



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL PRIMARIO

UNA EXPERIENCIA PILOTO

Santo Domingo,
República Dominicana
2021

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL PRIMARIO

UNA EXPERIENCIA PILOTO

Santo Domingo
2021



Estrategias de comprensión lectora en el nivel primario

Una experiencia piloto

Investigadoras de IDEICE

Dinorah de Lima Jiménez, investigadora principal
Mabel Rondón Marte, asistente de investigación

Investigadores de UNIBE

Laura V. Sánchez-Vincitore
Carlos B. Ruiz-Matuk

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta
Francisco Martínez Cruz

Corrección de estilo

Roque Santos

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

© 2021 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de
la Calidad Educativa

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

ISBN DIGITAL: 978-9945-499-72-8

Noviembre 2021

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

Luis Rodolfo Abinader Corona

Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña

Vicepresidenta de la República

Roberto Fulcar

Ministro de Educación

Ligia Jeannette Pérez Peña

Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Gloria Claritza Guevara Arboleda

Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos Administrativos y Financieros

Rafael Alcántara

Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Julissa Hernández

Viceministra de Educación, Encargada de Planificación y Desarrollo Educativo

Rafael Bello Díaz

Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Julio César de los Santos Viola

Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización y Participación

Carmen Caraballo

Directora Ejecutiva del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

PREFACIO	1
1. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN MODALIDAD VIRTUAL	
<i>Dinorah de Lima y Mabel Rondón</i>	3
Introducción	3
Metodología	4
Resultados y discusión	13
Conclusiones	25
Referencias	28
2. EVALUACIÓN DEL EFECTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA	
<i>Laura V. Sánchez-Vincitore y Carlos B. Ruiz-Matuk</i>	29
Introducción	29
Método	30
Resultados	33
Conclusión	36
Referencias	37

PREFACIO

En el sistema educativo dominicano, tradicionalmente se realizan intervenciones piloto en las escuelas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Ahora se sabe, que no ha sido suficiente con establecer una línea base y evaluaciones de procesos y de resultados de dichas intervenciones, sino que se requiere de análisis más profundos y, sobre todo, externos a sus impulsores para establecer la posibilidad de escalar estas iniciativas como políticas educativas públicas. El criterio proporcionado por John Hattie (2017)¹, plantea que una tasa del efecto de 0.40 es la puntuación mínima para sopesar si vale la pena invertir en una intervención educativa a gran escala.

En esta edición, se presenta una experiencia innovadora desarrollada por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en la que se pretendió establecer la tasa del efecto por medio de una evaluación realizada por una institución externa al equipo que desarrolló una metodología para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario. En dicha experiencia participó un equipo interdisciplinario de tres instituciones: el IDEICE, institución que desarrolló la intervención, OEI que proporcionó apoyo técnico y administrativo y la Universidad Iberoamericana (UNIBE) que, de manera independiente, evaluó la tasa del efecto de la intervención.

Por consiguiente, el informe presentado a continuación está compuesto por dos grandes partes. En la primera, se describen los elementos de la intervención, metodología, resultados y conclusiones de la intervención desarrollada por IDEICE. En la segunda, se exponen los resultados de la evaluación de la tasa del efecto realizada de manera independiente por UNIBE.

1. Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. España: Paraninfo.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN MODALIDAD VIRTUAL

Dinorah de Lima y Mabel Rondón

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

INTRODUCCIÓN

En el marco de la adenda No.1-2020 de fecha 9 de enero de 2020 que se realizó al convenio específico previamente acordado entre el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se estableció la necesidad de repetir el estudio piloto que se tenía pautado desarrollar entre el 15 de enero y el 3 de abril. Este primer estudio piloto fue interrumpido en la segunda semana de marzo debido a las medidas sanitarias tomadas por el gobierno dominicano ante el COVID-19. No obstante, se logró realizar el pretest previsto en el diseño del estudio, y se logró avanzar aproximadamente un 80 % de los talleres de la intervención, pero no se logró aplicar el postest que se necesitaba para establecer la tasa del efecto de dicha intervención. (De Lima y Rondón, 2020). La importancia de identificar dicha tasa del efecto obedecía al interés de contar con evidencias objetivas de que la intervención pudiera escalarse a una mayor cantidad de centros educativos que requirieran mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario.

Dado que no pudo completarse el proceso para identificar la tasa del efecto de esta primera intervención, se consideró necesario repetir el estudio en una segunda ocasión cuyos resultados se presentan en este trabajo que, en rigor, se constituye como una continuación del primer estudio realizado por De Lima y Rondón mencionado más arriba. De esta manera, los referentes teóricos de esta versión de la intervención son los mismos que fueron utilizados en dicho primer estudio. Es decir que el presente trabajo, se basa principalmente en el Método de Enseñanza Recíproca (MER) originalmente propuesto por Palincsar y Brown (1984) y su utilización en los trabajos de Oczkus (2018).

En términos generales, en el MER se propone que la comprensión lectora es un proceso estratégico que incluye factores de tipo cognitivo, metacognitivo y social. Del mismo modo, el método establece que las estrategias de comprensión lectora pueden ser enseñadas a los estudiantes por medio del andamiaje, la metacognición, pensar en voz alta y el aprendizaje cooperativo. En dicho método existe un fuerte ingrediente del enfoque sociohistórico ya que intervienen procesos relacionados con la participación guiada y la transferencia gradual de la responsabilidad del aprendizaje propuesto por Rogoff (1996).

De ahí que el propósito de este estudio deriva del primer estudio piloto y consiste en identificar el efecto de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora para mejorar los desempeños lectores de estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario. En este segundo estudio definimos tres objetivos: 1) determinar la relación entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el desempeño de los estudiantes; 2) identificar cambios en la calidad de las producciones orales de los estudiantes durante el desarrollo del Método de Enseñanza Recíproca (MER); 3) establecer la tasa del efecto de la intervención sobre la comprensión lectora de los estudiantes.

METODOLOGÍA

DISEÑO

Intervención educativa.

PARTICIPANTES

- 4 centros educativos del Distrito 15-02 de la ciudad de Santo Domingo.
- 16 estudiantes de 5.º y 6.º del Nivel Primario.

CRITERIOS PARA SELECCIONAR LOS CENTROS EDUCATIVOS

Se consideraron los siguientes criterios para la selección de los centros educativos y los estudiantes. Se hizo necesario adaptarse a la situación de suspensión de docencia en que se encontraba el país en el momento del desarrollo del estudio. Se estableció comunicación con los directivos de siete centros educativos. Cuatro de estos centros presentaron las condiciones y la disposición a participar como enlaces entre las investigadoras y las familias.

Centros educativos públicos con las siguientes características:

1. Que no estuvieran participando en otra intervención educativa y que voluntariamente desearan participar.
2. Ubicados en un sector de nivel socioeconómico medio para contar con estudiantes que tengan acceso a la tecnología y a Internet.
3. Que pertenecieran a la regional 15 y con un desempeño promedio correspondiente a Nivel II en la evaluación diagnóstica de 6.º

CRITERIOS PARA SELECCIONAR LOS ESTUDIANTES

Estudiantes de 5.º y 6.º del Nivel Primario con las siguientes características:

1. Con padres que concedan su consentimiento informado para que sus hijos e hijas participen en el estudio y que también estén dispuestos a organizar un horario de trabajo para la metodología, apoyarlos para que participen en los talleres y reservar el uso de los dispositivos tecnológicos en los horarios convenidos.
2. Que deseen participar, una vez conseguido el permiso de los padres y madres.
3. Que tengan acceso a una laptop, computadora, tableta (con cámara y micrófono) o celular con Internet.
4. Que el centro considere que requieren mejorar su comprensión lectora. El equipo investigador entregó a los centros unos criterios para identificar estudiantes cuya participación ellos consideraran podría serles útil. Posteriormente, las investigadoras realizaron una breve entrevista con cada estudiante con el propósito de preseleccionar a los que participarían en el pretest.

PROCEDIMIENTO DE PRE-SELECCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Se realizó una reunión virtual con los directores y directoras de los centros educativos seleccionados (con 2 de los centros el contacto fue virtual y otros 2 presencial) con los siguientes objetivos: a) presentar los resultados del primer estudio piloto como motivación, b) exponer la propuesta de este segundo estudio piloto con especificaciones de cuáles beneficios habría para el centro y para los estudiantes, c) destacar cuál sería su colaboración en caso de que acepten y d) proponer unos días para que lo consulten con su equipo de gestión. El papel de los directivos del centro sería ser el enlace entre las investigadoras y los responsables de los estudiantes seleccionados.

Una vez que el centro hubo confirmado su participación, se realizó una reunión virtual con los padres y madres de los estudiantes preseleccionados, por el centro educativo, para exponer el proyecto y qué se espera de ellos para su desarrollo. Se acordó un tiempo para que confirmen si desean que sus hijos e hijas participen a fin de obtener su consentimiento informado. En esta reunión participaron los padres y madres, directivos del centro educativo y las investigadoras.

Con el consentimiento de los padres y madres se realizó una reunión virtual con los estudiantes, acompañados con sus padres, organizada junto con el centro educativo, para presentar la propuesta; a fin de determinar cuáles de ellos voluntariamente deseaban participar. Se les solicitó también su consentimiento informado de manera verbal en las entrevistas.

Después de obtener el consentimiento verbal de los estudiantes, se les pidió que leyeran un texto muy breve, de cuatro oraciones, para determinar si su fluidez lectora les permitía leer todas las palabras, de manera que hubiese escaso silabeo. Este criterio era importante ya que se pretendía evitar que las pruebas del pretest fueran muy difíciles para su nivel de lectura. Se entrevistaron 45 niños y niñas de los cuales fueron seleccionados 43 para participar en el pretest, pero solo 38 de ellos fueron evaluados en este último debido a fallas en la tecnología y disponibilidad de horarios de los estudiantes. De antemano se les informó que participarían en dicho pretest, pero que se realizaría una selección de aquellos estudiantes a los que realmente les iba a ser de utilidad la metodología. Se les aclaró que, posiblemente, algunos de ellos no serían seleccionados finalmente debido a que podría serles muy fácil o difícil según su nivel de lectura. En los casos de estudiantes que presentaron una alta presencia de silabeo, se les sugirió a los padres algunas actividades que contribuyeran con su desarrollo de la lectura.

PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

1. Aunque en el diseño original de este segundo estudio piloto se pensó conformar un grupo de intervención y otro grupo de control, fue necesario modificar este aspecto debido a dificultades para lograr una cantidad de estudiantes suficiente para formar ambos grupos (en el diseño original se pensó en 36 estudiantes: 24 estudiantes para el grupo de intervención y 12 para el grupo control).
2. A partir de los resultados en el pretest se había pensado seleccionar aquellos estudiantes que obtuvieran una puntuación entre 40 % y 65 % de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora y mostraran la capacidad de leer por lo menos 60 palabras por minuto. Sin embargo, este último criterio fue modificado para poder completar la cantidad de estudiantes que participarían en la metodología. Fueron finalmente seleccionados aquellos estudiantes que leyeran por lo menos 46 palabras por minuto. Con respecto al porcentaje de respuestas correctas en la prueba de comprensión lectora del pretest, se mantuvo el criterio original pues para un estudiante con menos de 40 % de respuestas correctas, la guía de trabajo de la intervención sería muy compleja. Asimismo, para un estudiante con un porcentaje de respuestas correctas en comprensión lectora superior al 65 % la guía

podría resultarle demasiado fácil y, por consiguiente, poco retadora. De todas formas, se incluyeron algunos estudiantes con 71 % de respuestas correctas (aunque con lenta decodificación) para lograr por lo menos 20 participantes. La selección final de los estudiantes que participaron en la intervención, se realizó a partir de los resultados del pretest. Otro criterio utilizado fue el de la disponibilidad del horario de las casas de los estudiantes. Se les solicitó a padres y madres la información de cuál horario era el más conveniente para desarrollar los talleres, algunos seleccionaron la mañana y otros la tarde.

- Se formaron cuatro grupos de estudiantes: A1, A2 con estudiantes cuya lectura oral oscilaba entre 46 y 70 palabras por minuto y los grupos B1 y B2 cuyos estudiantes leían entre 71 y 90 palabras por minuto. Aunque desde la perspectiva de las investigadoras la cantidad de palabras por minuto no es el único determinante para comprender textos, se consideró que los grupos de estudiantes debían tener una capacidad de lectura oral similar ya que, en experiencias anteriores, se hizo evidente que los estudiantes que leen con mayor rapidez se desesperaban al tener que esperar a los que leían con mayor lentitud. Este aspecto era importante ya que, en los talleres del MER, los estudiantes debían leer en voz alta los párrafos del texto y por turno.

Finalmente se seleccionaron 19 estudiantes. Se formaron cuatro equipos de 4 a 5 estudiantes cada uno y cada mentora trabajó con dos equipos. No obstante, debido a la disponibilidad de las familias, fue preciso alterar esta distribución ya que dos estudiantes tuvieron que participar en el grupo de velocidad lectora que no le correspondía. El grupo B1 originalmente estaba conformado por 5 estudiantes. Sin embargo, uno de ellos decidió no continuar, lo que fue aceptado pues la participación debía ser voluntaria. En el caso de los otros dos estudiantes, sus familias no pudieron coordinar el horario de participación de sus hijos con los compromisos familiares. De tal manera que, 16 de los participantes finalizaron la secuencia de talleres: 12 mostraron en el pretest un nivel de comprensión lectora entre el 40 % y el 65 % de respuestas correctas, uno de ellos con 67 % y tres con 71 %.

Como se observa en la Tabla 1, un grupo de estudiantes trabajaron durante dos horas por la mañana (de 9:00 a 11:00); el otro equipo trabajó por las tardes de 3:00 a 5:00. Sin embargo, fue necesario modificar el horario de la tarde debido a que la velocidad de Internet bajaba de manera notoria a partir de las 4:00 pm. Los cuatro equipos quedaron distribuidos de la manera siguiente:

Tabla 1.
Distribución de los estudiantes por equipo

PALABRAS POR MINUTO EN LECTURA ORAL	EQUIPO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	TANDA	MENTORA
Lectura entre 46 y 70 ppm	A1	4 estudiantes	Mañanas	Investigadora 1
	A2	5 estudiantes	Tardes	Investigadora 2
Lectura entre 63 y 90 ppm	B1	2 estudiantes	Tardes	Investigadora 1
	B2	5 estudiantes	Mañanas	Investigadora 2

Fuente: elaboración propia.

En resumen, la formación de los equipos se definió a partir de estos tres criterios: la disponibilidad de horario de los hogares de los estudiantes, la puntuación de estos últimos en la comprensión lectora en el pretest, así como la cantidad de palabras por minuto leídas en voz alta por los estudiantes. Esto implicó que, en algunos casos hubo que flexibilizar en algunos de estos criterios. Por ejemplo, un estudiante cuya velocidad lectora se encontraba en 63 palabras por minuto, fue necesario integrarlo al equipo de mayor velocidad debido a la restricción de horario de su familia. Del mismo modo una estudiante con mayor velocidad formó parte del

grupo de menos velocidad lectora por el mismo motivo de disponibilidad horaria de la familia para que la estudiante participara en los talleres. Los estudiantes que se encontraban por encima del 65 % de respuestas correctas en el pretest fueron reubicados: una estudiante en el grupo A1, dos estudiantes de los grupos B1 y B2 y un estudiante del grupo A2 cuya puntuación fue de 67 % en el pretest.

PRESUPUESTO UTILIZADO

El costo del piloto virtual debió ajustarse al presupuesto del piloto presencial que no pudo ser utilizado. Hubo disponible RD\$ 532,594.39. Con dicho presupuesto se costó la aplicación del pretest y postest, la impresión de 24 guías y el diseño de ilustraciones para esta última.

MODALIDAD VIRTUAL

Se utilizó la modalidad virtual por medio de la plataforma Zoom. Desde el 30 de septiembre hasta el 16 de octubre se desarrollaron en promedio 16 sesiones de trabajo y 2 talleres por sesión. Sin embargo, en algunos casos fue necesario proporcionar talleres de reposición con estudiantes que no pudieron participar en una determinada sesión de trabajo, principalmente por motivos de conectividad. Los dispositivos utilizados por los 16 estudiantes fueron variados: 9 de ellos solo usaron un celular, 3 participaron únicamente con computadoras, 2 solo usaron tabletas y 2 usaron indistintamente celular o tableta.

MATERIALES PARA LA INTERVENCIÓN

En la fase de intervención de este estudio piloto se utilizó una versión mejorada de la guía *Lecturas divertidas para ti. Talleres de enseñanza recíproca. Nivel 3* (De Lima y Rondón, 2020b) utilizada en el primer estudio piloto. La misma fue entregada impresa a cada centro educativo. Los padres y madres pasaron a retirarla para sus hijas e hijos de tal manera que cada estudiante obtuvo una guía impresa para su uso durante la intervención.

Las mejoras a la guía resultante del piloto presencial consistieron, entre otros aspectos, en reducir la cantidad de textos de algunas unidades. Se incluyó una unidad para aprender técnicas o métodos para responder pruebas de comprensión lectora y otra unidad con textos periodísticos que no estaban incluidos en la versión anterior. De esta manera, mientras la primera versión contenía seis unidades, la nueva versión contiene siete unidades: cinco unidades con un total de 19 talleres para que el estudiante desarrolle estrategias de comprensión lectora por medio del MER, con el propósito de que el estudiante aprenda por medio de la lectura; una unidad (la sexta) diseñada para que el estudiante conozca métodos para responder pruebas de comprensión lectora utilizadas por estudiantes dominicanos del sector público con alto desempeño lector cuando responden pruebas de comprensión lectora; una unidad (la séptima) cuyo propósito consiste en enseñar estrategias con el MER para comprender por medio de lectura de libros y fortalecer la familiaridad de los estudiantes con estos.

TAREAS

Para lograr el primer objetivo de este estudio se desarrollaron tres tareas distintas en orden sucesivo. En dichas tareas, los estudiantes utilizaron diferentes unidades de la guía *Lecturas divertidas para ti. Talleres de enseñanza recíproca. Nivel 3*. Se estableció lograr los objetivos con un total de 20 talleres. La guía está diseñada con un total de 23 talleres de una hora de duración con textos cortos incluidos en las Unidades 1 a 6 y 2 talleres de varias horas sucesivas de duración. En cambio, en la Unidad 7, en vez de trabajar con textos cortos, se consideran varios talleres para trabajar con libros, de tal manera que la duración de los talleres depende de la extensión

del libro de la biblioteca de la escuela que debe ser elegido entre los estudiantes y la mentora o mentor. En este estudio se desarrollaron 21 talleres. Las diferencias principales entre las tres tareas residen en el rol que jugaban las investigadoras y en el propósito de la lectura. En la Tarea 1, la investigadora modelaba las estrategias y el propósito de la lectura es responder una prueba de comprensión lectora para evaluar si la estrategia le ayudó a comprender mejor; en la Tarea 2 no había modelamiento propiamente dicho por parte de la investigadora, sino unas instrucciones escritas y se les mostró un ejemplo de cómo se hacía con un texto ya trabajado previamente, en esta tarea, el propósito de la lectura era probar técnicas para responder pruebas; en cambio, en la Tarea 3, no había ni modelamiento ni instrucciones para desarrollarla.

Tarea 1: estrategias para comprender textos

En esta situación de indagación, los estudiantes trabajaron 15 talleres de las unidades 1, 2 y 3 de la guía con modelamiento de la estrategia por parte de la investigadora. Por medio de estas unidades, los estudiantes debían aprender cuatro estrategias de comprensión: predecir, preguntar, aclarar y resumir. Las dos primeras unidades también fueron trabajadas en el piloto presencial anterior, pero la tercera unidad de textos periodísticos fue introducida en la guía posteriormente debido a que este tipo de texto es considerado en el currículo dominicano (MINERD, 2016). En la Unidad 1, las cuatro estrategias se abordaron con textos narrativos (cinco cuentos), en la Unidad 2 dichas estrategias se desarrollaron con textos expositivos (artículos de divulgación científica) y en la Unidad 3 los textos fueron de noticias periodísticas. La dificultad de los textos variaba al interior de cada unidad, en términos de extensión y dificultad tanto léxica como de estructura gramatical.

Estas tres unidades incluyen cinco talleres cada una, organizados para extenderse por un máximo de una hora, aunque en algunos casos puede requerir más tiempo o menos, según las características del texto o la velocidad de lectura de los estudiantes. Los primeros cuatro talleres de las unidades 1 y 2, abordan una estrategia distinta por cada texto, en el quinto, el texto se aborda utilizando las cuatro estrategias en el mismo taller. En la tercera unidad, todos los talleres son trabajados con las cuatro estrategias. Cada taller está compuesto por seis momentos. Tres momentos están destinados a aprender a utilizar estrategias de comprensión lectora (antes de leer, durante la lectura, después de la lectura). Otro momento de verificación de si la estrategia utilizada sirvió para comprender el texto (una prueba con diez preguntas de selección múltiple y con diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica); en este momento el estudiante debía completarla individualmente. La mentora esperaba a que todos la completaran para que le dictaran a ella sus respuestas. Esta última completaba una hoja de registro por estudiante. Una vez que todos habían dictado sus respuestas, la mentora procedía a decirles cuáles eran las opciones correctas y los estudiantes debían colocar una letra C en cada respuesta correcta y una letra I en cada incorrecta. Un quinto momento para evaluar su desempeño e identificar errores de respuestas para establecer las causas de la equivocación. Un sexto momento para reflexionar sobre la estrategia y su utilidad.

Por medio de los talleres de estas tres unidades, se desarrollaba el MER en las que la investigadora debe modelar el uso de las estrategias, promover que los estudiantes las utilicen y guiarlos durante su participación en el trabajo de equipo. En estas unidades se promueve el aprendizaje cooperativo, aunque responder la prueba de comprensión debía hacerse individualmente.

En esta modalidad virtual, los estudiantes desde sus hogares participaban contribuyendo con el desarrollo de los talleres. En cada caso, el grupo elegía un líder y se turnaban en cada taller. En cada encuentro virtual se desarrollaban dos talleres (cuando la conectividad lo permitía) con recesos de 15 a 20 minutos entre estos.

Además del registro de las respuestas de los estudiantes en 15 pruebas de comprensión lectora para evaluar el uso de las cuatro estrategias, se procedió a la observación de las interacciones de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres. Se utilizó una ficha de observación de las producciones orales de los estudiantes para predecir, preguntar, aclarar y resumir con el propósito de observar si había un cambio a través de los talleres en sus predicciones, formulaciones de preguntas, aclaraciones y resúmenes (ver anexo). Gran parte de las sesiones fueron grabadas, sin embargo, algunas de estas no fueron obtenidas debido a desconexión repentina del taller y olvido en algunos casos para reiniciar la grabación. Por consiguiente, para el análisis de los datos, se tomaron en cuenta las producciones de los estudiantes en el taller 5 de cada unidad, es decir, producciones al inicio y al final de los tres talleres no.5 de cada unidad. Así, de la Unidad 1 se analizaron las producciones de 13 estudiantes, de la Unidad 2 con 12 estudiantes y la Unidad 3 con 11.

Tarea 2: técnicas para responder pruebas de comprensión lectora

En esta segunda situación de indagación se trabajó con la Unidad 6 de la guía. Se trata de que los estudiantes aprendieran tres técnicas o métodos para responder pruebas de comprensión lectora de selección múltiple por medio de instrucciones escritas que ellos debían comprender. En esta tarea, no había modelamiento por parte de las investigadoras.

Dos de las estrategias introducidas fueron las que utilizan algunos estudiantes que tuvieron alto desempeño lector en la evaluación diagnóstica de 3.º durante la investigación realizada por De Lima y Rondón (2020). Las técnicas fueron identificadas con el nombre de un seudónimo de cada estudiante: el método de Manuel Antonio y el método de Julia. La tercera técnica fue sugerida por una colega adulta y fue llamada la técnica de Nairobi.

El método de Manuel Antonio consiste en leer una pregunta y rastrear la respuesta en el texto; cada pregunta se contesta una por una. El método de Nairobi consiste en primero leer todas las preguntas, luego leer el texto completo y después contestar las preguntas. El método de Julia consiste en leer todo el texto, luego contestar las preguntas y posteriormente regresar al texto para asegurarse que eligió la opción correcta de cada pregunta.

Esta Unidad 6 incluye tres talleres. En el primer taller se presentan los tres métodos que los estudiantes debían leer y reflexionar sobre éstos. También debían reflexionar sobre cuáles métodos utilizan para responder pruebas de comprensión lectora y sobre qué pueden hacer cuando les corresponda completar una prueba. En el segundo taller cada estudiante debe completar una prueba con tres textos (uno narrativo, uno expositivo y un artículo periodístico). En esta unidad la mentora no modelaba, sino que únicamente conducía el taller y propiciaba la reflexión. La prueba era completada individualmente por cada estudiante. Después de haber completado las preguntas de los tres textos, los estudiantes dictaban cuál opción habían elegido de cada pregunta para registrarla y se retiraban conforme iban terminando.

En el tercer taller, se les indicaba cuál era la opción correcta en cada caso. Al finalizar, los estudiantes reflexionaron sobre cuál método utilizó, cuál le resultó mejor y por qué lo consideraba más efectivo.

Tarea 3: generalización

Con esta Tarea 3 se pretendía explorar si el estudiante mostraba un desempeño equivalente al promedio de su porcentaje de respuesta correctas observados en los talleres de las tareas 1 y 2. Para este propósito se seleccionaron dos textos con su prueba de comprensión lectora de las unidades 4 y 5 de la guía, que no habían sido utilizados en las dos tareas anteriores. Los talleres

no se desarrollaron como lo indica la guía, sino que solo se les pidió a los estudiantes que leyeran los textos y completaran la prueba correspondiente de forma individual y se les recomendó que utilizaran las estrategias y métodos que consideren más adecuados.

Los talleres elegidos fueron identificados como difíciles por su complejidad léxica y su tipología. Se trata de una biografía con cierta complejidad ya que incluye datos, fechas y situaciones vividas de una persona, elementos que no son considerados en los textos narrativos trabajados por los estudiantes en las tareas 1 y 2. Este texto corresponde a uno de los talleres de la Unidad 5 de la guía. El otro texto seleccionado fue un texto instructivo. Esta tipología textual no fue trabajada en ninguno de los talleres, por consiguiente, el estudiante no había utilizado las estrategias de comprensión ni los métodos para responder pruebas ni con biografías ni tampoco con textos instructivos.

No hubo modelamiento ni participación guiada por parte de la mentora. Una vez que todos los estudiantes habían contestado las pruebas de dichos textos, se procedió de manera similar a los talleres anteriores por parte de la mentora: registro de la respuesta de cada estudiante, información de cuál es la respuesta correcta y reflexión con los estudiantes acerca de sus acciones para comprender y responder.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Los instrumentos utilizados para alcanzar el objetivo son los siguientes:

Para la preselección de los estudiantes para su participación en el pretest y postest se utilizó la técnica de entrevista por medio de un guion, diseñado por el equipo de investigación para identificar el nivel de lectura oral de los estudiantes.

Para la selección de los participantes se utilizó la técnica de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes por medio de dos instrumentos con permiso de sus autores:

Tres subescalas (memoria de trabajo, comprensión oral y automatización) de la *Batería de evaluación de lectura* del proyecto USAID Leer (Mencía-Ripley, Sánchez-Vincitore, Garrido, & Aguasvivas-Manzano, 2016 citados por Sánchez-Vincitore y Ruiz-; Matuk, 2020).

Una prueba estandarizada en la República Dominicana que fue diseñada para 4.º grado del Nivel Primario por la Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación del MINERD en 2012.

Para conocer el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, se utilizaron los siguientes instrumentos y técnicas:

20 pruebas de comprensión lectora de los talleres de la guía del estudiante para evaluar su comprensión en las tres tareas desarrolladas.

Un protocolo para el desarrollo de los talleres.

Una rúbrica para la observación de los diálogos entre pares y entre estudiantes e investigadoras.

FOCO DE ATENCIÓN

El estudiante

UNIDADES DE ANÁLISIS Y CATEGORÍAS

Para analizar el desempeño lector del estudiante, después de desarrollar cada tarea, se codificaron las respuestas correctas e incorrectas de cada uno, según la frecuencia observadas de las categorías de respuestas literales, inferenciales y críticas y del tipo de texto. Además, se clasificó por unidad, por tarea, por estrategia, por grupo de velocidad lectora, por grupo de trabajo y por género.

Del mismo modo, para estudiar la calidad del diálogo de las producciones de los niños y las niñas, se compararon las producciones orales de predicción, formulación de preguntas, aclaraciones y resúmenes hechos por los estudiantes en los talleres No. 5 de las unidades 1, 2 y 3. Entre los tres talleres, se observaron un total de 136 respuestas. En la Tabla 2 se observa que en el Taller 5 de la primera unidad pudo obtenerse 3 grabaciones de 13 estudiantes de los grupos A1, A2, y B2. En el Taller 5 de la Unidad 2, se obtuvo la grabación de 12 estudiantes de los grupos B1, A2 y B2. En el Taller 5 de la Unidad 3 se observaron 3 grupos con 11 estudiantes correspondientes a B1, A2 y B2.

Tabla 2.
Unidades de análisis y categorías

OBSERVACIONES	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TOTAL DE PARTICIPANTES OBSERVADOS
Tareas 1, 2 y 3	Respuestas del estudiante en pruebas de comprensión lectora	Nivel de comprensión	Respuestas literales Respuestas inferenciales Respuestas críticas	16
		Estrategias	Predecir Preguntar Aclarar Resumir	
		Características del texto	Cuentos Artículo científico Noticia periodística Biografía Instructivo	
Calidad del diálogo	Producciones orales durante el Taller 5 de las unidades 1, 2 y 3	Calidad de las producciones orales	Predicción Pregunta Aclaración Resumen	15

Fuente: elaboración propia.

PROCESAMIENTO DE DATOS

El procesamiento de los datos de este informe se realizó a partir de la codificación de las respuestas de los estudiantes tanto en el pretest y postest como en las pruebas de comprensión lectora de cada taller. Asimismo, se codificaron las intervenciones de estudiantes e investigadoras a partir de los diálogos grabados durante el desarrollo de la intervención. Se diseñó una base de datos con las respuestas codificadas.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó por medio del programa Microsoft Excel.

En la Tabla 3 se presenta una sinopsis de los elementos que componen la metodología de este estudio.

Tabla 3.
Sinopsis de la metodología

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
Identificar el efecto de la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario	Determinar la relación entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el desempeño de los estudiantes.	Género	Femenino Masculino	Pruebas de comprensión lectora de los talleres
		Tipo de pregunta	Literal Inferencial Crítica	
		Tipo de estrategia	Predecir Preguntar Aclarar Resumir	
		Tipos de textos	Narrativos (cuento y biografía) Expositivos (artículo de divulgación científica) Informativos (noticia periodística) Instruccionales (instrucciones para manualidades)	
		Palabras por minuto (ppm)	46-56 57-77 78-126	Pretest
Identificar cambios en la calidad de las producciones orales de los estudiantes durante el desarrollo del MER.	Establecer la tasa del efecto de la intervención sobre el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora por los estudiantes	Diálogos entre pares	Predicciones generadas por el estudiante Preguntas generadas por el estudiante Aclaraciones generadas por el estudiante Resúmenes generados por el estudiante	Ficha de observación de transcripciones de producciones orales de estudiantes
		Desempeño lector	Comprensión oral Automatización de la decodificación Comprensión lectora	Pretest Postest

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta sección se presentará en función de los objetivos propuestos en la introducción de este trabajo. Para el primer objetivo que consiste en *Determinar la relación entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el desempeño de los estudiantes*, los equipos debían desarrollar tres tareas en tres situaciones de indagación. Tarea 1: aprendizaje de estrategias de comprensión lectora con el método de enseñanza recíproca., Tarea 2: aprendizaje de técnicas para responder pruebas de comprensión lectora. Tarea 3: generalización. El segundo objetivo dirigido a *Identificar cambios en la calidad de las producciones orales de los estudiantes durante el desarrollo del MER* fue alcanzado por medio de las producciones orales de los estudiantes al realizar predicciones, formular preguntas, aclarar ideas o palabras del texto y resumir. El tercer objetivo *Identificar la tasa del efecto de la intervención sobre el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora por los estudiantes* fue alcanzado por el pretest y postest realizado por Sánchez-Vincitore y Ruiz Matuk (2020).

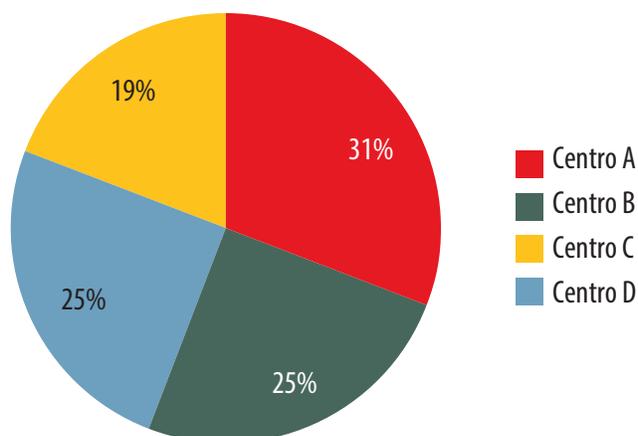
RESULTADOS GENERALES

Los resultados y su discusión se presentaran en cuatro partes. En la primera parte se describen las características de los participantes (centro educativo, grado escolar, género y edad). En la segunda se analizan las puntuaciones de respuestas correctas según las diferentes categorías especificadas en la metodología (tipo de tarea, tipo de texto, tipo de pregunta, estrategia utilizada, por género, según palabras leídas por minuto). En la tercera se reporta la secuencia de los desempeños a través de las sesiones de trabajo. En la cuarta parte, se explora la calidad de las producciones orales de los estudiantes durante la Tarea 1 con el desarrollo del MER.

A. Características de los participantes

Cantidad de estudiantes por centro educativo. En el Gráfico 1 se representa la cantidad de estudiantes que participaron en este estudio por centro educativo. De los centros B y D participaron 4 estudiantes de cada uno, lo que corresponde respectivamente, a un 25 % del total de niños y niñas. En el caso del Centro C, participaron 3 estudiantes (19 %) y el restante 31 % fueron 5 estudiantes del Centro A, con mayor cantidad de estudiantes participantes.

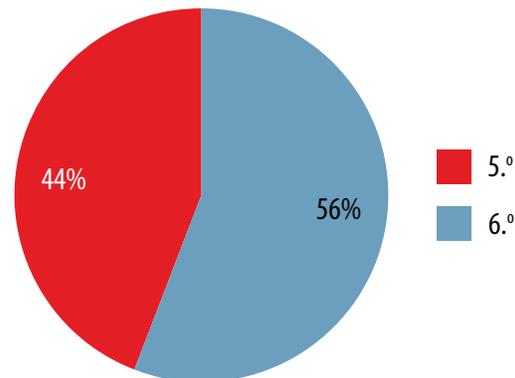
Gráfico 1.
Distribución porcentual de estudiantes participantes por centro educativo (n=16)



Fuente: elaboración propia.

Grado escolar. El Gráfico 2 muestra los grados escolares a los que habían sido promovidos los estudiantes de este estudio piloto. Recordemos que esta investigación se desarrolló entre septiembre y octubre de 2020, antes de iniciar el nuevo año escolar que estaba pautado para empezar el 2 de noviembre, debido a las medidas de prevención del COVID-19. Del total de 16 estudiantes, 56 % había sido promovido a 6.º del Nivel Primario, es decir, que en realidad su formación había sido completada hasta el 5.º en el momento de este estudio. Del mismo modo, el 44 % de los estudiantes, había finalizado el 4.º y había sido promovido al 5.º

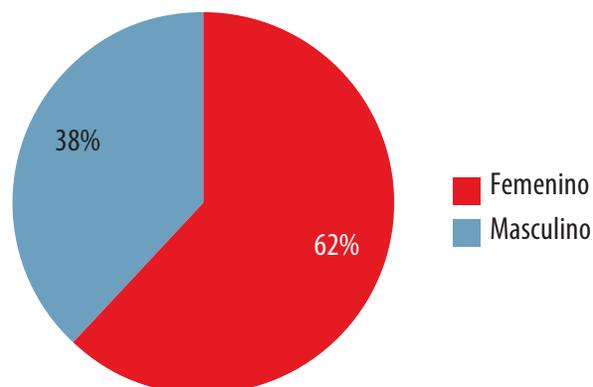
Gráfico 2.
Distribución porcentual de estudiantes participantes por grado escolar (n=16)



Fuente: elaboración propia.

Género. En el siguiente Gráfico 3, se observa que de los 16 estudiantes que participaron la mayoría corresponde al género femenino: el 62 % fue compuesto por niñas (10 estudiantes) y el 38 % por niños (6 estudiantes).

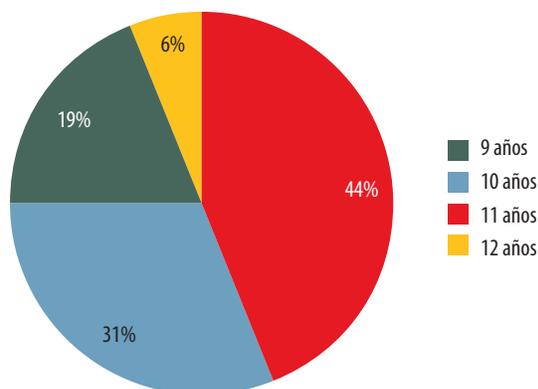
Gráfico 3.
Distribución porcentual de estudiantes participantes por género (n=16)



Fuente: elaboración propia.

Edad. El rango de edad de los estudiantes de este estudio varía de 9 a 12 años. La mayoría de los estudiantes, 44 %, tenía 11 años al momento de esta investigación (7 estudiantes), seguido de un 31 % (5 estudiantes, tres de ellos habían sido promovidos a 5.º y dos a 6.º) con 10 años. Los niños y niñas con 9 años representan el 19 % de los participantes (3 estudiantes, que habían sido promovidos a 5.º); mientras que solo 1 estudiante (6 %) tenía 12 años quien había sido promovido al 6.º.

Gráfico 4.
Distribución porcentual de estudiantes participantes por edad (n=16)



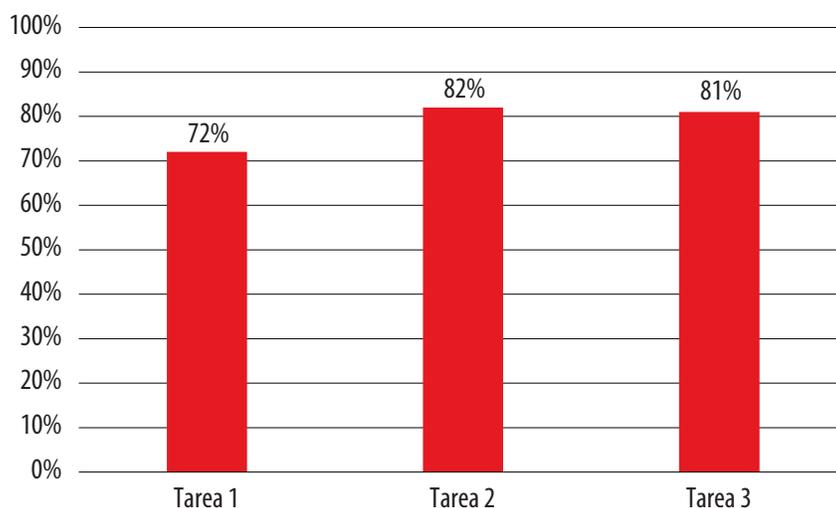
Fuente: elaboración propia.

Estas edades, al relacionarse con los grados en los que se encontraban los estudiantes al momento de la investigación, indica que no se observaron casos de sobreedad en ninguno de los participantes de este estudio.

B. Porcentajes de respuestas correctas según las diferentes categorías

Promedio de puntuaciones según el tipo de tarea. En el Gráfico 5 se muestra, en promedio, el desempeño general de la puntuación de los estudiantes al trabajar la comprensión lectora en las tres tareas de indagación del estudio. En el caso del trabajo con la Tarea 1, los estudiantes obtuvieron un 72 % de respuestas correctas promediadas de las 15 pruebas completadas por ellos en cada taller de las unidades 1, 2 y 3 de la guía. Con la Tarea 2 se observa un mejor desempeño con 82 % de respuestas correctas, en comparación con el desempeño en la Tarea 1, recordemos que en la Tarea 2 los estudiantes debían completar una prueba de tres textos en los que debían utilizar métodos para completar pruebas. En la Tarea 3, que consistió en completar una prueba con dos textos considerados difíciles: una biografía y un instructivo para diseñar aviones de papel, el desempeño fue también de 81 % de respuestas correctas por los 16 participantes.

Gráfico 5.
Promedio de respuestas correctas de los participantes por tarea (n=16)



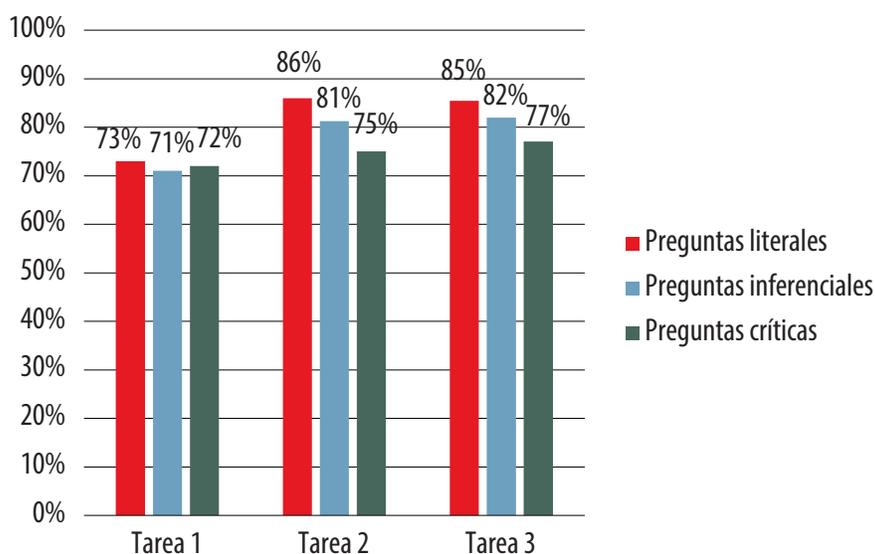
Fuente: elaboración propia.

La ligera mejora en la comprensión de los estudiantes en la Tarea 2 y la Tarea 3 en comparación con la Tarea 1, puede deberse a diversos factores. Por ejemplo, en la Tarea 2 ya los estudiantes tenían una experiencia de 15 talleres en los que conscientemente habían utilizado cuatro estrategias de comprensión lectora por medio del Método de Enseñanza Recíproca. En estos talleres el estudiante tuvo la oportunidad de observar a un lector experto utilizar estrategias para mejorar su comprensión y, además, ha tenido la oportunidad de colaborar en equipo para construir el sentido del texto leído. Más adelante, se examinan las puntuaciones de cada estudiante en particular y se analiza la manera en que evolucionan los desempeños a través de las 20 pruebas de comprensión lectora que completaron en las tres tareas.

Promedio de respuestas correctas según el tipo de pregunta. El Gráfico 6 contiene los promedios de las puntuaciones de los participantes por tipo de pregunta en cada tarea. Así, en la Tarea 1, el promedio de puntuaciones es similar, aunque con muy ligeras diferencias: 73 % en preguntas literales, 72 % en las preguntas inferenciales y 72 % en las críticas.

Mientras en la Tarea 1 no se observan grandes diferencias en la proporción de respuestas correctas de preguntas críticas en relación con las literales e inferenciales, en las tareas 2 y 3 sí se observa una diferencia más marcada entre estas últimas con respecto a las preguntas críticas. Las proporciones de respuestas correctas en la Tarea 2 y la Tarea 3 son muy similares; 86 % y 85 % respectivamente en cuanto a las preguntas literales; 81 % y 82 % respecto a las inferenciales y 75 % y 77 % respecto a las críticas. Sin embargo, las diferencias de proporciones no son tan marcadas entre los tres tipos de preguntas en ambas tareas.

Gráfico 6.
Promedio de respuestas correctas según el tipo de pregunta (n=16)



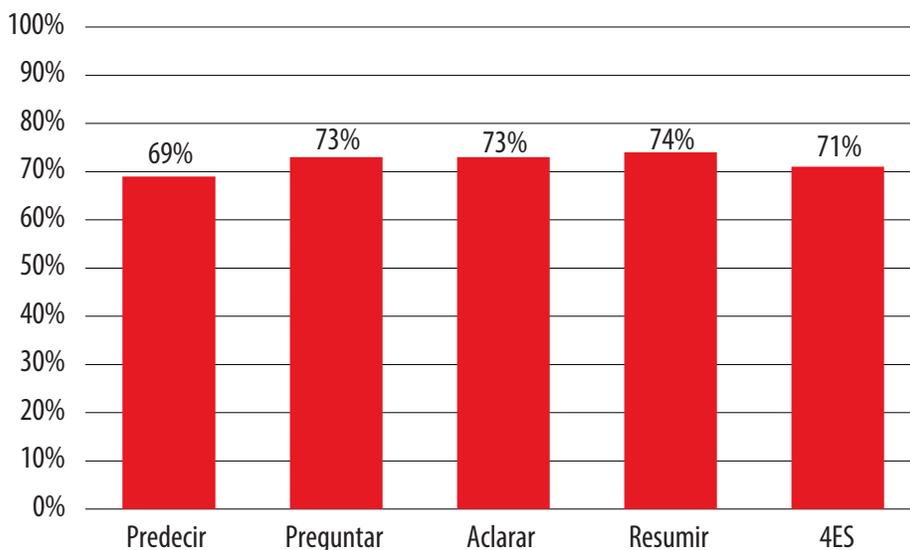
Fuente: elaboración propia.

Aunque dada la cantidad de participantes no es posible plantear explicaciones de estas diferencias entre las tres tareas, podría pensarse que el propósito de completar la prueba era diferente en la Tarea 1 (que consistía en probar si las estrategias de comprensión lectora les ayudaron a comprender mejor el texto) en comparación con las tareas 2 y 3, cuyo propósito era completar una prueba para utilizar técnicas que les permitieran tener la mayor cantidad de respuestas correctas. Aunque esto debe ser confirmado en posteriores estudios con una muestra mayor de participantes. Otra posible explicación podría atribuirse a la complejidad y extensión de los textos, sin embargo, la Tarea 3 contiene textos más complejos que la Tarea 1

y Tarea 2 ya que incluye dos tipos de textos que no habían sido abordados en los talleres anteriores (Instructivos y biografía). La Tarea 3 es la que se considera de generalización del uso de estrategias con textos diferentes a los trabajados en las primeras dos tareas.

Porcentaje de respuestas correctas según la estrategia utilizada en la Tarea 1. En el Gráfico 7 se sintetiza el promedio de respuestas correctas de los estudiantes según el tipo de estrategia utilizado, ya sea utilizando una sola estrategia por texto (predecir, preguntar, aclarar o resumir), o bien utilizando juntas las cuatro estrategias con el mismo texto. Recuérdese que las estrategias se utilizaron únicamente en la Tarea 1. Como se puede observar, las diferencias son mínimas entre estas. Obsérvese que, aunque resumir es la estrategia que muestra un porcentaje ligeramente mayor en comparación con las demás, tal diferencia es de 5 % si se compara la estrategia de predecir que alcanzó la más baja puntuación (predecir con 69 % y resumir con 75 %).

Gráfico 7.
Porcentaje de respuestas correctas por estrategias en la Tarea 1 (n=16)



Fuente: elaboración propia.

Esta escasa diferencia entre las puntuaciones de los estudiantes según la estrategia utilizada, parece sugerir que las mismas contribuyen a que los estudiantes logren cerca de un 70 % de comprensión de los textos. Tómese en cuenta que el uso por separado de las estrategias es un recurso pedagógico utilizado en la guía para que el estudiante se familiarice con las estrategias. En otras palabras, el uso de una sola estrategias por taller sirvió como un ensayo para aprender a utilizarla ya que, según Ozckus (2018), la forma preferible de comprender con estrategias es utilizándolas conjuntamente con un mismo texto.

Además, solo en la Unidad 1 y Unidad 2 se trabajaron cuatro talleres con el uso de una sola estrategia en cada taller; en el Taller 5 de estas dos primeras unidades, se utilizaron las 4 estrategias con el mismo texto. Asimismo, en la Unidad 3 se trabajan cinco talleres con las cuatro estrategias con el mismo texto. Esto significa que el uso de una sola estrategia por texto fue evaluada dos veces (en la unidades 1 y 2, con 1 taller cada una), en cambio, el uso de las cuatro estrategias utilizadas en un mismo texto (Unidad 3 con 5 talleres) fue evaluada en 7 talleres.

Porcentaje de respuestas correctas según las características de los textos. Las puntuaciones de los estudiantes según la tipología textual de la comprensión, se observa en la Tabla 4. Obsérvese que las puntuaciones en la Tarea 1 son muy similares si se comparan las puntuaciones según

el tipo de texto: 72 % con cuentos, 71% con artículos científicos y 71 % con las noticias. En la Tarea 2 estas puntuaciones variaron de manera notoria en comparación con la Tarea 1 ya que con los cuentos se contestaron correctamente el 87 % de las preguntas, con los artículos de divulgación científica la puntuación fue de 84 %. No obstante, con las noticias hubo cierta similitud en las puntuaciones con estos textos entre la Tarea 1 y Tarea 2 ya que, en esta última, la proporción de respuestas correctas alcanzó el 75 %.

Tabla 4.
Porcentaje de respuestas correctas según las características de los textos

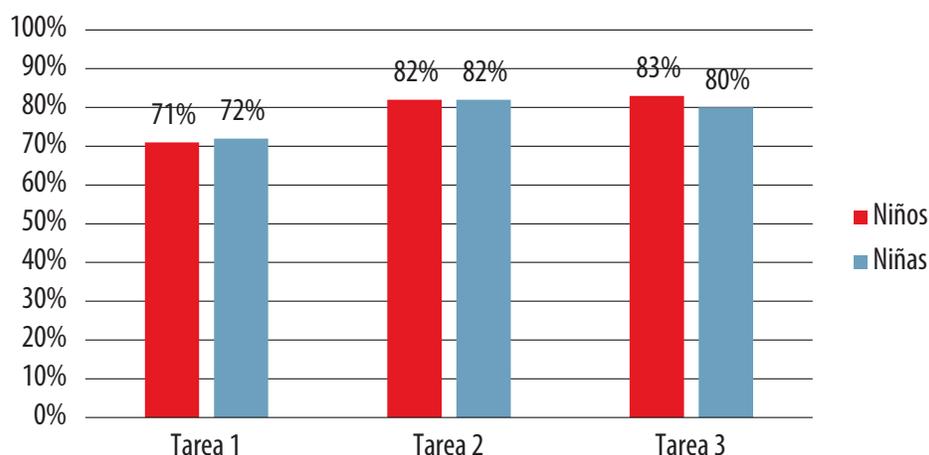
TAREAS	CUENTOS	ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA	NOTICIAS PERIODÍSTICAS	BIOGRAFÍAS	INSTRUCTIVO
T1	72 %	71 %	71 %		
T2	87 %	84 %	75 %		
T3				87 %	74 %
Promedio	80 %	78 %	73 %		

Fuente: elaboración propia

En la Tarea 3 en la que se evaluó la comprensión con dos tipos de textos que no habían sido trabajados en las dos tareas anteriores, se observa que hubo un 87 % de respuestas correctas con la biografía y un 74 % con el instructivo. Es posible que estas proporciones se deban a que los estudiantes hayan generalizado el uso de las estrategias y los métodos aprendidos en las primeras dos tareas. Por otra parte, el hecho de que el desempeño con la biografía fue más alto que con el instructivo, puede ser atribuido a que estos últimos han sido reportados como más complejos de comprender en comparación con los narrativos (por ejemplo, Cabrera y Caruman, 2018).

Porcentaje de respuestas correctas por género. De acuerdo con los resultados encontrados, no se observaron diferencias importantes en los desempeños de los niños en comparación con las niñas. Según el Gráfico 8, la diferencia entre niños y niñas con la Tarea 1 es de apenas un 1 % (71 % los niños y 72 % las niñas); con la Tarea 2 ambos géneros alcanzan porcentajes iguales con 82 % de respuestas correctas respectivamente. Del mismo modo, con la Tarea 3 la diferencia entre ambos es de apenas un 3 % (83 % los niños y 80 % las niñas).

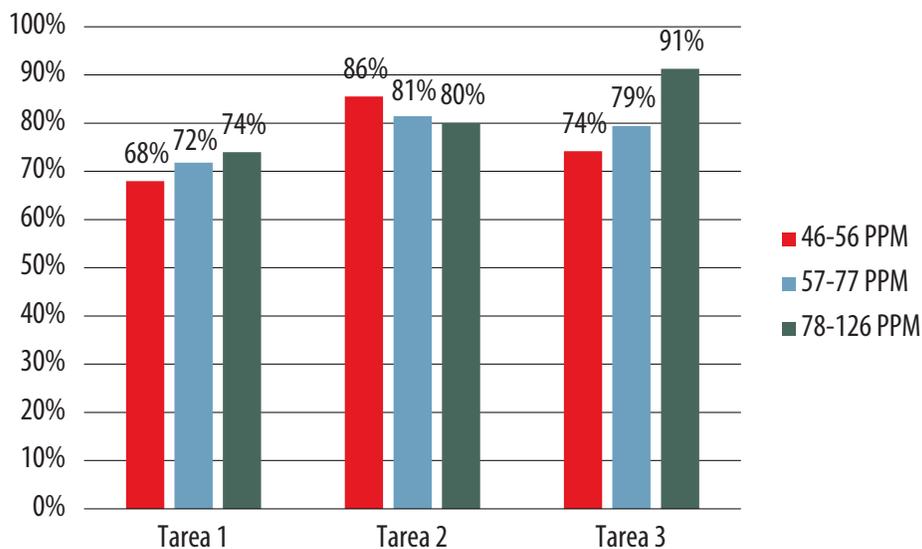
Gráfico 8.
Porcentaje de respuestas correctas según el género



De acuerdo con estos resultados y, por lo menos, en los estudiantes que participaron en este estudio, parece que el efecto de aprender a utilizar estrategias para comprender textos es independiente del género del estudiante, aunque se requiere de un estudio con una muestra más amplia para determinar el grado de generalidad de estas equivalencias.

Porcentaje de respuestas correctas según cantidad de palabras leídas por minuto. Para explorar la relación entre decodificación y comprensión lectora, se decidió analizar el comportamiento de las puntuaciones de respuestas correctas según las palabras leídas por minuto (ppm) por el estudiante en el pretest. De tal manera se crearon tres categorías: estudiantes que leen entre 46 y 56 ppm, entre 57 y 77 ppm y estudiantes con 78 ppm o más. En el Gráfico 9 se presentan los resultados de este comportamiento. De acuerdo con Lovit y Hansen (citado por Palincsar y Brown, 1984), 80 ppm es la cantidad mínima aceptable relacionada con la comprensión lectora. Cabría esperar que los estudiantes con menos de 78 ppm presentarían resultados muy por debajo de los lectores con una velocidad de decodificación más alta.

Gráfico 9.
Porcentaje de respuestas correctas según palabras leídas por minuto



Fuente: elaboración propia

Nótese que, a pesar de que se observa una ligera diferencia en las puntuaciones de respuestas correctas según aumenta la rapidez de palabras leídas por minuto en la Tarea 1, tal diferencia es mínima. La diferencia entre los casos extremos de lectores menos veloces con los más veloces es de apenas 6 % (68 % de respuestas correctas en los lectores entre 46 a 56 ppm y 74 % en aquellos que leen 78 ppm o más).

De acuerdo con estas proporciones, no se puede considerar que la rapidez en la lectura oral sea un determinante para la comprensión lectora, por lo menos en los casos estudiados excepto en la Tarea 3 en la que debían completar una prueba relacionada con una biografía y un instructivo. La diferencia a favor de los lectores más veloces en esta última puede deberse a la dificultad particular que reviste la comprensión de textos instruccionales. Otro factor que pudo haber influido en estas diferencias de la Tarea 3 podría atribuirse a la extensión de los textos de esta tarea que puede contribuir a producir cansancio en los lectores más lentos. No obstante, tal conclusión deberá ser sometida a nuevas investigaciones.

En la Tarea 2 también se observan diferencias mínimas entre los lectores según su rapidez de lectura: lectores que se encuentran entre los 46 y 56 ppm, muestran un desempeño ligeramente mayor que las demás categorías con 86 % de respuestas correctas; los lectores entre 57 y 67 ppm su desempeño fue de 81 % y los lectores cuya rapidez se encuentran en 78 ppm en adelante, su desempeño fue muy similar con 80 %. Estos datos sugieren que, en las tareas 1 y 2 de este estudio, la rapidez lectora no parece marcar diferencias en la comprensión entre participantes con diferentes velocidades de decodificación oral. De todas formas, cabría esperar que los lectores más veloces debieron haber obtenido una puntuación notablemente más alta que los menos veloces en ambas tareas y se observa que no fue así.

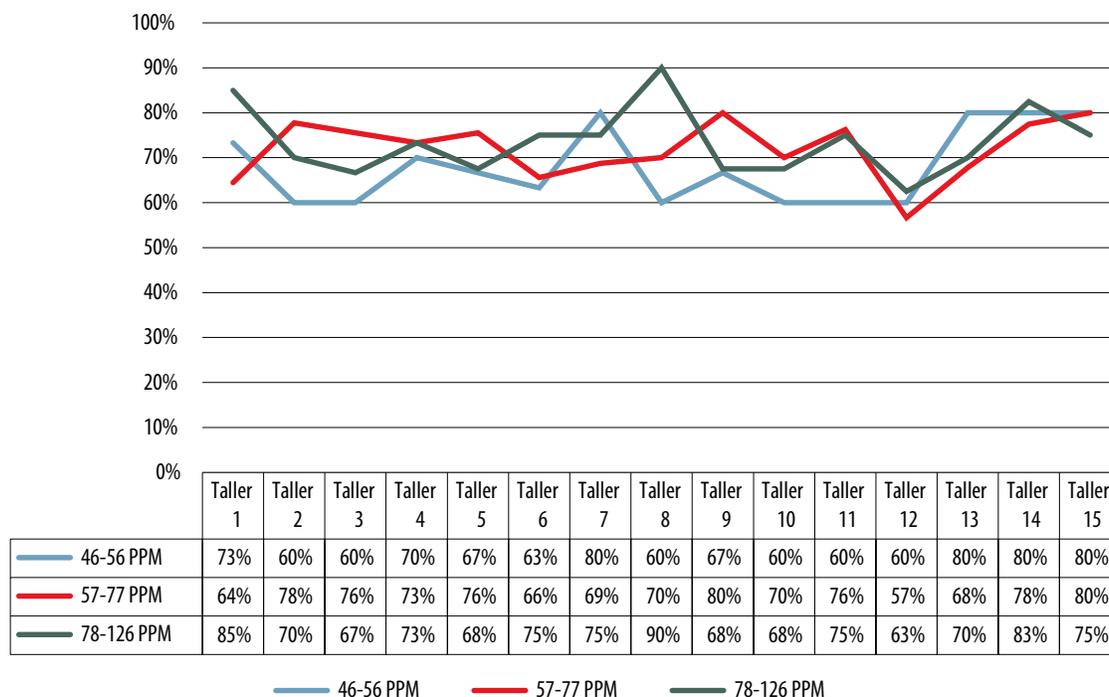
Sin embargo, esta similitud en los desempeños lectores independientemente de la velocidad de lectura del estudiante varió visiblemente con la Tarea 3. En el gráfico anterior se puede apreciar cómo los estudiantes cuya rapidez lectora se encuentra entre las 78 y 126 ppm fueron quienes alcanzaron un 91 % de respuestas correctas, es decir, la puntuación notablemente más alta de esta tarea, en comparación con las dos categorías de menor rapidez de lectura: 79 % los lectores cuya velocidad se ubica entre 57 y 77 ppm y 74 % los que se encuentran entre 46 y 56 ppm.

C. Secuencias de desempeño en las sesiones de trabajo

Para explorar posibles explicaciones de estas diferencias tan marcadas entre las tareas 1 y 2 con respecto a la Tarea 3, en los siguientes gráficos se desmenuzan en cada tarea, las puntuaciones por grupo de rapidez lectora. Tal detalle de análisis permitirá aproximarse a los posibles factores relacionados con los textos que podrían estar influyendo en los resultados de cada estudiante.

Desempeño lector en los talleres de la Tarea 1. En el Gráfico 10 se encuentran los desempeños de los estudiantes a través de los talleres de la Tarea 1. Nótese que el grupo de mayor velocidad lectora muestra desempeños notablemente más alto únicamente en el Taller 8 con una puntuación de 90 % de respuestas correctas en comparación con los grupos menos veloces con 60 % en lectores entre 46 y 56 ppm y 70 % en lectores de 57-77 ppm. En este taller se trabajó con un texto expositivo de corta extensión con cuatro párrafos con dos a tres oraciones cada uno. Sin embargo, en otros talleres, el grupo de mayor velocidad lectora alcanza puntuaciones más bajas que el grupo entre 57 y 77 ppm (talleres 2, 3, 5, 9 y 15).

Gráfico 10.
Desempeño lector con los textos de la Tarea 1

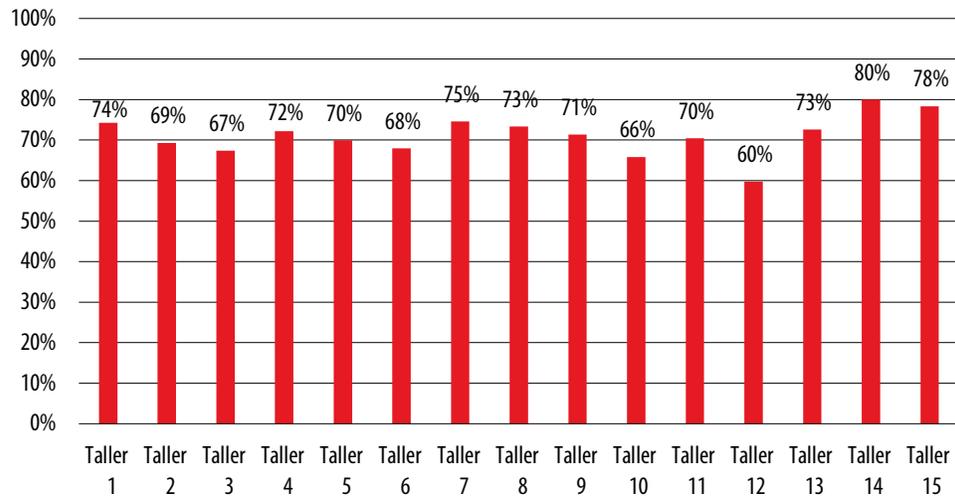


Fuente: elaboración propia

Obsérvese también que en el Taller 7, el grupo de menos velocidad lectora obtuvo una puntuación ligeramente más alta que los más veloces. Aunque estos datos no son contundentes debido a la escasa diferencia en algunos talleres a favor de los lectores menos veloces, no dejan de sorprender y parece confirmar lo planteado por Palincsar y Brown (1984) de que la velocidad lectora, es solo uno de los factores que inciden en la comprensión. En este estudio, los estudiantes utilizaron estrategias de manera intencionada para comprender, lo que podría indicar que lo determinante no es la velocidad lectora para la comprensión, sino el uso de estrategias. Esta afirmación parecería una perogrullada, sin embargo, adquiere especial relevancia dado que los docentes y estudiantes privilegian la velocidad lectora como el indicador más importante sin tomar en cuenta la necesidad de enseñar a usar estrategias para comprender textos (De Lima y Rondón, 2020a).

En el siguiente Gráfico 11, se encuentra el promedio de respuestas correctas de todos los participantes en cada taller. Aparentemente, el texto más difícil para los equipos fue el texto del Taller 12 con 60 % de respuestas correctas; se trata de una noticia deportiva de uno de los periódicos de divulgación nacional. Le sigue el Taller 10 con un desempeño de 66 % con un texto expositivo; el Taller 3 (cuento) y el Taller 6 (también un texto expositivo), ambos con 68 % de respuestas correctas. En el Gráfico 10 anterior se puede observar que, en estos cuatro talleres con menor desempeño del grupo de 16 estudiantes, en todos los casos los estudiantes con 78 ppm o más muestran un ligero mejor desempeño que los demás grupos de participantes, excepto en el Taller 3 en donde el grupo de velocidad lectora entre 57 y 77 ppm presenta el porcentaje más alto con 76 %.

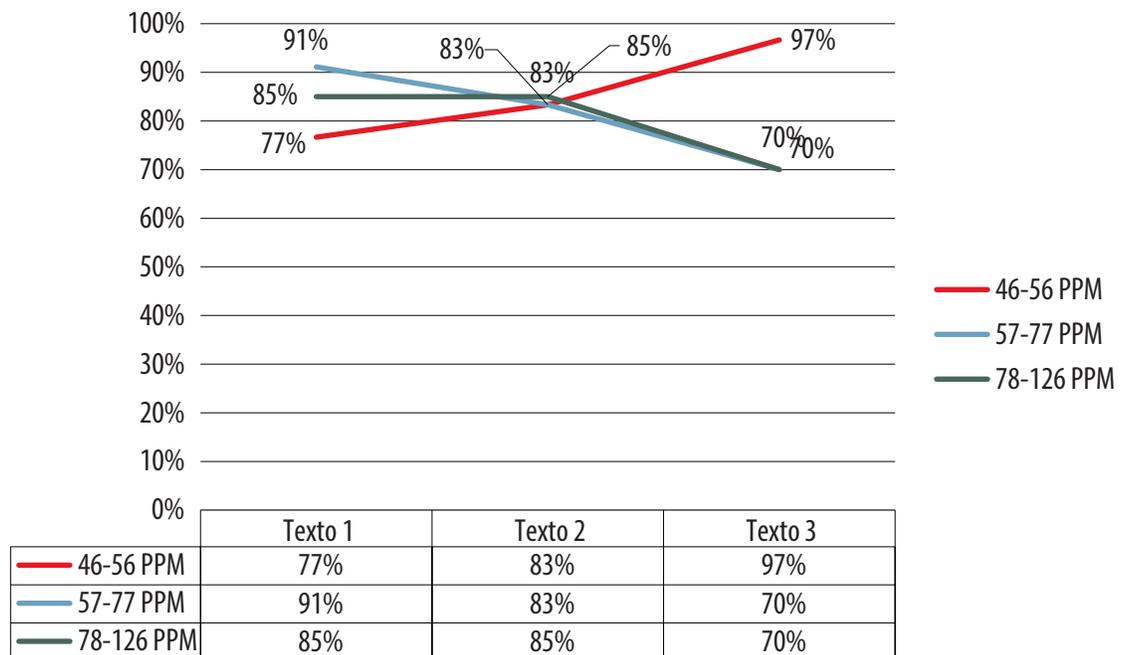
Gráfico 11.
Promedio de los participantes en los talleres de la Tarea 1.



Fuente: elaboración propia.

Desempeño lector en las pruebas de la Tarea 2. En los tres ítems de la Tarea 2 se encontraron resultados muy interesantes. Si se comparan los desempeños del grupo de 78 ppm o más, se observa que en el primer texto el grupo de 57-77 ppm obtuvo la puntuación de 91 %, ligeramente más alta que el grupo de 78 ppm o más con 85 % y el grupo entre 46 y 56 ppm con 77 %. Con el segundo texto las diferencias son mínimas: 85 % el grupo de 78 ppm o más y 83 % ambos grupos de menor velocidad lectora. Sin embargo, en el tercer texto es donde se encuentra una diferencia notablemente marcada entre los menos veloces con 97 % de respuestas correctas en contraste con el 70 % de respuestas correctas tanto en el grupo de 78 ppm o más como el grupo entre 57 y 77 ppm.

Gráfico 12.
Desempeño lector con los textos de la Tarea 2



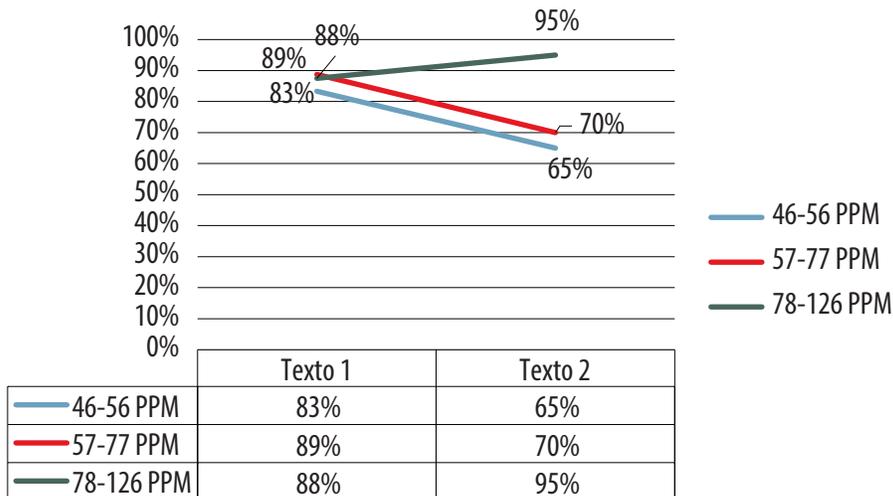
Fuente: elaboración propia

Es importante recordar que esta Tarea 2 consistió en que los estudiantes debían conocer tres técnicas para responder pruebas de comprensión lectora y utilizar la que ellos consideraran más conveniente. No recibieron modelamiento. Una posible explicación de estas diferencias entre los lectores más veloces y los menos veloces, podría ser el uso más eficiente de estrategias de comprensión lectora por parte de los menos veloces con los textos 1 y 3 ya que se observó cómo, en ambos casos, los desempeños de los lectores entre 57 y 77 ppm fueron más altos con el Texto 1 y las puntuaciones más altas con el Texto 3 fueron los lectores más lentos de los tres grupos.

Desempeño lector en la Tarea 3. Con la Tarea 3 la tendencia fue marcadamente diferente en comparación con la Tarea 2. Es importante destacar que en esta tarea tampoco había modelamiento. Solo se sugirió a los participantes que leyeran el texto y luego completaran la prueba individualmente. El Texto 1 es una biografía relativamente compleja y el Texto 2 es un instructivo. En ninguna de las actividades anteriores se había trabajado ningún texto similar.

En el Gráfico 13, se observa que los tres grupos obtuvieron puntuaciones muy cercanas ya que el grupo entre 46 y 56 ppm obtuvo el 83 % de respuestas correctas, el grupo entre 57 y 77 ppm, alcanzó el 89 % y el grupo de 78 ppm o más alcanzó el 88 %. En cambio, con el instructivo, la puntuación evidentemente más alta la alcanzó el grupo de 78 ppm o más con 95 % de respuestas correctas. Le sigue el grupo entre 57 y 77 ppm con 70 % y el grupo entre 46 y 56 ppm con 65 % de respuestas correctas.

Gráfico 13.
Desempeño lector con los textos de la Tarea 3



Fuente: elaboración propia

El Texto 1 (la biografía), es un texto relativamente largo y con cierta complejidad lexical, además de que en esta ocurren una serie de acontecimientos e intervienen varias personas, fechas, etc. Pese a ello, los tres grupos alcanzaron una puntuación por encima de 65 % de respuestas correctas. Por lo menos, Cabrera y Jorquera (2018) realizaron un análisis de la complejidad de los textos y los ítems correspondientes a estos en la prueba de selección universitaria (PSU) de Chile. Encontraron que los textos narrativos y dialógicos son más fáciles de comprender que los demás tipos de textos.

Aparentemente, de acuerdo con estos resultados, el Texto 2 (el instructivo), fue más complejo para los lectores menos veloces posiblemente por las características de los textos instruccionales. De todas formas, en este estudio quedaría pendiente realizar un análisis del comportamiento de los ítems de las pruebas de cada lectura para determinar posibles diferencias atribuibles a la dificultad de éstos y no solo a las características del texto.

D. Calidad de las producciones orales en la Tarea 1

No fue posible analizar la calidad de las producciones orales de los estudiantes a través de los talleres debido a que varias sesiones no fueron grabadas. Se determinó analizar las producciones orales del último taller de las unidades 1, 2 y 3 de la guía en las cuales se trabajaron las estrategias de manera conjunta. Sin embargo, el porcentaje de los 16 participantes en las grabaciones de esos tres talleres fue de 81 % en la Unidad 1, 75 % en la Unidad 2 y 70 % en la Unidad 3. Las investigadoras consideran que esta desigualdad en las proporciones de participantes no permite extraer resultados concluyentes.

LA TASA DEL EFECTO

Los resultados de la tasa del efecto no permitieron arribar a conclusiones definitivas como señalan Sánchez-Vincitore y Ruiz Matuk en la segunda parte de este volumen, debido principalmente a que las circunstancias relacionadas con la conectividad, alteraron el diseño metodológico original. Una de las situaciones que más impactó negativamente la metodología para la evaluación de la tasa del efecto, fue la de no poder contar con suficientes estudiantes como para conformar dos grupos: uno de intervención y otro de control. Esto conllevó que, como se dijo previamente, se hicieran ajustes a la metodología.

Se acordó entre los equipos redefinir cuáles pruebas se utilizarían en el postest ya que utilizar la misma prueba del pretest sin el grupo control, no se podría establecer si los desempeños en el postest estaban influidos por la familiaridad con el instrumento, más que con la intervención en sí. Esto derivó a utilizar en el postest cuatro ítems de prueba en vez de tres como se había aplicado en el pretest lo que implicó mayor cantidad de lecturas por parte del estudiante. En efecto, en el postest se utilizaron cuatro ítems de comprensión lectora: dos ítems que habían sido aplicados en el pretest (textos conocidos por el estudiante) y dos ítems nuevos (desconocidos para el estudiante).

Pese a que tales cambios representaron variaciones importantes entre la aplicación del pretest y la del postest que podrían invalidar la evaluación de la tasa del efecto, se acordó realizarla de todas maneras con la intención de explorar qué posibles cambios podrían ser atribuidos a la intervención.

Más allá de los inconvenientes metodológicos señalados, la evaluación de la tasa del efecto en este trabajo, ha permitido extraer algunos observables que podrían ser tomados en cuenta para futuras intervenciones educativas en contextos virtuales. El primero de estos observables está referido a los niveles de ruido en las viviendas de los estudiantes que fueron reportados por Sánchez-Vincitore y Ruiz Matuk en la segunda parte de este trabajo. Tales ruidos pudieron haber influido en los resultados tanto del pretest y del postest, como en la intervención en sí. Andrés, Steltzer, Vemuci, Canet, Galli y Navarro (2017) reportan en su estudio, cómo existe una relación entre aspectos emocionales y las habilidades académicas con los textos. Consideran que influye tanto en textos narrativos como en los expositivos, pero en estos últimos el efecto negativo es mayor.

Otro observable que no fue previsto en la propuesta original de la intervención, consiste en la diferencia de formato entre el pretest y postest con relación a la experiencia con la metodología de la intervención. Mientras en la intervención los estudiantes completaban las pruebas de comprensión en una guía impresa, lo que significa que podían de manera autónoma ir y regresar al texto para responder las preguntas, en la situación de pretest y postest la prueba y los textos no se encontraban en versión impresa, sino que era el aplicador quien podía manejar el texto si el estudiante lo solicitaba. Esta situación era diferente a la que habían aprendido durante la intervención ya que en la misma se promovía la autonomía y la consulta reiterada al texto para contestar preguntas. De todas formas, queda pendiente indagar si existe alguna diferencia entre completar pruebas en dispositivos electrónicos manejados por el investigador y completarlas en textos impresos.

Si a estos observables se agregan los hallazgos de los estudios realizados por De Mier, Amado y Benítez (2015) y De Mier, Borzone, Sánchez y Benítez (2013), acerca de la interacción entre el tipo de texto y el carácter de la pregunta la cual conlleva la realización de inferencias por parte del estudiante para contestarlas. La dificultad no solo está en el texto, sino también en la complejidad de procesos involucrados en la elaboración de la respuesta por parte del lector. Según estos autores, las mayores dificultades se encuentran cuando los estudiantes deben hacer inferencias elaborativas, predictivas y explicativas basadas en sus conocimientos previos y no solo en la información contenida en el texto. Queda abierta la interrogante de comparar la demanda cognitiva del texto expositivo (texto conocido) utilizado en el pretest con el texto expositivo (texto desconocido) utilizado en el postest.

Otro observable importante surgido de los datos, es la posible influencia del orden de aplicación de las pruebas en el postest. Es sabido que los estudiantes se cansan leyendo, sobre todo aquellos que decodifican menos palabras por minuto (recuérdese que algunos estudiantes leían menos de 57 ppm). En la medida en que se introdujeron primero los dos textos conocidos (que fueron los aplicados en el pretest), los desconocidos presentaban una doble dificultad: la primera es que muchos estudiantes probablemente estaban más cansados y, la segunda, que no sabemos si los dos textos desconocidos eran equiparables en nivel de dificultad en el sentido señalado por De Mier, Borzone, Sánchez y Benítez (2013).

Al principio de la intervención, los estudiantes contestaban las pruebas entre 3 y 7 minutos. En las pruebas de los últimos talleres (sobre todo a partir de la Tarea 2), los estudiantes, en general, tomaban entre 15 y 25 minutos para contestar las preguntas de un solo texto cuando empezaban a aplicar estrategias de comprensión. Sería interesante conocer el tiempo que los estudiantes invirtieron en cada texto tanto del pretest como del postest ya que se podría suponer que un tiempo inferior a 10 o 15 minutos es una posible indicación de los procesos involucrados durante su lectura en ambas evaluaciones.

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio consistió en identificar el efecto de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora para mejorar los desempeños lectores de estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Primario. Para lograrlo, se desarrolló una intervención de 20 talleres durante 15 días con sesiones de trabajo de 2 horas diarias. Antes de la intervención se aplicó un pretest de comprensión lectora y posteriormente un postest al finalizar dicha intervención.

Debido a problemas de conectividad fue necesario hacer modificaciones al diseño original del estudio. Se había pensado en desarrollarlo con un grupo de intervención de 24 estudiantes y un grupo control de 12 estudiantes. No obstante, a pesar de que se entrevistaron 45 estudiantes, 43 de éstos poseían el perfil para aplicar el pretest; pero, finalmente, solo

se evaluaron 38 estudiantes debido a dificultades de conectividad y coordinación con las familias. Recuérdese que solo se seleccionaron 19 estudiantes que parcialmente cumplieran con los criterios de selección establecidos por la metodología (siendo flexibles con los criterios originales), aunque, después de empezada la intervención, 3 de ellos se retiraron. Este inconveniente determinó que el estudio se realizara solo con un grupo de intervención más reducido de lo previsto, 16 estudiantes.

El estudio se desarrolló en tres momentos: 1) un pretest antes de la intervención con el doble propósito de identificar el nivel de comprensión lectora de los participantes antes de la intervención para compararla con el postest, por un lado, y seleccionar a los estudiantes participantes, por el otro lado. 2) una intervención para el desarrollo de estrategias de comprensión y técnicas para responder pruebas de comprensión lectora y 3) un postest para establecer la tasa del efecto mediante la comparación de resultados entre este último y el pretest; ambas pruebas fueron aplicadas por UNIBE, una institución externa al equipo investigador.

La intervención en sí se desarrolló en tres tareas: Tarea 1, que consistió en la enseñanza de cuatro estrategias con el método de enseñanza recíproca por medio de 15 lecturas con sus respectivas pruebas de comprensión lectora. La Tarea 2, que consistió en la enseñanza de técnicas para responder una prueba de comprensión lectora con tres lecturas y sus respectivas preguntas. Finalmente, la Tarea 3, de generalización en la que los participantes debían responder preguntas de comprensión lectora con dos textos cuyas características no habían sido abordadas en las dos tareas anteriores y de especial complejidad léxica y de redacción.

Con respecto a los resultados en la Tarea 1 con el método de enseñanza recíproca, no se encontraron grandes diferencias entre los grupos de estudiantes según su capacidad de leer palabras por minuto. Los lectores más veloces mostraron porcentajes de respuestas correctas muy similares a los lectores más lentos. Excepto en la lectura de un texto expositivo en el que los lectores más veloces mostraron un desempeño muy por encima de los lectores de lectura más lenta.

De manera inesperada, en la Tarea 2, los lectores más lentos fueron quienes obtuvieron la proporción más alta de respuestas correctas en comparación con los lectores más veloces. En cambio, en la Tarea 3 fueron los lectores más veloces quienes mostraron un mayor desempeño que los de menor velocidad.

Estos resultados abren una incógnita que podría ser desvelada con estudios más amplios para comprobar si es el tipo de tarea lo que determina el desempeño de los estudiantes independientemente de si su lectura sobrepasa las 80 palabras por minuto. No obstante, lo que sí advierten estos resultados es que no confirman que la velocidad de lectura de palabras por minuto sea un determinante para la comprensión.

Por otra parte, los resultados de la tasa del efecto no fueron concluyentes ya que los estudiantes aprendieron a utilizar estrategias y a responder pruebas de comprensión lectora de forma autónoma e involucrarse en procesos de revisar el texto cuantas veces lo considerara necesario para asegurar su comprensión antes de responder las preguntas de la prueba. Sin embargo, una enseñanza que surge de este estudio fue percatarnos de que la versión digital de aplicación de pruebas utilizada en el pretest y el postest, en el caso estudiado, impuso al estudiante una interacción con el texto diferente a la que habían aprendido durante la intervención, ya que en el pretest y el postest, el participante no podía manipular directamente el texto para consultarlo, sino que debía hacerlo a través del aplicador.

Lo más interesante de la medición en el pretest y posttest es que condujo a considerar, para futuras investigaciones como esta, que el orden en que se aplicaron los textos conocidos y no conocidos en el posttest pudo haber incidido en los resultados. Es sabido que los estudiantes se agotan a través de una prueba de varias lecturas sucesivas y los textos desconocidos fueron aplicados después de los conocidos.

A pesar de las limitaciones de este estudio que hemos señalado, la metodología mostró beneficios sobre la comprensión lectora de los estudiantes con bajo desempeño lector en la evaluación del pretest ya que se observa una sostenida proporción de respuestas correctas durante los talleres. En diez talleres de los quince que componen la enseñanza de estrategias, los estudiantes sostuvieron una puntuación por encima de 70 % de respuestas correctas y entre 60 % y 70 % de respuestas correcta en cinco de estos. Además, por lo menos en los casos estudiados, la supuesta relación entre velocidad y comprensión lectora no se observó que fuera tan sólida como se reporta, por ejemplo, en el estudio de González, Otero y Castro (2016). En contraste, Balbi, Cuadro, y Trías (2009), encontraron que, mientras la decodificación se encuentra altamente sostenida por habilidades fonológicas y velocidad, la comprensión de textos se relaciona con habilidades lingüísticas, con altos niveles de inferencias, y estrategias de supervisión y monitoreo del proceso de comprensión por parte del lector o lectora. Los hallazgos de estos autores coinciden con los resultados de este estudio acerca de la insuficiencia de la decodificación para lograr una mala o una buena comprensión ya que lectores menos veloces, en algunos casos, mostraron niveles más elaborados de comprensión que los más veloces.

La novedad de esta intervención es que se probó una metodología en versión virtual que tradicionalmente se realiza de manera presencial en la que se observó un progreso en los desempeños de los participantes. Este dato adquiere especial relevancia ya que podría contribuir con mejorar la comprensión lectora de estudiantes en condiciones en las que no sea pertinente la enseñanza presencial.

Importante advertir que algunos aspectos metodológicos deben ser considerados y que no permiten ser concluyentes (debido a las dificultades señaladas con el análisis comparativo entre el pretest y el posttest). Sin embargo, el proceso de desarrollo de la intervención con sus 20 evaluaciones, permitieron observar mejoras notables en los estudiantes, independientemente de la velocidad de lectura. También resulta relevante reconocer que con este estudio se debe ser cauto con las generalizaciones, ya que se requiere la realización de investigaciones con una mayor cantidad de participantes y con los elementos considerados del pretest y posttest para medir la tasa del efecto.

Se considera que la meta final de este estudio, de colocar al alcance de los centros educativos una metodología innovadora y de bajo costo, podría abrir la posibilidad de formar docentes para poner en marcha esta intervención con una muestra mayor de estudiantes que permitiría confirmar estos hallazgos.

REFERENCIAS

- Andrés, L. Stelzer, F. Vermuci, S. Canet L. Galli, Navarro J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Cabrera, M., y Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 40(161). México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107
- Balbi, A., Cuadro, A., y Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*. 3 (2), 153. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a04.pdf>
- De Lima, D., y Rondón, M. (2020). *Intervención educativa para mejorar la comprensión lectora en el Segundo Ciclo del Nivel Primario. Fase piloto*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. Recuperado de <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-id-128-intervencion-educativa-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-el-segundo-ciclo-del-nivel-primario-fase-piloto>
- De Lima, D., y Rondón, M. (2020a). *El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del nivel primario: dificultades y perspectivas*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. Recuperado de <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-id-135-el-aprendizaje-de-la-comprension-lectora-despues-del-tercer-grado-del-nivel-primario-dificultades-y-perspectivas>
- De Lima, D., y Rondón, M. (2020b). *Lecturas divertidas para ti nivel 3: talleres de enseñanza recíproca*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. Recuperado de <https://ideice.gob.do/documentacion/publicaciones-id-125-lecturas-divertidas-para-ti-nivel-3-version-para-estudiantes>
- De Mier, M., V. Borzone, A. M., y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. 4 (1). Número especial: lectura, escritura y comprensión de textos. Recuperado de http://206.167.239.107/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/79
- De Mier, V. M., Borzone, A. M., y Sánchez y Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*. 2 (1), 89-106. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/917>
- De Mier, V. M. Amado, B. Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela. 24 (2), 1-13. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000200009&script=sci_arttext
- Oczkus, L. (2018). *Reciprocal teaching at work*. USA: ASCD/ILA. Tercera edición.
- González, K. Otero, L. y Castro, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*. 6 (1.), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Palincsar, A. S. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2) 117-175.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. La construcción social del aprendizaje preescolar*. Barcelona: Paidós.

EVALUACIÓN DEL EFECTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Laura V. Sánchez-Vincitore y Carlos B. Ruiz-Matuk

Universidad Iberoamericana

INTRODUCCIÓN

En el marco del acuerdo de consultoría entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Universidad Iberoamericana (UNIBE) del 22 de enero de 2020, se acordó la participación de UNIBE en el proyecto *Efectos de una intervención educativa para promover estrategias de comprensión lectora*. Para dicho proyecto, UNIBE fue la institución encargada de levantar y analizar datos, mientras que el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) fue la institución encargada de diseñar e implementar la intervención.

El plan original se vio interrumpido debido a las medidas de prevención del COVID-19, incluyendo el cierre de las escuelas en el mes de marzo de 2020, fecha en la que estaba pautada la evaluación posttest. El inicio del año escolar 2020 se retrasó por estas medidas, por lo que se planteó conducir un piloto virtual, en el que las evaluaciones y la intervención se realizarían a través de dispositivos electrónicos conectados a internet.

Uno de los cambios que se hizo a la metodología original fue el de no tener un grupo control que no recibiría la intervención. La propuesta original contemplaba un diseño experimental con un grupo control y un grupo de intervención. No obstante, debido al cierre de las escuelas por la pandemia, el contacto con los participantes se vio limitado, por lo que se dificultó conseguir una cantidad suficiente de participantes que pudieran formar dos grupos, sin perder la potencia estadística necesaria para realizar la comparación entre los grupos.

El presente proyecto plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el tamaño del efecto en las habilidades de comprensión lectora de una intervención de enseñanza recíproca de estrategias de comprensión lectora?

Este reporte presenta los resultados de la evaluación posttest y su comparación con el pretest. El objetivo de esta evaluación consistió en:

- (1) Conocer si existen diferencias significativas en comprensión lectora luego de una intervención en enseñanza recíproca en un grupo de estudiantes de quinto y sexto grado, y determinar el tamaño del efecto de dicha significancia.
- (2) Conocer si las diferencias significativas en comprensión lectora pueden atribuirse a la intervención o a la familiaridad con el texto de la evaluación.

MÉTODO

El presente levantamiento de datos corresponde a un estudio preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest, antes de la intervención, y posttest, después de la intervención, durante los meses de septiembre y octubre de 2020.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron previamente seleccionados por el equipo de IDEICE para recibir la intervención. Los criterios de inclusión establecidos fueron: (1) Que los estudiantes cursaran el quinto o sexto de Primaria; (2) Que los estudiantes fueran capaces de leer textos y comprender la información explícita; (3) Que los estudiantes necesitaran mejorar su capacidad de realizar inferencias del texto; (4) Que los estudiantes necesitaran lograr niveles críticos de comprensión; (5) Que los estudiantes desearan mejorar su comprensión lectora para aprender a través de la lectura; (6) Que los estudiantes desearan aprender estrategias de comprensión lectora para ayudar a otros a mejorar en la lectura.

Se evaluaron 38 estudiantes de 4 escuelas de Santo Domingo. Los estudiantes tenían de 9 a 12 años ($M = 10.37$, $DT = .843$). De estos, 18 eran niñas y 20 eran niños. Veintiún estudiantes cursaban el quinto de Primaria, y 17 estudiantes cursaban el sexto de Primaria.

De estos estudiantes, se seleccionaron 16 candidatos a ser intervenidos con la metodología de la enseñanza recíproca. Este reporte presenta los resultados de 15 de estos estudiantes. Los datos de uno de los estudiantes no fueron registrados por fallas tecnológicas. Siete estudiantes cursaban el quinto grado y ocho estudiantes cursaban el sexto grado. De los estudiantes reportados, 9 eran niñas y 6 eran niños.

INSTRUMENTOS

- Cuestionario sociodemográfico: este cuestionario se utilizó para obtener información general de edad, sexo, grado y ambiente letrado en el hogar para describir la muestra. Debido a que este levantamiento de datos ocurrió de manera virtual, el cuestionario contó con dos preguntas para registrar el ambiente de evaluación. Estas fueron dos preguntas sobre el ruido ambiental y calidad de la conexión a internet. Para ruido ambiental se le solicitó al evaluador puntuar el nivel de ruido de 1 a 3, siendo 1 poco ruido y 3 mucho ruido. Para la calidad de la conexión se le solicitó al evaluador puntuar del 1 al 3, siendo 1 mala conexión y 3 buena conexión.

- Selección de precursores de la comprensión lectora: Se utilizaron tres subescalas de la batería de evaluación de lectura del proyecto USAID-Leer (Mencía-Ripley, Sánchez-Vincitore, Garrido, & Aguasvivas-Manzano, 2016). La batería de USAID-Leer se creó utilizando estándares internacionales para medir la adquisición de lectura y la automaticidad (USAID, 2011):

(a) Memoria de trabajo: esta prueba consistió en la repetición inmediata de palabras presentadas de forma oral a los participantes. La prueba tuvo 32 ítems que el estudiante debía repetir en voz alta tras escucharla. La puntuación de esta prueba consistió en un porcentaje de acierto, en el que se sumaron los aciertos y se dividieron entre el total de ítems. Este instrumento se utilizó en el pretest para caracterizar la muestra y no se repitió en el posttest, ya que la intervención no buscaba intervenir esta variable.

(b) Comprensión oral: esta prueba consistió en contestar preguntas tras escuchar textos cortos. El evaluador leyó un texto en voz alta, seguido de cinco preguntas literales que el participante debía contestar. Este procedimiento se repitió con los dos cuentos restantes.

La puntuación de esta prueba consistió en un porcentaje de acierto, en el que se sumaron los aciertos y se dividieron entre el total de ítems. Esta prueba se administró tanto en el pretest como en el postest.

(c) Automatización: esta prueba consistió en la lectura en voz alta de un cuento corto por parte del participante. La puntuación de esta prueba consistió en el conteo de las palabras que el participante leyó correctamente durante un minuto. Para los estudiantes que terminaron de leer el cuento antes de un minuto, se le acreditaron las palabras que habrían leído durante un minuto. Esta prueba se administró tanto en el pretest como en el postest.

- Comprensión lectora: para medir comprensión lectora se utilizaron 3 textos diferentes con 8 preguntas de selección múltiple para cada texto. Los participantes leyeron los textos en silencio y completaron las preguntas. Dicho instrumento fue creado en el año 2012 por el Ministerio de Educación de la República Dominicana. El equipo de investigación recibió la autorización para usar el instrumento en este levantamiento el día 12 de noviembre de 2019 (Comunicación personal con Ancell Schecker, directora de Evaluación de Calidad del Ministerio de Educación). La puntuación de esta prueba consiste en un porcentaje de acierto en el que se suman las respuestas correctas y se divide entre el total de ítems. Las puntuaciones están clasificadas según el tipo de texto (cuento, texto expositivo y noticia).

Debido a la posibilidad de haber un efecto de familiaridad con el texto entre las pruebas del pretest y postest, se escogieron dos textos del pretest (cuento y texto expositivo) y se agregaron dos textos más (cuento y texto expositivo). En dicho sentido, se compararon los datos de textos nuevos para los estudiantes (pretest), conocidos para los estudiantes (postest), desconocidos para los estudiantes (postest).

Debido a que la duración de la prueba se extendió considerablemente al añadir dos textos más, se decidió eliminar el tipo de texto noticias. Se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas para determinar si había diferencias en la comprensión según el tipo de texto en el pretest, y se encontraron resultados significativos ($F = 3.775$, $p = .028$). La diferencia fue más marcada entre el cuento vs. la noticia, evidenciado por el análisis post-hoc con corrección Bonferroni ($p = 0.54$). Esto indica que la dificultad era diferente según el tipo de texto, por lo que se optó por quedarse con aquellos textos cuya dificultad era similar, evidenciado por puntuaciones similares por parte de los estudiantes. No hay diferencias significativas entre el cuento y el texto expositivo en el pretest.

PROCEDIMIENTO

Este levantamiento contó con la aprobación del Comité de Ética de UNIBE.

El equipo de investigación estuvo conformado por una investigadora principal, una coordinadora de campo y un grupo de 10 asistentes de investigación quienes recibieron un entrenamiento de cuatro horas en el protocolo de esta investigación. Este entrenamiento se realizó de forma virtual, tanto a través de videos estandarizados como de webinars.

El equipo de investigación de UNIBE programó las evaluaciones en tabletas Android utilizando el software Tangerine (Kipp, Strigel, & Pouzevara, 2016), especializado para la medición de procesos relacionados a la lectura y la escritura y Google Forms.

Para el postest, el equipo de IDEICE entregó al equipo el listado de los participantes que habían recibido la intervención y sus respectivos contactos. El equipo de evaluadores contactó a los padres de los participantes, quienes ya estaban al tanto del proyecto y habían dado su consentimiento. Los evaluadores acordaron una fecha de evaluación con los padres.

La evaluación fue realizada a través de una videollamada en la plataforma Google Meet. Cada evaluación tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Debido a la naturaleza de las videollamadas y la posibilidad de interrupción de la conexión, el cuestionario sociodemográfico añadió dos variables control para registrar las condiciones del ruido ambiental y la conexión a internet. Las videollamadas no fueron grabadas ya que no se contempló en la aplicación del comité de ética.

Las bases de datos de Tangerine y Google Forms se consolidaron a través de un código único asignado a cada participante durante el levantamiento de datos. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics 20 y JASP.

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Para contestar la primera pregunta de investigación y determinar si existen diferencias entre las puntuaciones antes y después de la intervención, se realizaron pruebas t de muestras relacionadas en las variables comprensión oral, automatización, comprensión lectora total, comprensión de cuentos y comprensión de textos expositivos. Todas estas puntuaciones fueron medidas en el pretest y en el posttest con los mismos instrumentos.

El tamaño de efecto se calculó a través de la d de Cohen, categorizada como pequeña para valores desde 0.2 a 0.5, mediana desde 0.5 a 0.8, y grande desde 0.8 en adelante (Cohen, 1998).

Para determinar si la familiaridad del texto influyó en los resultados, se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) para determinar las diferencias entre textos nuevos, textos conocidos, y textos desconocidos. El efecto de familiaridad del texto quiere decir que los estudiantes pudieron haber tenido diferencias significativas entre el cuento nuevo (pretest) y el cuento conocido (posttest), porque era el mismo cuento y, al repetirse, podía haber cierto aprendizaje. Para determinar si el efecto se debió a la familiaridad o a la intervención, se presentan dos hipótesis:

- a. Hipótesis de familiaridad con el texto: no existen diferencias entre las puntuaciones de textos nuevos (pretest) vs. textos desconocidos (posttest), ya que ambas puntuaciones representan la primera vez que el niño o niña lee un texto. En este sentido, se esperarían puntuaciones más altas en el cuento conocido (posttest).
- b. Hipótesis del efecto de la intervención: no existen diferencias entre las puntuaciones del texto conocido (posttest) y desconocido (posttest), ya que ambas puntuaciones representan la lectura de un texto luego de recibir la intervención. En este sentido, se esperarían puntuaciones más bajas en el cuento nuevo (pretest), por ser leído antes de la intervención.

Para determinar si el ruido y la calidad de la conexión se relacionó con los resultados, se realizó un análisis de correlación, estableciendo la asociación de estas dos variables, con las variables del estudio.

RESULTADOS

ESTADÍSTICAS INFERENCIALES ENTRE PUNTUACIONES PRE Y POSTEST

A continuación, se presentan las estadísticas inferenciales comparando los resultados pre y postest.

Tabla 1.
Estadísticas inferenciales comparando puntuación pre y postest

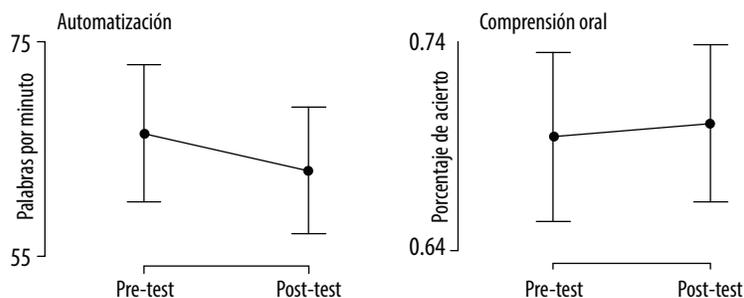
	PRETEST		POSTEST		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
CO Comprensión oral	0.70	0.16	0.70	0.12	-0.25	0.805	-0.07
AU Automatización lectora	66.45	15.72	63.00	16.16	1.35	0.197	0.35
CT Comprensión lectora total	0.61	0.15	0.72	0.17	-2.84	0.013	-0.73
CC Comprensión de cuentos	0.66	0.23	0.82	0.15	-3.24	0.006	-0.84
CE Comprensión texto expositivo	0.56	0.17	0.63	0.25	-1.11	0.285	-0.29

M = promedio; DT = desviación típica; *t* = *t* de Student; *p* = significancia; *d* de Cohen = tamaño de efecto

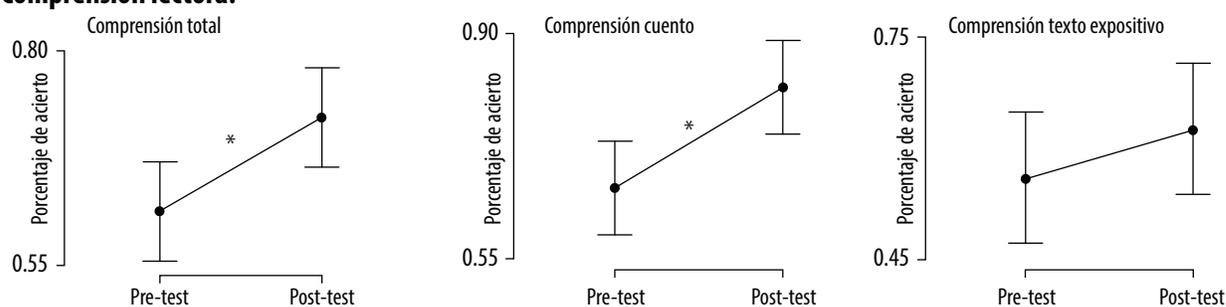
Luego de la intervención en enseñanza recíproca de comprensión lectora, los datos muestran diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y postest para la variable comprensión lectora total con un tamaño de efecto mediano ($t = -2.84$, $p = 0.013$, $d = -0.73$). Al hacer el análisis según el tipo de texto, la diferencia entre grupos fue evidente para el cuento en el que las medidas del postest fueron significativamente mejores que las del pretest, con un tamaño de efecto grande ($t = -3.24$, $p = .006$, $d = -.84$). Los datos no arrojaron diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y postest para las demás variables (comprensión oral, automatización, comprensión de texto expositivo). La Figura 1 es una representación visual de las puntuaciones de cada medición.

Figura 1.
Comparación entre las puntuaciones pre y posttest

Precusores de la comprensión lectora:



Comprensión lectora:

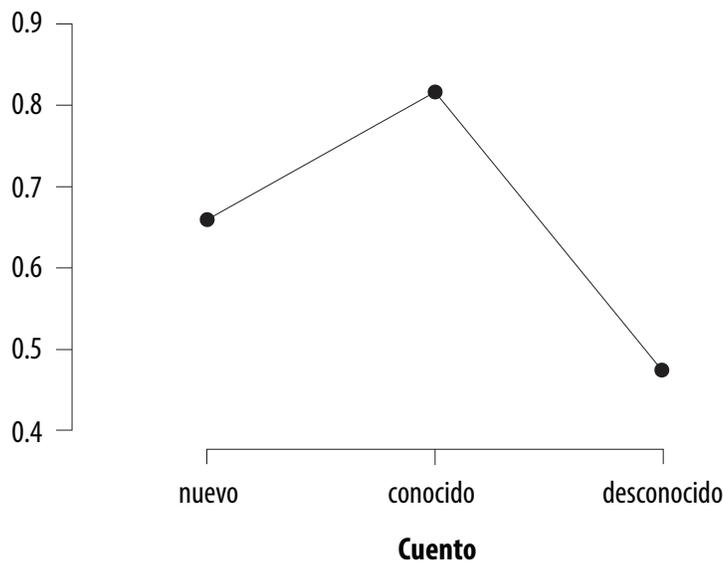


* $p < .05$

ANÁLISIS DE FAMILIARIDAD CON EL TEXTO

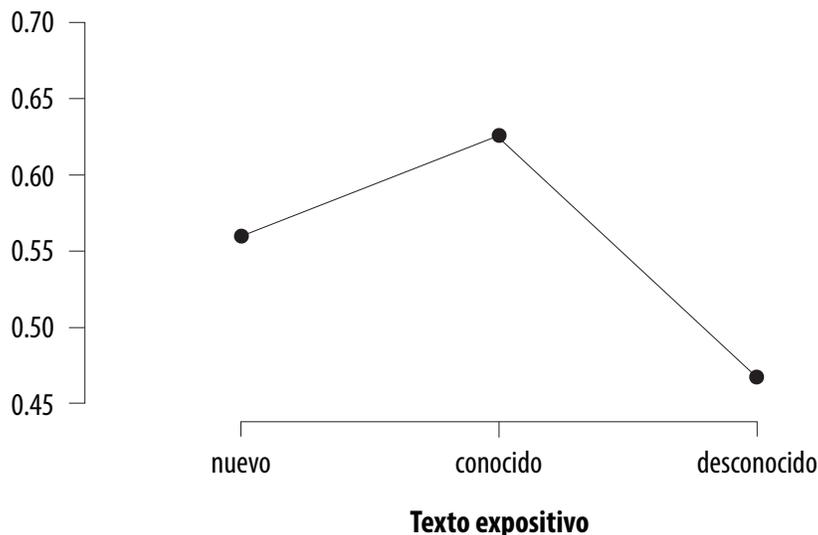
Para establecer si los resultados anteriores pueden deberse a la familiaridad con el texto leído, a continuación, se presentan los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas de un factor cuento (nuevo vs. conocido vs. desconocido). El análisis presenta diferencias significativas para el factor cuento ($F(2,28) = 14.374, p < .001, n^2 = .507$). El análisis post-hoc con corrección de Bonferroni, presenta diferencias significativas entre el cuento nuevo vs. el cuento desconocido ($t = 2.91, p = .021$), y diferencias significativas entre el cuento conocido y el cuento desconocido ($t = 5.355, p < .001$). En ambas ocasiones, el cuento desconocido obtuvo puntuaciones inferiores que los demás, rechazando así tanto la hipótesis de familiaridad como la hipótesis de intervención (ver apartado de conclusión para la interpretación de este resultado). La Figura 2 tiene una representación gráfica de estos resultados.

Figura 2.
Comparación de resultados de comprensión de cuentos: nuevo (pretest) vs. conocido (postest) vs. desconocido (postest).



Se condujo el mismo análisis de varianza de medidas repetidas para el tipo de texto expositivo (nuevo vs. conocido vs. desconocido). El análisis presenta diferencias significativas para el factor texto expositivo ($F(2,28) = 3.360, p < .049, \eta^2 = .194$). El análisis post-hoc con corrección de Bonferroni, no presenta diferencias significativas entre el texto expositivo nuevo vs. el texto expositivo desconocido ($t = 1.52, p = .419$), y presenta diferencias significativas entre el texto expositivo conocido y el texto expositivo desconocido ($t = 2.579, p = .049$). En ambas comparaciones, el texto expositivo desconocido presenta puntuaciones más bajas, favoreciendo a la hipótesis de familiaridad con el texto. La Figura 3 tiene una representación gráfica de estos resultados.

Figura 3.
Comparación de resultados de comprensión de textos expositivos nuevo (pretest) vs. conocido (postest) vs. desconocido (postest).



EXPLORACIÓN DE NIVELES DE RUIDO Y CALIDAD DE CONEXIÓN EN LAS PUNTUACIONES

Para este análisis, se correlacionaron las puntuaciones totales con las puntuaciones de ruido y de conexión. Se encontró una correlación negativa significativa entre el ruido y las puntuaciones de comprensión de textos expositivo, lo que indica que, a mayor ruido, menor desempeño en comprensión de texto expositivo ($r = -.62$, $p = .013$, $r^2 = .38$). No se encontraron resultados significativos con respecto a la variable conexión.

Tabla 2.
Correlación entre las variables estudiadas y niveles de ruido y conexión

		CC CONOCIDO	CE CONOCIDO	CC DESCONOCIDO	CE DESCONOCIDO	CO-POST	AU-POST	R RUIDO
CC conocido								
CE conocido	r	0.296						
	p	0.285						
CC desconocido	r	0.375	0.642					
	p	0.168	0.01					
CE desconocido	r	0.338	0.673	0.528				
	p	0.218	0.006	0.043				
CO-post	r	0.219	0.128	0.315	-0.07			
	p	0.433	0.65	0.253	0.804			
AU-post	r	0.114	0.082	0.343	0.408	-0.215		
	p	0.685	0.77	0.211	0.131	0.424		
R Ruido	r	-0.427	-0.623	-0.5	-0.384	-0.129	0.053	
	p	0.112	0.013	0.058	0.158	0.634	0.845	
C Conexión	r	0.377	0.204	0.027	-0.05	0.063	-0.189	-0.486
	p	0.166	0.467	0.925	0.859	0.816	0.483	0.057

CC = comprensión de cuento; CE = comprensión texto expositivo; CO = comprensión oral; R = ruido; C = conexión

CONCLUSIÓN

El primer objetivo de este levantamiento postest fue establecer si la intervención en enseñanza recíproca de comprensión lectora impactó las puntuaciones en comprensión lectora total, comprensión lectora de cuentos y de textos expositivos en un grupo de estudiantes de quinto y sexto grado. El segundo objetivo de este levantamiento fue conocer si el efecto visto en la intervención podría deberse a la familiaridad con el texto.

Los estudiantes presentaron puntuaciones significativamente mejores en la comprensión lectora en la evaluación postest comparado con la evaluación pretest con un tamaño de efecto mediano. Esto fue significativo únicamente para la comprensión del cuento y no para la comprensión del texto expositivo presentado. Esta mejoría obtuvo un tamaño de efecto de .84, considerado grande.

Para determinar si este resultado significativo se podía deber a la familiaridad con el texto, durante el postest, los estudiantes leyeron un cuento y un texto expositivo adicional, que se denominó "textos desconocidos." El análisis del tipo de texto "cuento" no fue concluyente, en el sentido de que no hubo evidencias de que el efecto pudo deberse a la familiaridad del texto, ni a la intervención como tal. Esto puede deberse al hecho de que los textos, pese a

ser del mismo tipo (cuento), no estaban estandarizados en cuanto a su dificultad semántica, sintáctica o léxica. Incluso, las puntuaciones del cuento desconocido fueron significativamente inferiores a las puntuaciones del cuento presentado en el estudio del pretest. Esto indica que es muy posible que el texto desconocido presentado en el postest fuera mucho más difícil que el texto presentado en el pretest, dificultando su comparación.

El presente estudio tiene serias limitaciones que deben ser consideradas antes de interpretar sus resultados. En primer lugar, el estudio tiene un tamaño muestral pequeño, lo que disminuye la potencia estadística. En segundo lugar, debido a los cambios de metodología por el cierre de las escuelas en respuesta al COVID-19, este estudio no contó con un grupo control. Por tanto, no se sabe si los resultados significativos se debieron a la intervención o a la maduración de los estudiantes. En tercer lugar, no contar con textos estandarizados y equivalentes impide determinar el efecto de familiarización con el texto. En cuarto lugar, las condiciones de evaluación no fueron óptimas. Si bien es cierto que la educación virtual es una respuesta de emergencia ante la situación de pandemia, el estudio presenta evidencias de que el nivel de ruido en las casas pudo influir las puntuaciones. No controlar el ambiente de evaluación es una amenaza a la validez interna de este estudio.

Pese a estas limitaciones, se vieron tendencias de mejoría en la evaluación del postest para cuentos y textos expositivos. Estas tendencias deben ser exploradas a profundidad, en un estudio con más participantes, con un grupo control y que utilice instrumentos estandarizados que garanticen la posibilidad de contestar las preguntas de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Melody Arias, por coordinar la actividad en campo. De igual forma, agradecemos al equipo de asistentes de investigación por su colaboración en el levantamiento y digitación de datos: Johanna Polanco, Heldra Garib, Gianni Basile Melanie Frías, Salma Pérez, Natalia de la Cruz, María del Mar Camilo, Gabriela Liz, Rafael de Lancer, María Laura González y Melanie Frías.

REFERENCIAS

Cohen. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ.

Kipp, S., Strigel, C., & Pouzevara, S. (2016). *Tangerine®: Full user's guide*. RTI International.

Mencía-Ripley, A., Sánchez-Vincitore, L. V., Garrido, L. E., & Aguasvivas-Manzano, J. A. (2016). *USAID-Leer Baseline Report*. Santo Domingo.

USAID. (2011). *Opportunity through learning: USAID education strategy*. Washington, D.C.



www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-72-8

