los desempeños de los estudiantes reportados en el informe del estudio piloto con respecto a las estrategias de comprensión lectora que resultaron más difíciles. Según reportan las cuatro mentoras, las estrategias más difíciles para los estudiantes fueron las de predecir y resumir y las más fáciles fueron las de preguntar y aclarar. En contraste, en el piloto se reporta que los estudiantes tuvieron mejor desempeño en comprensión lectora cuando usaron las estrategias de resumir con 83 % de respuestas correctas y aclarar con 84 %, en comparación con las estrategias de preguntar con 74 % y predecir con 75 %. La diferencia entre ambos pares de estrategias es de 9 % aproximadamente a favor de las dos primeras (de Lima y Rondón, 2020c). Pensamos que la discrepancia es aparente, las mentoras se están

refiriendo al proceso de los talleres en que ellas tuvieron que proporcionar más andamios a los equipos para usar unas estrategias en comparación con otras. De todas maneras, este dato recupera la faceta subjetiva de la práctica educativa; un asunto son los procesos en los que se desarrollan los aprendizajes (reflexión de las mentoras sobre este punto) y otro muy diferente son los resultados (los porcentajes de respuestas correctas según la estrategia utilizada).

Esta sistematización realizada por las cuatro mentoras que participaron en el estudio piloto "Efectos de una intervención educativa para promover estrategias de comprensión lectora" permite comprender con mayor nivel de profundidad la práctica pedagógica en que se desarrolla el estudio, ya que supuso para todo el equipo un reconocimiento y una superación de concepciones y preconcepciones acerca de la propia práctica y de los aprendizajes. Aportan los saberes construidos por las propias mentoras que contribuyen con conocimientos válidos que mejoran la práctica con el Método de Enseñanza Recíproca.

Si bien es cierto que al tratarse de una misma experiencia compartida por cuatro mentoras esta sistematización pudo haber resultado repetitiva en algunas de sus partes, pese a ello, retrata un esfuerzo consciente de cómo y por qué se actúa de una manera determinada en situaciones de enseñanza y contribuye con asumir la ciencia desde la perspectiva de la práctica pedagógica con todas sus complejidades humanas.

REFERENCIAS

Angus, M., McDonald, T., Ormond, C., Rybarczyk, R., Taylor, A. y Winterton, A. (2009). *The Pipeline Project: Trajectories of classroom behaviour and academic progress: A study of engagement with learning.* Edith Cowan University. Recuperado de http://www.bass.edu.au/files/5413/9925/8294/Pipeline_Report_Dec_2009.pdf.

Cassany, D. (2007). *Enseñar lengua.* México: GRAÓ. 11ª edición, 1ª edición 1994.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Siglo XXI.

de Lima, D. y Rondón, M. (2019). *Validación de los cuadernos de trabajo para el estudiante del proyecto PATI.* [Manuscrito no publicado]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].

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 prepiloto [Manuscrito sometido para publicación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].

de Lima, D. y Rondón, M. (2020c). *Intervención educativa para la comprensión lectora. Fase piloto [Manuscrito sometido para publicación]. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE].*

Gilligan, C. (1977). In a different voice: women´s conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*. 47(4). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carol_Gilligan/publication/253543593_In_a_Different_Voice_Women's_Conceptions_of_Self_and_of_Morality/links/540874320cf23d9765b2aa79.pdf

Hattie, J., (2017). *Aprendizaje Visible Para Profesores*. 17th ed. Madrid: Paraninfo.

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.

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.

Oczkus, L. (2018). Reciprocal teaching at work. USA: ASCD/ILA. Tercera edición.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* España: Desclee de Brouwer. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59056283/Lawrence_Kohlberg_-_Psicologia_del_desarrollo_moral_1992__Desclee_de_Brouwer_compressed20190427-13000-zm29jf.pdf?1556400723=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPsicologia_del_desarrollo_moral_por_Lawr.pdf&Expires=1591639643&Signature=QFPPPq818i81xAxduj~x9ew7XykKlRGwsXb5GOxrbf145gan8CDKx7l0Zv0ETwfhe-xshLJO9r5wW6kVFbb03-CLcBG3C~RLKoFuFPq5Y6E1M-AG5zYEZzNJ6Fl4g9O2GhBpWp7LP0bXfO9mYcpl8vutvZW~etY1jVc3YGM3f5ZFSd7o7ArHbh8pXAzppgjlGuH2h9M0EJlrG6Wn2xLhI00dwxuXaOthGbLkjzlxp1e3DSsy9CL9SASMmXwZUHCoOlcJJmHHARoGcZPQWmEL4JqsqaLV~hmvcnwmC4-8Vi3vloR6SzKf0-N-s751Y~51~xf9XZcobKBhzo~OtlKbaw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction,* 1984, I (2) 117-175. Recuperado de https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño Piaget*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. Recuperado de https://www.nodo50.ºrg/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

San Bernandino 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.* [base de datos]. Santo Domingo, República Dominicana. Universidad Iberoamericana.

Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Félix-Mateo, V., Arocas-Sanchís, E y García-Valls, J. (2009). Enseñanza Recíproca: ¿incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión? *Congreso Internacional Virtual d'Eduació CIVE 2009.* Recuperado de https://www.uv.es/femavi/CIVE2.pdf

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes* (13). Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63478141/Torres_Alfonso_1999_Sistematizacion_de_experiencias_educativas_Pedagogia_y_saberes___1320200530-83304-1297bh2.pdf?1590904112=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSistematizacion_de_experiencias_educativ.pdf&Expires=1592843901&Signature=DO~RU-SXeHr9k6GAOrat2vUCirbt4ETwDCpeuWGEB3lXplLucTlRvuaLN5EyQPDN4EHdN6lzkB0MzBq~wNwrj2DOabxtj9VtG-DvT3pFIr5akgQ8tg9R29l7Ur7No~51PWt6WD3ioPV3KSUD0SmX6ui9~CrAO0JjXtJlk4-Ur0zAvR7L2o6Ct~cxej8Uftva6t9Ft2oubpKFUAv5e4J2iUQnST~oxI3PgzHdeOihONLYcHQR5Nf5fCya3XEGKyWyVSw9tf~wrxPDIqEfD8hXf8cKzEF0KEdqyiNzyEjQKruNTcx2bZhy-0Fp7DtnD6Ml3kL8TG-9nf9WqgU6XRMFWQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

ideice
Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

1949-2019

www.ideice.gob.do

ISBN 978-9945-499-63-6