



PUCP

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

EFECTO DE TRES TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN POSITIVA EN EL
DESEMPEÑO LECTOR

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachillera:

DANIELLA MARÍA VALLARINO RAFFO

Asesora: MARY LOUISE CLAUX ALFARO

LIMA – PERÚ

2015

Agradecimientos

En primer lugar a mis profesores, porque sus clases motivaron mi interés por el desempeño lector.

A Mary, por asesorarme y siempre confiar en mi trabajo, por su apoyo incondicional, por sus enormes conocimientos y su gran aporte.

Agradezco también las facilidades que me brindaron en el colegio y el buen ánimo con el que siempre lo hicieron, sobre todo a Mabel, Karim, Elena y Rosita. Seguro no lo saben pero sin ellas esto no hubiera sido posible.

A los niños que participaron, por ser auténticos y enseñarme tanto. También a sus padres por permitirlo.

A Alexandra, por contenerme.

Finalmente, y sobre todo: a mi Papá, Mamá, Hermanas, Nona y Dani por creer en mí, hacerme mejor y nunca dejar que me rinda.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar el efecto de la retroalimentación en el desempeño lector. Para este propósito se llevó a cabo una intervención con 44 estudiantes con edades entre 7 años 3 meses y 8 años 3 meses ($M = 7.6$ años) en la que se retroalimentó de tres maneras (retroalimentación metacognitiva, retroalimentación basada en el resultado y halago) la lectura de cinco listas de 20 palabras cada una. Se evaluó el desempeño lector antes y después de la intervención a través de la Prueba de Un Minuto de Cecilia Thorne (1991) y se compararon dichos resultados según los tipos de retroalimentación que se utilizaron en cada caso. Los resultados indican que los grupos en los que se empleó retroalimentación sí presentan mejoras estadísticamente significativas en la Prueba de Un Minuto, a diferencia del grupo de control que no recibió ningún tipo de retroinformación. Asimismo, se tuvo como objetivo específico comprobar si existían diferencias entre los tipos de retroalimentación utilizados encontrando que es la retroalimentación de tipo metacognitiva la que tiene un mayor efecto en el desempeño lector de los estudiantes. Estos resultados señalan la importancia de que el docente retroalimente el trabajo de sus estudiantes, además de que identifique el modo más adecuado de hacerlo con el objetivo futuro de que los estudiantes mejoren su desempeño lector y en consecuencia, se sientan más motivados hacia las tareas lectoras.

Palabras clave: retroalimentación, lectura, desempeño lector, prueba de un minuto, retroalimentación metacognitiva, halago, retroalimentación basada en el resultado.

Abstract

This research aims to identify the effect of feedback on reading performance. For this purpose, an intervention was conducted with 44 students aged 7 years 3 months to 8 years 3 months ($M = 7.6$ years) in which three different types of feedback (metacognitive feedback, feedback based on results and praise) are given after the student read five lists of 20 words each. Reading performance before and after the intervention was evaluated through the One Minute Test (Thorne, 1991) and results were compared by the type of feedback used in each case. Results indicate that the groups in which feedback was used - unlike the control group who didn't receive any feedback- do show statistically significant improvements in the One Minute Test. Also, a specific objective was to check whether there were differences between the types of feedback used, finding that metacognitive feedback has a greater effect on reading performance of students. These results indicate how important is that the teacher gives feedback on their students work, in addition to identify the most appropriate way to do it with the future goal of students improving their performance and that consequently feeling more motivated towards reading tasks.

Key Words: feedback, reading, reading performance, one minute test, metacognitive feedback, praise, feedback based on results.



Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
Lectura.....	2
Retroalimentación en el contexto educativo.....	5
Retroalimentación y desempeño lector.....	8
Método.....	15
Participantes.....	15
Medición.....	15
Procedimiento.....	17
Análisis de Datos.....	18
Resultados.....	21
Discusión.....	27
Referencias.....	35
Apéndices	

En los últimos años el índice de analfabetismo a nivel mundial ha presentado una reducción del 18% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) y aunque esto puede entenderse como un gran logro, se afirma que la problemática actual no radica en saber o no leer, sino en poder comprender la información que se lee y en la finalidad por la que esta actividad se realiza. En ese sentido, se ha creado el término “analfabetismo funcional” para definir la condición de no comprender lo que se lee a pesar de tener la facultad para hacerlo. En este fenómeno, si bien la persona no es considerada analfabeta porque sí es capaz de realizar la mecánica de la lectura, el problema radica en la incapacidad de la persona para hacer un uso eficiente de los procesos cognitivos que subyacen a su capacidad lectora en situaciones habituales de la vida. Esto trae como consecuencia que por lo menos el 15% de los estudiantes de las escuelas a nivel mundial no esté llegando al desarrollo mínimo esperado de lectura (Colomer, 2005). En el contexto peruano la situación no es diferente ya que, a partir de la evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes – PISA realizada en el 2012, el Perú, con un puntaje de 384, ocupa el último lugar entre los 65 países que participaron, ubicándose muy por debajo del puntaje estándar que es de 496 puntos (Ministerio de Educación del Perú, 2013). Definitivamente esto es de esperarse tras conocer también que es en el Perú donde se registra el porcentaje de lectura de libros más bajo de todo Latinoamérica (El Comercio, 2012).

Tras conocer estos datos, lo usual sería pensar que los estudiantes no están aprendiendo a leer correctamente en la escuela; sin embargo, es importante tener en cuenta que el éxito que se espera que los estudiantes tengan en relación a las tareas lectoras, no solo va a depender del aprendizaje técnico que les brinden las herramientas adecuadas, sino, además, de la manera en la que la enseñanza de dichas técnicas se lleve a cabo. Adicionalmente, suele suceder que es en la misma escuela en donde no se fomenta la lectura y es allí también en donde se ha llegado a ejercer un papel disuasivo hacia las prácticas de lectura, debido a que dichas actividades se han utilizado como castigo y, así, la lectura se ha convertido en una actividad poco placentera que los estudiantes buscan evitar al máximo (Silva, 2006).

Lectura

En la literatura se encuentra coincidencia en concebir la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual, el primero intenta obtener una información pertinente para satisfacer los objetivos que guían su lectura. Este proceso implica, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto y también, la existencia de un objetivo que guíe la lectura (Solé, 2004). Esto se ve reforzado por Ferreiro y Gómez Palacio (2002), quienes señalan que el proceso de lectura se da de manera interactiva entre la persona que lee y el texto que es leído; ya que uno se aproxima al texto buscando comprender un mensaje, por lo que anticipa, predice y va entendiendo lo escrito, a través de diversos procesos que ocurren en el interior de la persona y que permiten, por ejemplo, decodificar el mensaje y activar algunos procesos cognitivos adicionales y complementarios (cf. Claux y La Rosa, 2004). Así, el proceso de lectura definitivamente se verá influenciado por diversos factores que van a mediar que se perciba la información de una determinada manera. Entre estos factores están: los físicos o fisiológicos (edad, capacidad sensorial, sexo, etc.), los sociales (población, economía, país, etc.), los emocionales (madurez, motivación, autoestima, etc.), los culturales (padres, familia, colegio, etc.), los perceptivos (capacidad de percepción visual, discriminación, habilidad visomotora, etc.), los cognoscitivos (inteligencia, habilidades mentales, memoria, etc.), y finalmente, los lingüísticos (destreza, vocabulario, etc.) (Alliende y Condemarín, 1990).

En ese sentido, para que un estudiante se desempeñe de manera exitosa en las tareas lectoras deberá desarrollar habilidades específicas que así lo permitan. Chall (1979) ha explicado el desarrollo de la destreza lectora, a través de cinco etapas que serán explicadas a continuación. La primera etapa va desde el nacimiento hasta el primer grado de educación primaria, y en esta etapa el estudiante se inicia indirectamente en el mundo de la lectura, a través de algunas señas y estímulos que el mundo le va a brindar. Este mundo, naturalmente letrado va a generar un acercamiento a los textos y sus significados –por ejemplo cuando los padres leen cuentos a sus hijos–, estimulando que el niño sienta curiosidad hacia la lectura. La segunda etapa abarca el primer y segundo grado de educación básica y aquí el énfasis está en el desarrollo del proceso de decodificación. Así, en esta etapa el sistema educativo debe exigir que todos los estudiantes aprendan a leer para que finalmente se conviertan en lectores independientes, mientras que al mismo tiempo, a través de diversas

actividades –como cuentacuentos o álbumes ilustrados–, se promueva el gusto por la lectura y se refuerce el desempeño lector. La tercera etapa corresponde al segundo y tercer grado de primaria y en esta etapa el énfasis se pone en el proceso de comprensión de los textos que se leen. Aquí, a menos que el estudiante se encuentre con una palabra nueva, se espera que lea con fluidez y de manera casi automática. Esto se puede trabajar a través de actividades como el plan lector, por poner un ejemplo. La cuarta etapa va desde cuarto de primaria hasta los primeros años de secundaria y se busca que los estudiantes lean para aprender, lo que implica que sean capaces de leer según las reglas y normas transformando la lectura en un instrumento de conocimiento (Chartier, 2008). Esto va a permitir que el estudiante vaya construyendo herramientas que desarrollen la capacidad de aprendizaje. Finalmente, la quinta etapa incluye los últimos años de secundaria y aquí el estudiante va a seguir desarrollando su habilidad lectora hasta llegar a hacerlo de una manera más crítica, que le permita analizar textos y sacar conclusiones de ellos. Esto involucra una buena comprensión y el uso de estrategias de lectura activa. Aunque estas etapas muestran las habilidades esperadas y su correlación con los grados escolares es importante que se tomen con flexibilidad, ya que los tiempos de cada uno de los estudiantes podrían ser distintos y no deben ser medidos con absoluta rigidez. En este contexto, se entiende que hay algunas capacidades del lector que deben desarrollarse desde niño con la finalidad de convertirse luego en un lector independiente. Así, para fines de esta investigación se ha considerado el logro de capacidades básicas de la lectura, como la decodificación y la fluidez lectora que se adquieren a temprana edad en segundo grado de primaria.

La decodificación es una de las primeras operaciones lectoras. Consiste en la identificación de símbolos gráficos (en este caso las letras), por un nombre o sonido en particular (en este caso el lenguaje oral), con una aplicación eficiente de los principios alfabéticos. Este proceso puede ser más o menos complejo dependiendo de la profundidad ortográfica del sistema de escritura, ya que una persona puede ser capaz de decodificar el sistema de símbolos sin entender o descifrar el mensaje. Es por esto que en todas las culturas primero se enseña el reconocimiento y la oralización de los signos que conforman las palabras escritas (Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008). La fluidez también es un aspecto central de la lectura oral. Leer de manera fluida es la capacidad que adquieren los lectores para leer un texto de manera rápida, con precisión, de manera suave, fácil y con

una entonación adecuada (National Institute of Child Health and Human Development, 2006). Leer con fluidez exige una decodificación automática de los vocablos de las palabras, por lo que el lector debe conocer la manera en que las letras se relacionan con los sonidos de la lengua, la forma en la que estos sonidos se mezclan para formar las palabras, el significado de las palabras y lo que las palabras significan dentro de una oración (Pikulski y Chard, 2005).

El desarrollo de ambas habilidades, la decodificación y la fluidez, va a tener un gran impacto posterior en la adquisición de la comprensión lectora permitiendo al lector generalizar dicha capacidad a distintos tipos de textos y, asimismo, mantener su capacidad lectora, incluso cuando pase por periodos en los que se aleje de la actividad de leer en sí misma. Si un lector no logra desarrollar la habilidad de leer con fluidez, más adelante podría presentar dificultades para construir el significado de los textos a los que se enfrente (LaBerge y Samuels, 1974). En ese sentido, tal como mencionan Walker, Mokhtari y Sargent (2006), la velocidad lectora será un componente esencial de la fluidez, siempre y cuando vaya acompañada de precisión al decodificar las palabras. Esto quiere decir, que de poco servirá que un estudiante lea muy rápido, si es que lo hace con muchos errores y cambiando algunas letras por otras, ya que esto generará que finalmente no logre comprender lo que se está leyendo.

Las personas que leen con regularidad no solo van a ser lectores más eficaces, sino que entre otros beneficios, van a presentar un fuerte incremento en su vocabulario, mejorarán su ortografía, serán mejores en la solución de problemas, les será más fácil enfrentar cualquier tipo de aprendizaje, presentarán mayores opciones de tener éxito académico, desarrollarán mayor capacidad de organización de la información y podrán asimilar una mayor cantidad de información verbal (Alliende y Condemarín, 1990). Asimismo, la lectura permite mejorar la capacidad de debate, de crítica y de análisis de las personas; enriquece el lenguaje interior; hace a las personas más sensibles al lenguaje en general y, también, más inteligentes y capaces de tener una actitud crítica conectada con los valores éticos y morales de todo ciudadano (Colomer, 2005). Por eso, aprender a leer es uno de los objetivos prioritarios de la educación primaria y se espera que al finalizar dicha etapa los estudiantes puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y fluida, con la utilización de diversos recursos lectores que tengan a su alcance como: establecer

inferencias y conjeturas, releer el texto, preguntar al maestro u otra persona más capacitada, entre otros (Solé, 2004). Alrededor de los seis años de edad, durante la etapa inicial del aprendizaje de la lectura, el lector está tan centrado en la decodificación de cada letra, que no tiene suficiente capacidad para leer de manera rápida y eficiente; sin embargo, con la práctica, en poco tiempo podrá hacerlo. Lograr esta habilidad debería ser uno de los grandes retos por afrontar y uno de los mayores objetivos que las escuelas deberían perseguir. Y es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en una sociedad letrada como esta y el no lograr desarrollar ese aprendizaje podría provocar una situación de desventaja profunda en dichas personas (Solé, 2004). Por esto, la presente investigación ha definido como la población de participantes, a niños de edades entre los 7 y los 8 años, que estén adquiriendo la habilidad de leer de manera fluida un texto pequeño (Lems, 2006).

Retroalimentación en el contexto educativo

La retroalimentación es el proceso mediante el cual se brinda información sobre una acción que se ha realizado, para que, a partir de ello, se realicen mejoras en el desempeño futuro (Schmidt y Wrisberg, 2008). Para que una retroalimentación sea efectiva, ésta debe reducir la discrepancia que existe entre el desempeño actual de la persona en la realización de una tarea o acción y el desempeño esperado; en ese sentido, se hace necesario que quede claro lo que se quiere lograr, así como el criterio que se utilizará para determinar dicho éxito, y a su vez, también, si no se han alcanzado los objetivos, establecer nuevas metas o condiciones para el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

De acuerdo con la teoría de la autoeficacia postulada por Bandura (1991), la retroalimentación es una parte esencial del aprendizaje efectivo ya que ayuda a los estudiantes a comprender el tema trabajado y les da una orientación clara sobre la forma de mejorar su aprendizaje. Asimismo, la retroalimentación puede mejorar la confianza de los estudiantes ya que contribuye a que incrementen su propio sentido de autoeficacia, permitiéndoles pensar que son personas competentes en la búsqueda de los objetivos que se han planteado y que los esfuerzos realizados se verán recompensados.

Usualmente la retroalimentación sucede como resultado de alguna acción orientada al aprendizaje y puede ser proporcionada durante el evento, después del evento o también

en ambos momentos. Muy a menudo, esta información proviene de otras personas, como podrían ser compañeros, profesores, entrenadores, etc.; sin embargo, en algunos casos la información existente en la misma tarea puede ser suficiente para obtener retroalimentación, como se da en el caso de la retroalimentación basada en el resultado (Race, 2004).

Cuando se habla de los tipos de retroalimentación que hay, existe la tendencia a considerarlos de manera polarizada entre retroalimentación positiva y retroalimentación negativa. En el caso de la retroalimentación positiva, que como su nombre lo indica resalta aspectos positivos, ésta suele ser más eficaz cuando el estudiante está entrenado en tomar posesión de ella e interiorizarla como suya. Este tipo de retroalimentación en algunos casos suele confundirse con halago. En el caso de la retroalimentación negativa, la cual resalta aspectos negativos, el estudiante debe trabajar en reducir los niveles de ansiedad que la misma genera al ser los seres humanos por instinto seres defensivos. En la práctica, la retroalimentación ideal suele contener ambos enfoques de manera integrada (Race, 2004), por lo que para fines de esta investigación se trabajó con retroalimentación positiva, específicamente con retroalimentación sobre el desempeño, retroalimentación basada en el resultado y halago.

La retroalimentación sobre el desempeño se refiere a la información brindada a una persona sobre lo que ha conseguido con su trabajo. De esa manera, la persona tendrá conocimiento de cómo realizó la tarea y de cuáles han sido las consecuencias de eso en su trabajo (Schmidt y Wrisberg, 2008). Este tipo de retroalimentación vincula los procesos que subyacen o se relacionan con una tarea en particular. Para ello se brindan comentarios que dan información sobre el proceso en la ejecución de la tarea y sobre el uso de estrategias en dicho proceso, de modo que se promueva en el estudiante la detección de errores, el entendimiento de lo que se espera de él y la forma más efectiva de lograr el objetivo (Hattie y Timperley, 2007). En esta forma de retroalimentación se puede proporcionar cualquier tipo de información que permita a la persona que lleva a cabo la tarea esclarecer lo que se ha aprendido en el proceso de ejecución de la misma. La literatura presentada previamente evidencia que este tipo de retroalimentación es el más eficaz en el mejoramiento del aprendizaje efectivo.

La retroalimentación basada en el resultado, como su nombre lo indica, se refiere a la información que se brinda a la persona sobre los resultados que obtuvo tras llevar a cabo una tarea. Aquí, el estudiante obtiene conocimiento sobre si se realizó de manera correcta o incorrecta su trabajo o sobre cuántos puntos logró conseguir con dicho producto, por lo que debe ser llevada a cabo solo al terminar la tarea y de preferencia no a lo largo de la misma (Schmidt y Wrisberg, 2008). Se debe tener en cuenta además, que si este tipo de retroalimentación se brinda de manera aislada puede interferir con el aprendizaje e incluso llegar a alejar a la persona del objetivo de aprendizaje en sí mismo. Este es uno de los tipos más comunes de retroalimentación dados por docentes en escuelas, a través de un puntaje y a menudo se mezcla con halagos o críticas hacia el estudiante (Hattie y Timperley, 2007). Es necesario esclarecer que estos tipos de retroalimentación no son opuestos, ya que aunque puedan parecerlo a primera impresión, ambos tipos pueden ser utilizados de manera complementaria según la respuesta emocional que se busca generar en la persona a la que se esté retroalimentando.

El halago se refiere a mencionar aspectos centrados en la persona y deja de lado información sobre el trabajo que ésta ha realizado, pensando que al mencionar aspectos positivos de la persona se influirá en su trabajo. Como se mencionó en líneas anteriores, existe un error común que se suele cometer al asociar siempre el halago con la retroalimentación. De hecho, años atrás, se publicaron libros que recomendaban: "recompensar al estudiante con refuerzo verbal cuando él o ella presentara un comportamiento deseado" (Dev, 1997); "sé generoso con tus elogios, encuentra tantas oportunidades como puedas para alabar sinceramente a tus hijos" (McKay, 1992); y "para ganar amigos e influir en las personas se abundante en tu aprobación y generoso en tus elogios" (Carnegie, 1964). Sin embargo, se debe tener mucho cuidado, ya que en la actualidad se sabe que, sobre todo en las aulas, la aplicación de halagos es poco efectiva para lograr un objetivo de aprendizaje efectivo, pues contiene poca información sobre la tarea ya que está más centrada en características del estudiante. Esto no significa que la utilización de halagos nunca sea eficiente, porque también se sabe que según la edad de la persona, ésta responderá de manera diferente; por ejemplo, en los niños más pequeños, el halago sí genera una consecuencia emocional que favorece el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). A pesar de esto, aunque elogiar a una persona tenga una consecuencia

emocional sobre ella, se debe tener en cuenta que si es usada de manera sistemática, puede retrasar el desarrollo de la autonomía del individuo y, además, no permitir que el estudiante aplique lo aprendido a situaciones futuras que sean similares, y que lleven a que mejore su desempeño (Henderlong y Lepper, 2002).

Para fines de esta investigación se trabajó con la retroalimentación basada en el desempeño, la retroalimentación basada en el resultado y el halago debido a que como se mostrará a continuación son los tres tipos de retroalimentación más utilizados en el contexto educativo.

Retroalimentación y desempeño lector

En el contexto escolar, el docente debería ayudar al estudiante a conocer la forma en la que está llevando a cabo sus tareas, informándole sobre su proceso, su desempeño, las habilidades que ha ido adquiriendo y la manera en la que puede mejorar. A pesar de esto, en muchos casos, en las escuelas la retroalimentación ha sido concebida simplemente como una manera de reforzar o castigar de manera verbal a los estudiantes cuando éstos presentan un comportamiento deseado o no deseado según sea el caso, sin ser utilizada efectivamente como método para motivar a los estudiantes e informarlos sobre lo que se espera de ellos y sobre su desempeño en las tareas (Dev, 1997). En el salón de clase, se observa, en muchos casos, que su utilización no se lleva a cabo de manera adecuada, ni con objetivos claros. De ahí que autores como Guthrie y Davis (2003) hayan puesto énfasis en diversas prácticas que se dan en la escuela de manera constante y generalizada, que son bastante desmotivadoras para los estudiantes, ya que les brindan el mensaje y les refuerza la idea de que leer es una actividad asociada al castigo y a sentimientos negativos. Así, además, el sistema educativo tiende a echar la culpa a los estudiantes de que no les guste la lectura; y a su vez, no promueve el leer para aprender, sino el leer por obligación. Esto claramente ha generado una respuesta negativa por parte de los estudiantes, que se puede ver expresada en las lamentables cifras de pobre rendimiento evidenciadas anteriormente.

En ese sentido, para que un estudiante vaya desarrollando una lectura eficaz y consciente, el docente debe brindarle información que fomente el control sobre sus estrategias, y despierte en él natural interés y gusto por la lectura, condición necesaria, aunque muchas veces soslayada, para que él mismo consiga afrontar e implicarse en la

tarea de leer (Claux y La Rosa, 2004). Un estudiante que esté motivado de manera intrínseca hacia la lectura probablemente estará guiado por la curiosidad o el interés que le despierte la lectura en sí misma y continuará leyendo mientras siga disfrutando de la actividad (Ryan y Deci, 2000b; Wang y Guthrie, 2004); mientras que un estudiante que esté motivado de manera extrínseca hacia la lectura, basará sus decisiones, por ejemplo, en el hecho de tener una buena nota u obtener reconocimiento por parte de los padres, profesores, etc. Así, la actividad no se realizaría por el disfrute de la misma, sino por lograr un resultado esperable (McGeown, Goodwin, Henderson, y Wright, 2012). Wang y Guthrie (2004) demostraron que la motivación extrínseca estaba asociada de manera negativa con las habilidades de lectura, mientras que, la motivación intrínseca estaba asociada de manera positiva con un buen rendimiento académico y con adecuadas habilidades lectoras. Asimismo, la motivación intrínseca estaba estrechamente correlacionada con la cantidad de lectura que los estudiantes realizaban y con la participación activa en actividades lectoras, ya que incrementaba su sentido de autoeficacia (Wigfield y Guthrie, 1997).

Así, Fishbach y Finkelstein (2012) sugieren que el docente podría contribuir a despertar en sus estudiantes un natural interés y gusto por la lectura, al incrementar las expectativas que se tienen en relación al posible éxito dentro de una tarea en particular y esto, se puede lograr informando al estudiante sobre su desempeño y brindándole estrategias que lo ayuden a lograr el objetivo planteado. La información que el docente brinde a sus estudiantes promoverá la motivación intrínseca del sujeto aumentando su compromiso con el logro de las metas establecidas y la perseverancia hacia el objetivo de culminar exitosamente la tarea. Dicho de otro modo, que el estudiante conozca, por parte del docente, cuáles son sus habilidades y la forma en la que se ha desempeñado, va a fomentar que se involucre más con la tarea para lograr el éxito esperado. Esto sucede debido a que las experiencias que se tengan en relación al dominio de un tema o de una habilidad, permitirá desarrollar un fuerte sentido de auto-eficacia; así como también, el fracaso y la retroalimentación negativa debilitará el sentido de auto-eficacia; en ambos casos, generando una respuesta emocional, ya sea de éxito y felicidad o de fracaso y tristeza, que va tener un impacto en el desempeño futuro de los estudiantes (McGeown, Goodwin, Henderson, y Wright, 2012).

Esto podría también verse expresado en diversas investigaciones que se han venido realizando desde hace muchos años en las que a través de la manipulación de diversos tipos de retroalimentación o complementando los mismos, se lograba un cambio en la conducta de las personas, mejorando las condiciones para motivar el aprendizaje (Salmoni, Schmidt, y Walter, 1984). Esto se debe a que todas las personas que están inmersas en una situación de aprendizaje, ya sea en una experiencia personal o profesional, pueden requerir cierta retroalimentación externa para identificar alguna brecha o desfase en su proceso o en la habilidad que está siendo desarrollada (Bandura, Barbaranelli, Gian, y Concetta, 2001). Una investigación realizada para conocer el rendimiento académico de los estudiantes demostró también esta influencia concluyendo, además, que la autoeficacia de los estudiantes estaba determinada en gran parte por sus experiencias académicas exitosas (Bandura, Barbaranelli, Gian, y Concetta, 2001). Ello permite pensar y asumir que la retroalimentación, al tener consecuencias afectivas en las personas, podría impulsar o no un desempeño exitoso.

Ya desde los años 50 se empezaron a llevar a cabo algunas investigaciones que mostraron que, efectivamente, después de varios ensayos el rendimiento de los estudiantes a los que se daba una retroalimentación sobre sus resultados mejoraba en comparación al rendimiento de los participantes del grupo control. Bilodeau (1969) demostró que el aprendizaje de los estudiantes sí se veía afectado cuando una persona externa retroinformaba dando una respuesta apropiada para que sea comparada con la manera en que se había completado la tarea. No se llegó a conocer a través de qué medios los estudiantes llegaban a las respuestas correctas, incluso se hipotetizó la idea de aprendizaje por repetición; sin embargo fue evidente que la intervención generaba resultados claros en referencia a sus implicancias en el aprendizaje y mejoraba el desempeño en todos los casos.

Del mismo modo, Henderlong y Lepper (2002) demostraron que la utilización sistemática de retroalimentación positiva en el campo de la psicología del comportamiento podría reducir con eficacia los problemas de conducta en el aula y animar a los estudiantes a aprender mejor. En esta investigación se mencionaba la importancia de que las consecuencias esperadas estuvieran claras para que la retroalimentación estuviera dirigida adecuadamente. Asimismo, se mencionaba que era necesario tener en cuenta características del receptor como la edad, el género y la cultura, ya que no todas las personas reaccionarán

igual ante los mismos estímulos. Se observó también que, en todos los casos, la recompensa de recibir retroalimentación aumentaba la motivación intrínseca promoviendo la autonomía, la autoeficacia percibida y, en consecuencia, llevaba a un mejor comportamiento por parte de los estudiantes.

Esto se ve sustentado por Trope y Pomerantz (1998), quienes comprobaron con su investigación, que las personas que tenían una experiencia consciente de éxito anterior, tras recibir retroalimentación estaban más interesadas en conocer más sobre sus fortalezas, debilidades y áreas de mejora en otro contexto diferente al contexto en el que se realizó la intervención. Asimismo, también se encontró que después de tener una experiencia exitosa, el estado de ánimo positivo inducido por este buen desempeño, fomentaba que los participantes quisieran aprender más en comparación con los participantes que habían experimentado el fracaso y estaban, por lo tanto, en un estado de ánimo negativo, lo que hacía que el grupo al que se le brindaba retroalimentación positiva en relación a su desempeño lo hiciera mejor en los siguientes ensayos.

Incluso en el ámbito deportivo se ha investigado sobre la influencia que tendría la retroalimentación sobre el desempeño brindada a los deportistas. En este caso, Eberman y Tripp (2011) buscaron determinar a través de su investigación el efecto que tendría la retroalimentación sobre el desempeño en el conocimiento y la probabilidad de seguir una preparación sobre los calambres musculares asociados al ejercicio. Dichos autores mostraron que, en el 70% de los deportistas aproximadamente, proporcionar información sobre su rendimiento podría afectar su post-prueba de conocimientos, lo que mejoraba su trabajo; así como también aumentaba significativamente la probabilidad de aceptar participar en la preparación relacionada a los calambres musculares. Estos resultados indican que la retroalimentación sobre el desempeño podría facilitar que un estudiante reconozca la necesidad de conseguir nuevos conocimientos, así como, de mejorar su desempeño, luego de conocer la manera en la que se deben hacer las tareas para tener más éxito (Eberman y Tripp, 2011).

En el contexto latinoamericano también se ha estudiado el efecto de la retroalimentación en la educación superior, concluyendo que los estudiantes que han cometido errores y que no reciben retroalimentación, no son capaces de corregir los mismos o lo hacen de manera lenta o ineficaz. Se argumenta además, que la ausencia de

realimentación, entendida como acto formativo, equivale a ignorar al otro y a no reconocerlo como sujeto valioso que espera con ansiedad esta información que el docente procesa para después devolverla (Román, 2009). Del mismo modo, en el estudio realizado por Osorio y López (2014) se buscó analizar la influencia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje encontrando que un proceso efectivo y oportuno de retroalimentación en estudiantes en edad preescolar logra contribuir a su proceso de aprendizaje ya que permite una evaluación integral que apoye su revisión y análisis e incide directamente en la toma de decisiones para el mejoramiento y perfeccionamiento dentro del aula. Además, se comprueba que después de la retroalimentación los estudiantes logran comprender la forma en que se debe realizar las actividades y así conocer los posibles errores que estaban cometiendo en el desarrollo de la misma.

En el ámbito lector, tema central de este estudio, también se han llevado a cabo investigaciones acerca del efecto de la retroalimentación. Zentall y Lee (2012), en su investigación sobre lectura y déficit de atención, mencionan cómo diversos tipos de retroalimentación positiva pueden activar las autopercepciones positivas de las personas y consecuentemente causar que interpreten su ambiente de acuerdo a las percepciones activadas. Todo esto tendría como consecuencia que los estudiantes mejoren su desempeño. Esto se comprobó con estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, a los que, tras realizar una actividad lectora, se les brindó diversos tipos de retroalimentación positiva, tanto con información sobre sus habilidades, como con información sobre el comportamiento específico que habían realizado. Se vio que al volver a realizar una actividad similar a la previamente retroalimentada, su desempeño incrementaba significativamente. Estos resultados indicaron, como los anteriores, que en relación con la lectura, los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, al ser confrontados con una experiencia retadora y al luego ser informados sobre cómo habían realizado la misma, incrementaban su desempeño al estar más motivados por seguir realizando la tarea.

De este modo, es importante que se entienda que los docentes no solo deben ceñirse a detectar cuándo los estudiantes fracasan o no, sino que deben contribuir a analizar con ellos el proceso de la tarea que están guiando, con la finalidad de mejorar su desempeño futuro. Así, aunque no haya acuerdo absoluto sobre los métodos más eficaces para

estimular la lectura en los estudiantes, es válido suponer que la adecuada utilización de los distintos tipos de retroalimentación podría favorecer el desarrollo de una de las habilidades más importantes que los niños debe aprender en la escuela, como lo es la lectura.

Ante los resultados de las investigaciones sobre lectura y el papel de la retroalimentación en la misma y el desfavorable panorama que brindan las cifras de las evaluaciones de lectura en el Perú presentadas al inicio de este trabajo, se hace necesario y debe ser incluso prioritario, tanto para la psicología como para otras disciplinas, que se logre ubicar al país lejos del déficit lector en el que se encuentra ahora. En ese sentido, aunque los estudiantes tengan inicialmente muchas ganas de involucrarse con su aprendizaje, algunos profesores no son conscientes de cuál es la mejor manera de orientarlos para que sean más productivos y se desempeñen mejor en sus actividades académicas. Por esto, es importante que se genere una discusión en torno al desempeño lector, formando en la escuela un compromiso junto con los docentes, ya que serán ellos quienes les enseñarán, en un primer momento, a leer y quienes deben estar preparados ante las exigencias que sus estudiantes planteen.

Es así que nace esta investigación, sobre todo como una necesidad de que los docentes reflexionen sobre su práctica profesional, específicamente, sobre uno de los tantos métodos que existen para informar a sus estudiantes sobre su desempeño, con el objetivo de que mejore en el futuro y en consecuencia, los estudiantes se sientan más motivados para aprender e involucrarse con su aprendizaje de manera activa. Adicionalmente, se esperaría que los docentes sean conscientes acerca del tipo de retroalimentación que deben utilizar para que los estudiantes disfruten más de las actividades escolares, en este caso las actividades lectoras específicamente, como consecuencia de esta práctica docente.

Por ello, el objetivo de esta investigación ha sido demostrar que la retroalimentación tiene una influencia positiva en el desempeño lector de los estudiantes de 2^{do} grado de primaria de una institución privada de Lima. Además, se ha buscado conocer de qué manera las distintas formas de retroalimentar a los estudiantes, ya sea a través de la retroalimentación basada en el desempeño, en el resultado o en el halago, tienen un efecto en el desempeño lector. Para esto, se ha realizado esta investigación experimental esperando que los diversos tipos de retroalimentación utilizados de manera repetida tengan un efecto en el desempeño lector, y si así fuere, identificar cuál de los tipos de

retroalimentación utilizados resultaría ser el más eficaz para mejorar el tiempo de lectura, y además disminuir la cantidad y tipo de errores cometidos durante su lectura.



Método

Participantes

La población objetivo de la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de segundo grado de primaria de un colegio privado de Lima. El colegio fue seleccionado de manera intencional por la disponibilidad de acceso y porque los resultados del estudio se utilizarán para orientar la intervención con los docentes en los siguientes años. Se trabajó con 44 estudiantes, 20 mujeres y 24 hombres, cuyos padres autorizaron su participación en el estudio. El promedio de edad de los participantes fue de 7.6 años, en un rango de 7.3 a 8.3 años. Se eligió este grupo porque a esta edad los niños ya debían haber adquirido las bases para la decodificación en el proceso de lectura.

El colegio envió a los padres de familia de todos los estudiantes de segundo grado de primaria una carta en la que se explicaba la realización del estudio y sus propósitos e implicancias (Apéndice A). Todos los padres tuvieron la opción de autorizar o no la participación de sus hijos en la investigación. La carta debía ser firmada por los padres de familia dando su consentimiento o su negativa y devuelta al tutor de clase a la brevedad posible. Dicha carta se envió a 50 estudiantes, 45 de los cuales respondieron autorizando el trabajo de sus hijos en la presente investigación. Uno de ellos fue descartado ya que su idioma natal era el coreano y aún no leía en español. Cuatro padres de familia no autorizaron la participación de sus hijos en la investigación y un padre de familia nunca respondió a la carta de autorización. Estos cinco estudiantes no fueron incorporados en ninguna de las etapas de la investigación.

Medición

Ficha de datos. Se utilizó una ficha de datos para recabar información sobre algunas características de los participantes. En esta ficha se consultó a los participantes su edad exacta, el idioma que se hablaba en casa, el idioma que hablaban sus padres, si les gustaba leer, si tenían libros en casa y finalmente, si leían cuentos o alguien se los leía (Apéndice B).

Prueba de Un Minuto. Construida por Cecilia Thorne en 1991 con la finalidad de medir la aptitud para la lectura inicial a través de la precisión y rapidez en la decodificación. Consiste en una lista de 100 palabras que el niño debe leer en un minuto.

Para la elaboración de la lista se tuvo en cuenta criterios como: correspondencia sonido-letra, tipos de sílabas (abiertas y cerradas), longitud de sílabas (monosílabas, bisílabas y trisílabas), tipos de palabras (sustantivos, verbos, palabras funcionales, adjetivos y adverbios), las palabras se encuentran en todos los libros de lectura inicial y la secuencia de palabras está ordenada de la más simple a la más compleja. En este mismo estudio se analizó la validez de contenido de la versión original en una muestra de 795 niños y niñas provenientes de colegios particulares y estatales hallando un coeficiente de confiabilidad de .91 por el método de test-retest. (Apéndice C)

Para el presente estudio, se aplicó esta prueba, por haber demostrado ser confiable en su estudio original, a todos los participantes de la investigación antes y después de la intervención experimental de manera individual. La medición de línea base consistió en la evaluación previa a la situación experimental (P1) y los puntajes de cada participante fueron utilizados para balancear los grupos según el rendimiento en la prueba, además de ser considerada como la prueba de entrada en el diseño de la investigación. En la evaluación después de la intervención (P2), también se administró de manera individual inmediatamente después de finalizar cada sesión experimental.

Listas de palabras. Para la intervención experimental, se elaboraron cinco listas de palabras utilizadas como herramienta para probar el efecto de los tipos de retroinformación. Cada una de las listas estaba comprendida de 20 palabras, que fueron elegidas teniendo en cuenta las combinaciones silábicas y consonánticas que los estudiantes ya debían conocer a esa edad, así como los niveles de dificultad más apropiados. Para evaluar la validez de contenido de las listas se utilizó el criterio de jueces. Cuatro docentes del grado analizaron las palabras y verificaron que fueran coherentes con la edad de los estudiantes y con el objetivo de la investigación. Para que una palabra se mantuviera en la lista tenía que contar con la aprobación de, por lo menos, tres de los cuatro docentes elegidos como jueces. Las palabras que analizaron los jueces fueron ordenadas en listas de manera aleatoria, pero se les pidió que las ordenen de acuerdo con el grado de dificultad de manera ascendente (Apéndice D).

Registro de Observación. Se imprimió una ficha con las cinco listas de palabras. Se colocó un *check* a las palabras que el estudiante leía correctamente y un *aspa* a las palabras que el estudiante no lograba leer correctamente. Además, cuando el estudiante

cometía un error, se escribía el modo en que este leía la palabra, es decir, el tipo de error que cometía. Luego, al final de cada lista, se tomaba nota del tiempo que el estudiante demoraba en leerla y cualquier comentario adicional como comportamientos o verbalizaciones manifestados por los estudiantes durante la intervención.

Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en tres fases: piloto, fase de línea base y condición experimental.

Fase piloto. Previo al inicio de la investigación se realizó una prueba piloto con ocho estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa especialmente seleccionada para esta etapa. Esta fase piloto tuvo como propósito probar la intervención experimental de modo que se pudo afinar el procedimiento y se controlaron los errores de aplicación. Además, sirvió para verificar que las palabras de cada una de las cinco listas sean equitativas las unas con las otras, es decir que las listas fueran equivalentes y se adecuen a la población objetivo. Como resultado de esta prueba piloto, se tomó la decisión de presentar las listas de palabras de manera separada y de mejorar la forma de dar la retroalimentación metacognitiva, para lo que se descartó el hacerlo en palabras al azar, sino más bien asociarlo a las palabras que cada estudiante leyera adecuadamente a la hora de la lectura de cada lista de palabras.

Fase de línea base. La siguiente fase de trabajo consistió en la medición pre condición experimental en la que se aplicó la Prueba de Un Minuto como medición de línea base (P1). Para garantizar la igualdad de condiciones se leyó la misma consigna a todos los estudiantes (Apéndice E). Se evaluó individualmente a cada participante; un día a todos los estudiantes de una sección y al día siguiente a todos los estudiantes de la otra sección. En ambos casos se trabajó en el mismo ambiente y a las mismas horas. El colegio colaboró presentando a la persona que realizaría el trabajo a los estudiantes. Esta etapa permitió, en base al puntaje obtenido en la P1, separar la muestra de participantes en cuatro grupos experimentales, a través de la técnica de apareamiento, de modo que dichos grupos resultaran ser equivalentes. Cuatro sujetos fueron intercambiados de grupo de modo que cada grupo tuviera un promedio de 63.5 palabras correctamente leídas en un minuto.

Fase experimental. Para esta fase, cada condición experimental fue asignada al azar a cada grupo. Al grupo uno (G1) le tocó recibir retroalimentación de tipo metacognitivo, el que consistía en retroinformar al estudiante sobre su desempeño, es decir cómo había leído las palabras de modo que habían estado correctas, resaltando que había aprendido a leer mejor, como por ejemplo “has leído bien las palabras que empiezan con *br* como broma”; el grupo dos (G2) recibió retroalimentación en base al resultado obtenido, es decir, información sobre el puntaje acumulado de palabras leídas correctamente, como por ejemplo “has hecho 15 puntos”; el grupo tres (G3), fue retroalimentado con reforzadores sociales como el halago o felicitación verbal y, finalmente, el grupo cuatro (G4), se consideró como grupo control, dado que no recibió reforzamiento, ni retroinformación alguna por realizar la tarea de lectura de las listas. La sesión experimental para todos los grupos fue llevada a cabo de manera individual con el mismo patrón salvo por el tipo de retroalimentación que recibía el estudiante al finalizar la lectura de cada una de las listas. La intervención experimental se llevó a cabo de la siguiente manera: presentación de la tarea a realizar por parte de la experimentadora a través de la lectura en voz alta de la misma consigna a cada uno de los participantes dando respuesta a las dudas que los participantes pudieran tener sobre el procedimiento a seguir antes de iniciar la tarea; tarea del participante que consistía en leer las listas de 20 palabras, una por una; retroalimentación dada por la experimentadora después de la lectura de cada una de las cinco listas, según el grupo experimental al que pertenecían; y finalización de la sesión con la aplicación de la Prueba de Un Minuto después de la situación experimental (P2). Para controlar la igualdad de la condición de retroinformación, esta fue leída del texto común según el grupo al que pertenecía el estudiante (Apéndice F).

Para cada una de las listas, se registraron los errores de lectura que cometieron los estudiantes, así como el tiempo que se demoraron en leer cada lista. También se anotaron comentarios, comportamientos y verbalizaciones manifestados por los estudiantes durante la situación experimental.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa SPSS en su versión 21. Se trabajó con todos los estudiantes de la muestra inicial. Tanto para las Prueba de Un

Minuto antes de la intervención (P1) y después de la intervención (P2), como para el tiempo de lectura y el número de errores de lectura de las listas de palabras, se realizó el análisis de normalidad de Shapiro - Wilk debido a que la cantidad de participantes era menor a 50; este análisis encontró una distribución normal para la Prueba de Un Minuto (ver Apéndice G, Tabla 1) y una no paramétrica para el total de palabras leídas correctamente (ver Apéndice G, Tabla 2).

En cuanto a los análisis estadísticos para responder a las hipótesis de la investigación, en primer lugar, se buscó comprobar si efectivamente la retroalimentación tuvo un efecto en el desempeño de lectura con la Prueba de Un Minuto, por lo que se comparó esta medida, antes (P1) y después (P2) de la intervención experimental, a través de la prueba T de Student para muestras relacionadas. En segundo lugar, se compararon los cuatro grupos experimentales, en cuanto a su desempeño en la Prueba de Un Minuto después de la intervención experimental (P2), a través de un Anova. También, se examinó la mejora en la lectura, registrada a través del cambio en el tiempo de lectura y el número de errores, entre la primera lista (L1) y la última lista de palabras (L5); para ello se usó la prueba de Wilcoxon. A pesar de que las listas de palabras fueron inicialmente consideradas como herramienta experimental solamente, el análisis de estas variables permitió contar con una evaluación adicional del desempeño lector. Finalmente, se comprobó si existía alguna influencia de variables, como sexo del participante, gusto por la lectura, si el participante leía solo o alguien le leía e idioma que se hablaba en casa, en la evaluación de la lectura inicial (P1).



Resultados

En este capítulo se describen los resultados de las variables mencionadas en los objetivos de la investigación. En primer lugar, se analizó la influencia de distintos tipos de retroalimentación en el desempeño en la Prueba de Un Minuto antes (P1) y después de la intervención experimental (P2). Asimismo, se presentan los resultados del análisis de las diferencias en el desempeño final de los participantes de la Prueba de Un Minuto según el tipo de retroalimentación que recibieron los participantes. Para ello, se categorizaron las diferencias de los puntajes en la Prueba de Un Minuto antes y después según si el participante empeora, se mantiene o mejora. En tercer lugar, se buscaron las diferencias existentes entre el desempeño de cada lista de palabras, considerando el tiempo y los aciertos de cada una de ellas. Finalmente, se correlacionó el desempeño lector en su estado inicial con los datos generales de los participantes, como sexo, idioma que se habla en casa, gusto por la lectura, entre otros.

Como primer punto de análisis se midió si la intervención con los diferentes tipos de retroalimentación tuvo un efecto en el desempeño en la Prueba de Un Minuto. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas en tres de los cuatro grupos, indicando que efectivamente ha habido una mejora en el desempeño en la Prueba de Un Minuto. Como se muestra en la tabla 1, salvo en el grupo control, todos los grupos que recibieron retroalimentación han mejorado su desempeño en comparación con el puntaje base obtenido antes de la intervención con retroinformación.

Tabla 1

Comparación de desempeño en Prueba de Un Minuto antes y después según categoría de retroalimentación

Grupo según tipo de retroalimentación	Aciertos en Prueba de Un Minuto	M	DE	T de Student	p
Metacognitivo	Antes	63,45	23,317	3,209	,00
	Después	72,09	24,362		
Resultado	Antes	63,55	20,675	2,256	,02
	Después	69,18	22,741		
Halago	Antes	63,55	21,016	3,752	,00
	Después	71,91	21,538		
Control	Antes	63,45	22,246	-,032	,49
	Después	63,36	19,628		

La tabla 1 muestra las variaciones en el puntaje en la Prueba de Un Minuto de los grupos que resultaron estadísticamente significativos. Así, se puede notar que los participantes que pertenecían al grupo uno, que recibieron retroalimentación del tipo metacognitivo (G1) incrementaron su desempeño en 8,64 puntos ($T(10) = 3,21, p = ,00$); los participantes del grupo dos, que recibieron retroalimentación sobre el puntaje obtenido (G2) incrementaron su puntaje en 5,64 puntos ($T(10) = 2,26, p = ,02$) y los participantes del grupo tres, que recibieron retroalimentación social en forma de halagos (G3) incrementaron su puntaje en 8,36 puntos ($T(10) = 3,75, p = ,00$). En cuanto al grupo control (GC) no se observó diferencia estadísticamente significativa ($T(10) = - ,03, p = ,49$), por lo que se podría asumir que toda retroalimentación, sin importar de qué tipo, tiene efecto en el desempeño de los participantes en la Prueba de Un Minuto. Cabe recordar que la asignación por apareamiento a los grupos experimentales contempló que la media de todos los grupos antes de la intervención fuese equivalente (promedio de 63.5 palabras correctamente leídas en un minuto), por lo que la variación en el desempeño después de la intervención sí puede ser atribuida a la misma.

Un segundo punto de análisis consistió en comprobar qué tipo de retroalimentación provoca un mejor desempeño en la Prueba de Un Minuto. Para ello, se realizó un análisis Anova en el que se comparó la resta del puntaje después de la intervención (P2) y el puntaje antes de la intervención (P1) para cada grupo experimental. En este caso no se encontró diferencias entre los puntajes restados ($P2 - P1$), por lo que no es posible afirmar que exista diferencia estadísticamente significativa según el tipo de retroalimentación utilizada ($F(3) = 2,48, p = ,08$) (Apéndice H, tabla H1). De modo complementario, se categorizó dicha diferencia ($P2 - P1$) según si el participante empeora, se mantiene o mejora. En la tabla 2 se observa, que si bien tampoco se encontró asociación entre las categorías de diferencias de rendimiento y los tipos de retroalimentación ($\chi^2(6) = 9,80, p = ,13$), esto resalta que los grupos sí mantienen una clara tendencia de mejora según el tipo de retroalimentación que han recibido (Apéndice H, tabla H2).

Tabla 2

Categorización de las Diferencias en el Rendimiento según grupo de retroalimentación

Grupo según tipo de retroalimentación	Diferencias de Rendimiento			Total
	Empeora	Se mantiene	Mejora	
Metacognitivo	1	1	9	11
Resultado	3	1	7	11
Halago	0	1	10	11
Control	4	3	4	11

Es obvio que en el grupo control los resultados están totalmente balanceados encontrándose casi la misma frecuencia de sujetos en cada categoría de diferencia de puntajes. Sin embargo, en todos los grupos que sí recibieron retroalimentación se encuentra una tendencia hacia la mejora. También llama la atención en la tabla que exista una cantidad de sujetos mayor en la categoría de empeora para el grupo que recibió retroalimentación basada en el resultado.

En un tercer punto de análisis, se buscó las diferencias que podrían existir entre las listas que fueron utilizadas como herramienta experimental. Con este fin, se trabajó con la primera y última lista buscando una mejora entre el desempeño de la lectura inicial y la final. Para ello se tomó en consideración dos evidencias del desempeño: el tiempo de ejecución de la tarea y el número de aciertos. El factor tiempo fue entendido como el tiempo que el participante demoró en leer la lista de 20 palabras y el factor aciertos como la cantidad de palabras correctas que el participante leyó en cada una de las listas. Como se puede notar en la tabla 3, no se encontró diferencias significativas en ninguno de los grupos para los aciertos en las listas de palabras, pero sí se encontró diferencias significativas en dos grupos, el que recibió retroalimentación metacognitiva ($Z = -2,66$, $p = ,01$) y el que recibió retroalimentación social en forma de halagos ($Z = -2,5$, $p = ,01$), para el tiempo de lectura de las listas de palabras.

Tabla 3

Comparación de desempeño (tiempo de ejecución y aciertos) entre lista uno y lista cinco, según categoría de retroalimentación

Grupo según tipo de retroalimentación	Medida de desempeño	Z de Wilcoxon	P
Metacognitivo	Tiempo	-2,66	,01
	Aciertos	,00	1,00
Resultado	Tiempo	-1,83	,07
	Aciertos	-,55	,58
Halago	Tiempo	-2,5	,01
	Aciertos	-1,22	,22
Control	Tiempo	-,09	,93
	Aciertos	-,59	,56

En cuanto al tiempo de lectura, tanto en el G1 como en el G3, se observa una disminución entre la lista uno y la lista cinco. De este modo, los participantes del G1, en promedio, completaron la lectura de la lista uno en 40 segundos y completaron la lectura de la lista cinco en 35 segundos; mientras que los participantes del G3 completaron, en promedio, la lectura de la lista uno en 37 segundos, y completaron la lectura de la lista cinco en 32 segundos. La demostración gráfica de estos resultados (gráfico 1) permite visualizar la variación en el promedio de tiempo de lectura de cada una de las listas de palabras según el grupo de retroalimentación. Hay que resaltar, además de las diferencias en el tiempo de ejecución encontradas en el G1 y G3, la estabilidad que hay en el tiempo en los grupos de control y de retroalimentación basada en el resultado.

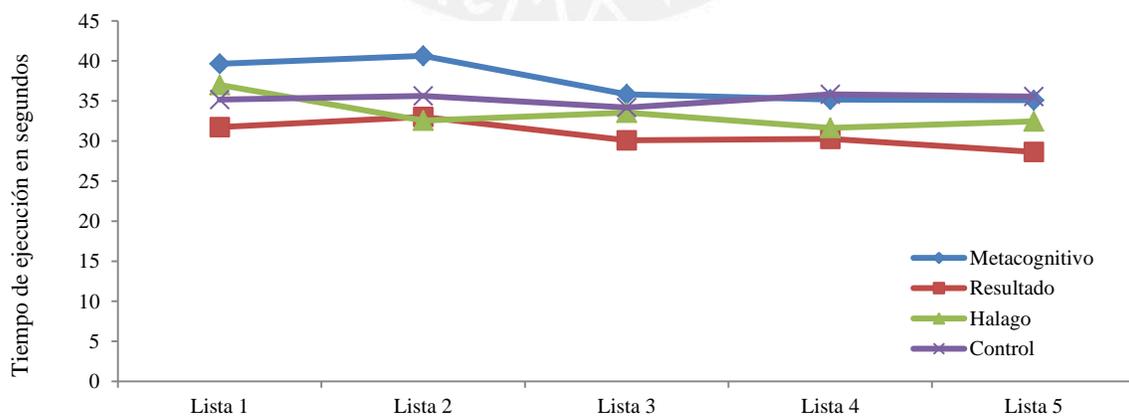


Gráfico 1. Promedio de tiempo de lectura (en segundos) para cada lista de palabras según grupo de retroalimentación.

El estudio también hipotetizó la relación del desempeño lector inicial (P1) con datos sobre el participante en cuanto a sexo, si el participante leía con frecuencia, si alguien le leía, si le gustaba leer y el idioma que se hablaba en casa. Los resultados de dicho análisis no demostraron relación en cuanto a al sexo ($T(37,57) = ,85, p = ,40$; ver apéndice H, tabla H3); si el participante lee ($F(2) = ,38, p = ,69$; ver apéndice H, tabla H4); si alguien le lee ($F(25) = ,04, p = ,97$; ver apéndice H, tabla H5); y de acuerdo con el idioma que se habla en casa ($T(39,22) = -,26, p = ,80$; ver apéndice H, tabla H6). Por el contrario, sí se encontró una relación significativa entre el desempeño lector inicial en la Prueba de Un Minuto (P1) y el gusto por la lectura ($F(2) = 3,57, p = ,04$), lo que evidencia la importancia de esta variable en el desempeño lector.

Tabla 4

Relación entre desempeño lector inicial y el gusto por la lectura

		¿Te gusta leer?	Diferencia de medias	Error típico	Sig.
HSD de Tukey	NO	Mas o menos	-18,47	8,78	,10
		Sí	-20,44	7,83	,03
	SI	Más o menos	1,97	7,09	,96

Los participantes que reportan gusto por la lectura obtienen de promedio en la P1 68,22; mientras que los participantes que reportan no gustarles la lectura tienen de promedio en la P1 47,78 (Apéndice H, tabla H7). En ese sentido, se observa que según la prueba de HSD de Tukey la diferencia entre los que reportan gusto por la lectura y los que reportan no gustarles la lectura es de 20.44 puntos. Se puede afirmar entonces, que el gusto por la lectura tendría un efecto positivo en el desempeño lector.



Discusión

La retroalimentación y el desempeño lector constituyen el eje principal de esta investigación; sin embargo, antes de entrar a la discusión de los resultados encontrados en el presente estudio se considera importante resaltar algunas decisiones metodológicas importantes. En primer lugar, en cuanto al grado escolar elegido, se decidió trabajar con segundo grado de primaria debido a que según Chall (1979) esta es la etapa en la que se desarrolla la decodificación. De haber elegido, ya sea el primer grado, en el que los estudiantes se encuentran en un nivel muy inicial de la decodificación o el tercer grado, en el que el énfasis se centra en la comprensión, se complicaría el análisis del efecto de la retroalimentación en la Prueba de Un Minuto ya que en dichas etapas entran a tallar otros elementos involucrados en el desempeño lector. En segundo lugar, se decidió realizar la intervención a comienzo del año escolar debido a que es en este momento en que el programa educativo regular de enseñanza de lectura aún no ha producido diferencias entre los estudiantes en cuanto a su desempeño lector. En tercer lugar, cabe resaltar que el haber llevado a cabo una asignación a los grupos experimentales por apareamiento ha garantizado un nivel en el desempeño lector inicial (P1) homogéneo en los miembros que conformaban cada uno de los grupos.

En relación al propósito del estudio, los resultados encontrados indican que la evaluación después de la intervención (P2) tuvo un puntaje promedio mayor al de la evaluación previa a la intervención (P1) en todos los grupos en los que se dio una retroalimentación, mas no en el grupo control que no tuvo retroalimentación. Esto demostraría que la intervención realizada a través de los diferentes tipos de retroalimentación, sí ha producido un efecto positivo en el desempeño lector en la Prueba de Un Minuto. Esto podría darse debido a que es común, que a modo de monitoreo, los estudiantes busquen información sobre cómo les va y sobre cómo están llevando a cabo una actividad. Estos resultados van de acuerdo con lo propuesto por Deci, Koestner y Ryan (1999) quienes plantearon que la retroalimentación positiva puede incrementar el desempeño de una actividad cualquiera. Este argumento se ve luego ampliado en la Teoría de la Autodeterminación, que sostiene que los acontecimientos interpersonales, como la retroalimentación, aumentan la motivación intrínseca, ya que conducen a sentimientos de autoeficacia y permiten la satisfacción de la necesidad psicológica básica para la

competencia (Ryan y Deci, 2000a). Esto también quedó demostrado en el estudio realizado por Zentall y Lee (2012), en el que se observa que los niños con déficit de atención que fueron sometidos a intervenciones que brindaban diversos tipos de retroalimentación empezaban a interpretar su ambiente de manera más positiva mejorando como consecuencia su desempeño. Del mismo modo, Osorio y López (2014) demostraron que la retroalimentación ayuda a que los estudiantes desarrollen estándares para su trabajo, reflexionen y tomen un punto de referencia para aprender y adicionalmente contribuye a que los estudiantes crean en lo que están haciendo y se detengan un momento a interiorizar sus resultados y así entender que existen formas adecuadas para realizar las tareas en cada uno de los ámbitos.

Dado que en el presente estudio los tres grupos han recibido retroalimentación positiva en la que se reconocen los logros, se podría entonces decir que los resultados corroboran estas investigaciones previas. La relevancia de los resultados encontrados en este estudio se centra en mostrar que cualquier tipo de retroinformación positiva dada al estudiante contribuiría con su aprendizaje. Cabría preguntarse qué pasaría si la retroalimentación brindada fuera negativa, es decir, un tipo de retroalimentación en la que se resaltarán o corregirán los errores en el desempeño. Es necesario que este sea un problema de investigación futuro.

Siguiendo la teoría de Eberman y Tripp (2011), se postuló que existen diferencias entre los tres tipos distintos de retroalimentación utilizados para lo que se analizaron las diferencias del distinto efecto en el desempeño de los participantes. Como se puede ver en los resultados, todos los reforzadores han tenido un efecto en aumentar el desempeño en la Prueba de Un Minuto; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas según el tipo de retroalimentación utilizada. Este hallazgo plantea la idea que el efecto de la retroalimentación en los participantes se da sin importar qué tipo de retroalimentación se utilice; sin embargo, esto es refutado por Hattie y Timperley (2007) quienes a través de un meta-análisis demostraron que el efecto de la retroalimentación muestra una variabilidad considerable indicando que algunos tipos serían más poderosos que otros; siendo el de mejor efecto el que se basa en la tarea realizada y el de menor efecto el relacionado con elogios y premios a la persona. En ese sentido, se esperaría que según el tipo de retroalimentación utilizada se genere una mejora diferenciada entre el desempeño lector

base y el desempeño lector mejorado (Hattie y Timperley, 2007). Al no haberse encontrado esta diferencia entre tipos de retroinformación, se podría asumir que los tres tipos de retroalimentación positiva utilizados han logrado la meta final de una retroalimentación efectiva que es reducir dicha discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño objetivo de la persona. Otro motivo que explicaría no haber encontrado los efectos diferenciados entre los tipos de retroalimentación sería que, al tener pocos participantes en cada uno de los grupos, la variabilidad en el desempeño sea limitada, lo que no permitiría detectar con mayor precisión las diferencias entre los grupos de retroalimentación. En este sentido, se sugiere trabajar con grupos más grandes en estudios futuros.

Cabe resaltar que, si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos experimentales, un análisis cualitativo de los resultados demuestra que los grupos según tipo de retroalimentación sí tendrían una tendencia de mejora diferenciada. Así, en el caso del grupo de control existe un balance entre el grupo de participantes que empeora, se mantiene y mejora; pero, para los otros grupos experimentales, sí se observa una mayor frecuencia de participantes que han mejorado. Hay que resaltar que entre los tres grupos experimentales, el grupo que recibió retroalimentación basada en el resultado fue el que más participantes tuvo en la categoría de empeora; mientras que tanto en el grupo que recibió retroalimentación metacognitiva, como en el que recibió halagos casi todos los participantes mejoran. Estos resultados no coinciden del todo con lo mencionado por Hattie y Timperley (2007), sobre la distinción entre la retroalimentación acerca de cómo se llevó a cabo la tarea, la retroalimentación sobre el resultado de la tarea y la retroalimentación sobre el participante como persona, en el que el halago sería menos eficaz porque no da información útil acerca de la tarea para mejorar la estrategia y la autorregulación en el desempeño. En relación con el grupo que recibió retroalimentación basada en el resultado, los hallazgos serían lo esperado ya que con este tipo de retroalimentación se logra que el estudiante tenga conocimiento sobre si realizó la tarea de manera correcta o no, más no se informa sobre la forma en la que la tarea se lleva a cabo. Esto no permitiría que el estudiante reconozca sus errores y sus aciertos y pueda plantear estrategias para desempeñarse de mejor manera (Schmidt y Wrisberg, 2008).

Otra explicación de porqué el grupo de retroinformación basada en resultado no ha tenido una clara tendencia de mejora se basa en la observación cualitativa del

comportamiento y verbalizaciones de los participantes durante la intervención experimental. A medida que avanzaban en la lectura de las listas de palabras, gran parte de los miembros de este grupo realizaba comentarios de manera repetitiva como “rápido que se nos va el tiempo”, “ahora cuánto me saqué”, “quién lo hizo mejor” o “en que me equivoqué”, además de esperar afuera del salón a sus compañeros para preguntarles cuánto se habían sacado ellos. Estos comportamientos no fueron observados en ningún miembro de los otros grupos lo que podría demostrar una preocupación extrema de los estudiantes por el resultado de la tarea, más que por la calidad de la ejecución de la misma. Es justamente por esto que Schmidt y Wrisberg (2008) resaltan que este tipo de retroalimentación debe ser aplicada, solo de ser necesario al terminar la tarea y nunca a lo largo de la misma ya que desvía la atención del estudiante hacia la competición, más que al aprendizaje en sí mismo. Este resultado es un aporte valioso de este estudio en tanto que sirve de base para apoyar a los docentes en las prácticas de evaluación y retroinformación en el aula y sus efectos positivos o nocivos en el aprendizaje.

En un siguiente punto de análisis se evaluó el tiempo de ejecución de la tarea y el número de aciertos, tanto para la primera como para la última lista de palabras. Con respecto a los aciertos no se encontró diferencias estadísticamente significativas. Esto podría explicarse por el procedimiento de evaluación de jueces que se llevó a cabo para validar y asegurar que dichas listas de palabras fueran apropiadas al nivel de conocimientos de los estudiantes de segundo grado de primaria. De este modo, la variabilidad en el desempeño lector se dio en el tiempo de ejecución más no en los aciertos. Justamente es en este criterio del desempeño de la lectura en el que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de retroalimentación, siendo los grupos que recibieron retroalimentación metacognitiva y halagos los que mostraron estas diferencias. Esto se podría deber a lo mencionado también en el punto anterior sobre las diferencias en cada uno de los tipos de retroalimentación, ya que si esta es entendida como un proceso en el que se brinda información acerca de una acción pasada para tenerla presente en el futuro y así regularse para mejorar los resultados (Schmidt y Wrisberg, 2008) queda claro por qué el grupo que recibió retroalimentación metacognitiva es el que funcionaría de esta manera ya que a diferencia de los otros grupos de retroalimentación, este es el único que sí estaría brindando información acerca del modo en que leyeron las palabras con la finalidad de

tenerlas presente en las siguientes listas y así mejorar el desempeño inicial. Además en el presente estudio se observó que los estudiantes de este grupo no cometieron un error en el tipo de palabra acerca de las que recibieron retroinformación sobre la habilidad lograda y mas bien cuando leían este tipo de palabra en las listas siguientes miraban al experimentador como enfatizando que sabían leerlo bien, por ejemplo cuando se les retroinformó diciendo que sabían leer el grupo consonántico *fr* y encontraban en la siguiente lista una palabra con este mismo grupo consonántico miraban a la experimentadora mientras leían la palabra. Este comportamiento no se observó al interior del grupo cuando leían palabras de las que no habían recibido retroinformación anteriormente, ni tampoco en los otros grupos a los que no les retroinformó específicamente sobre alguna habilidad de lectura demostrada. Este resultado y comportamientos observados permiten afirmar que una retroalimentación precisa sobre la manera correcta en la que se está leyendo, sí estaría presente en una lectura posterior afectando su desempeño.

Asimismo, como ya se ha mencionado anteriormente, en el grupo que recibió retroalimentación solo con halagos y señales de felicitación, también se encontró diferencias estadísticamente significativas en relación al tiempo de ejecución de la tarea. Esto se podría deber, tal como mencionan Henderlong y Lepper (2002), a que efectivamente el halago tiene consecuencias positivas sobre todo en los niños pequeños, ya que por la etapa de desarrollo en la que se encuentran usualmente buscan persistir en las conductas que los adultos demuestran valorar, inclusive cuando se trata de nuevos comportamientos o aprendizajes. En este punto se debería tener especial cuidado, ya que si bien elogiar a una persona tendría una consecuencia emocional inmediata que fortalecería su desempeño, también podría retrasar el desarrollo de la autonomía y evitar que el estudiante aplique el aprendizaje a futuras situaciones. En ese sentido, el halago utilizado de manera frecuente y continua, además de no dar información sobre el desempeño en sí mismo, podría llevar a una habituación y por lo tanto perder eficacia a largo plazo. En este caso considerando que la retroalimentación ha sido brindada en una sola intervención de corto tiempo, se podría esperar el efecto positivo de la misma en las sesiones experimentales llevadas a cabo. Sin embargo, habría que investigar en futuros estudios si este tipo de retroalimentación mantiene su efecto sobre el aprendizaje en el tiempo.

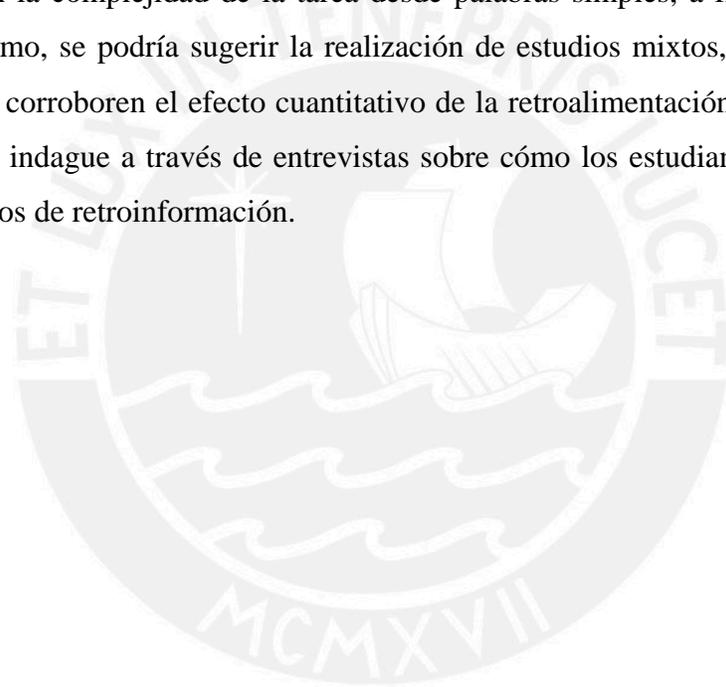
Por otro lado, el análisis de relación de las características de los participantes con el desempeño lector inicial, demostró asociación solo con el gusto por la lectura, más no con el sexo, idioma hablado en casa, si leían o si alguien les leía en casa. Los participantes que reportaron gusto por la lectura leyeron aproximadamente 20 palabras más en la Prueba de Un Minuto inicial, que los que reportaron que no les gustaba leer. Este hallazgo genera un gran aporte desde el punto de vista motivacional, ya que se podría asumir que el gusto por la lectura podría generar una aproximación afectiva hacia la misma que tendría como consecuencia un mayor desempeño lector inicial. Wigfield y Guthrie (1997) sustentan este resultado al plantear que cuando las personas sienten natural gusto por un tema, por ejemplo en este caso la lectura, se sienten motivados de manera intrínseca hacia las actividades relacionadas a la misma y que dicha motivación intrínseca está estrechamente correlacionada con la cantidad de lectura que los estudiantes realizan y con la participación activa en actividades lectoras. Siguiendo esta línea, se podría asumir que los niños que reportan gusto por la lectura se sienten más motivados a leer por lo que rinden mejor en pruebas relacionadas a dichas actividades. En ese sentido es necesario que los docentes se pongan como meta que los estudiantes sientan placer por leer ya que tendrá una clara influencia en su desempeño.

Del análisis anterior se desprenden algunas conclusiones interesantes, siendo la más importante el hecho de que la retroalimentación positiva tiene un efecto que favorecería el desempeño lector. Así, se reconoce que si los estudiantes reciben información sobre la tarea que llevan a cabo se les brinda también un suministro de herramientas que conduce a mayores posibilidades de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). Igualmente, a pesar de las limitaciones de la presente investigación, los resultados demuestran la importancia de que los docentes hagan un uso adecuado de la retroalimentación positiva con la finalidad de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en sus tareas diarias.

Los resultados permitirían fundamentar intervenciones y recomendaciones a los docentes sobre el correcto uso de la retroalimentación, ya sea usando un tipo en particular o una combinación de estos, y además sobre cómo discernir su uso en función de sus necesidades y las de sus estudiantes, así como del contexto de aprendizaje. Así es necesario tener en cuenta que la retroalimentación debe proporcionar detalles específicos del aprendizaje, como por ejemplo la manera en la que han llevado la tarea, resaltando en este

caso, las palabras que han sido leídas correctamente o los sonidos consonánticos que han sido pronunciados adecuadamente (Sadler, 1989). Hattie y Timperely (2007) señalan que el uso en conjunto de diferentes tipos de retroalimentación podría ser muy beneficioso y eficaz ya que estarían dirigidos a diferentes propósitos. El uso de una retroalimentación de manera combinada podría tener un efecto incluso mayor, ya que sumaría las consecuencias positivas de cada tipo de retroalimentación en particular.

También se desprende de este estudio las recomendaciones para replicarlo contemplando un tamaño de muestra mayor que garantice la generalización de los resultados y una lista de palabras con mayor variabilidad en cuanto al grado de dificultad y el incremento en la complejidad de la tarea desde palabras simples, a frases, oraciones y párrafos. Asimismo, se podría sugerir la realización de estudios mixtos, experimentales y cualitativos, que corroboren el efecto cuantitativo de la retroalimentación en el desempeño lector, y además indague a través de entrevistas sobre cómo los estudiantes han percibido los diferentes tipos de retroinformación.





Referencias

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 248-287.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Gian, V., & Concetta, P. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 187-206.
- Bilodeau, E. (1969). Supplementary feedback and instructions. En E. Bilodeau, I. Bilodeau, & E. Alluisi, *Principles of skill acquisition* (págs. 235-253). Nueva York: Academic Press.
- Carnegie, D. (1964). *How to win friends and influence people*. Nueva York: Simon&Schuster.
- Chall, J. (1979) The great debate: Ten years later with a modest proposal for reading stages. En L. Resnick y P. Weaver, *Theory and practice of early reading*. New Jersey: Earlbaum.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En F. G. Ruipérez, *La lectura en España: Informe 2008* (págs. 23 - 39). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Claux, M., & La Rosa, M. I. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Dev, P. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement: What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher? *Remedial and Special Education*, 12-19.

- Eberman, L., & Tripp, B. (2011). Effect of Performance Feedback on Perceived Knowledge and Likelihood to Pursue Continuing Education. *Athletic Training Education Journal*, 69-75.
- El Comercio. (23 de Abril de 2012). *El Perú último en porcentaje de lectura de libros en América Latina*. El Comercio. Recuperado de www.elcomercio.pe
- Fishbach, A., & Finkelstein, S. (2012). How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit. En H. Aarts, & A. Elliot, *Goal-Directed Behavior* (págs. 1-53). Nueva York: Psychology Press.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Sigloveintiunoeditores.
- Guthrie, J., & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 59-85.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Henderlong, J., & Lepper, M. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 774-795.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychologist*, 293-323.
- Lems, K. (2006). Reading fluency and comprehension in adult language learners. En T. Rasinski, C. Blachowics, & K. Lems, *Fluency instruction. Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 328-336.
- McKay, J. (1992). Building self-esteem in children. En M. McKay, & P. Fanning, *Self-esteem* (págs. 239-271). California: New Harbinger.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *PISA 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Muñoz-Valenzuela, C., & Schelstraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-8.

- National Institute of Child Health and Human Development. (31 de Agosto de 2006).
Report of the National Reading Panel. Obtenido de *Findings and Determinations of the National Reading Panel by Topic Areas*:
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: *Logros y Desafíos*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Osorio, K., y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30
- Pikulski, J., & Chard, D. (2005). Fluency: The bridge from decoding to reading comprehension. *The Reading Teacher*, 510-519.
- Race, P. (1 de Noviembre de 2004). Using feedback to help students to learn. Obtenido de *The Higher Education Academy*:
https://www.reading.ac.uk/web/FILES/EngageinFeedback/Race_using_feedback_to_help_students_learn.pdf
- Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68-78.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Salmoni, A., Schmidt, R., & Walter, C. (1984). Knowledge of results and motor learning: A review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, 355-386.
- Schmidt, R., & Wrisberg, C. (2008). *Motor Learning and Performance: A situation-based learning approach*. Ontario: Human Kinetics.
- Silva, R. (2006). *Leer literatura en la escuela*. El educador, 34-36.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.

- Trope, Y., & Pomerantz, E. (1998). Resolving conflicts among self-evaluative motives: positive experiences as a resource for overcoming defensiveness. *Motivation and Emotion*, 53-72.
- Walker, B., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency. More than fast and accurate reading. En T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, Fluency instruction. *Research-based best practices* (págs. 86-105). Nueva York: Guilford Press.
- Wang, J., & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children motivations for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 420-432.
- Zentall, S., & Lee, J. (2012). A Reading Motivation Intervention With Differential Outcomes for Students At Risk for Reading Disabilities, ADHD, and Typical Comparisons: "Clever Is and Clever Does". *Learning Disability Quarterly*, 248-259.

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento Informado

Lima, 28 de marzo de 2014.

Estimados Padres de Familia:

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveerles una clara explicación de la naturaleza de una investigación que se llevará a cabo, así como el rol de sus hijos como participantes de la misma.

La presente investigación es conducida por Daniella Vallarino Raffo, estudiante del último ciclo de la carrera profesional de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer el efecto de la retroalimentación positiva en el desempeño lector de los estudiantes. Se espera que todos los alumnos de 2do grado de primaria puedan participar.

La duración total de la evaluación no llevará más de 20 minutos y se realizará en horario de clases, previa coordinación con la dirección del colegio, la coordinación del nivel y el profesor responsable del aula.

Los resultados de este estudio serán parte de una tesis y, a la vez, servirán para ayudar a mejorar los programas de lectura, en tanto que, los docentes del nivel recibirán información sobre la manera de retroalimentar a sus estudiantes para fomentar su aprendizaje.

Por lo expuesto, le solicitamos su aprobación voluntaria para que su hijo participe en este estudio, haciéndonos llegar el desglosable a continuación. Es importante señalar que la información que se recoja será estrictamente confidencial y solo se usará para los propósitos mencionados.

Si usted tiene alguna duda o preguntas sobre este proyecto, por favor comuníquese con Daniella Vallarino Raffo a las siguientes direcciones electrónicas: dvallarino@pucp.edu.pe o dvallarino@hiramingham.edu.pe.

Desde ya le agradecemos su valiosa colaboración.

_____ Autorizo

_____ No autorizo

que mi hijo _____ participe en la
(Nombre completo del alumno)
presente investigación sobre retroalimentación positiva y desempeño lector.

Fecha: _____ de _____ del 2014
Firma del padre/apoderado

Apéndice B. Ficha de Datos

Código del alumno _____

Sexo: _____

Hola. Yo soy Daniella!

¿Tu cómo te llamas? _____

Te acuerdas que la miss Rosita te contó que yo iba a venir para que me ayudes con unas cosas?

Bueno hoy he venido y necesito que me ayudes a leer unas palabras, pero primero me gustaría hacerte algunas preguntas:

¿Cuántos años tienes? _____

¿Cuándo naciste? _____

¿En qué idioma se habla en tu casa? _____

¿Qué idiomas hablan tus papas? _____

¿Tienes libros en casa? _____

¿Lees cuentos? _____

¿Alguien te los lee? _____

Apéndice C. Prueba de Un Minuto

Código Alumno: _____

Total de Aciertos: _____ Percentil: _____

mi _____	pita _____	ojo _____	jugo _____	cielo _____
dado _____	torre _____	llama _____	hija _____	selva _____
mesa _____	pelota _____	nube _____	mar _____	yeso _____
su _____	niño _____	pera _____	mucho _____	ellos _____
mamá _____	poco _____	bote _____	del _____	fila _____
oso _____	puma _____	rosa _____	cocina _____	ramo _____
tu _____	nido _____	queso _____	ven _____	son _____
tina _____	silla _____	beso _____	araña _____	ducha _____
sapo _____	zorro _____	hora _____	cara _____	alta _____
pepa _____	moneda _____	sube _____	más _____	todos _____
malo _____	enano _____	yo _____	los _____	ir _____
gato _____	muñeca _____	helado _____	y _____	lobo _____
no _____	vela _____	bueno _____	rojo _____	jugar _____
la _____	luna _____	llora _____	chino _____	río _____
cuna _____	ese _____	leche _____	feo _____	estar _____
mula _____	sala _____	pan _____	yema _____	isla _____
cosa _____	gusano _____	sol _____	foca _____	kilo _____
paloma _____	llave _____	bonito _____	el _____	canta _____
vaso _____	que _____	con _____	mosca _____	hueco _____
tomate _____	mago _____	un _____	arete _____	mundo _____

Apéndice D. Listas de palabras

LISTA 1

___ gana

___ lame

___ besa

___ pura

___ tapo

___ mire

___ auto

___ chupa

___ blusa

___ cloro

___ flor

___ jungla

___ placer

___ brazo

___ recreo

___ padre

___ fresa

___ grande

___ prima

___ tren

LISTA 2

___ pala

___ bate

___ pena

___ usa

___ lamo

___ tire

___ jaula

___ chato

___ blanco

___ clima

___ flan

___ gloria

___ pluma

___ fibra

___ croa

___ ladra

___ fruta

___ grasa

___ prado

___ trae

LISTA 3

___ bata

___ pare

___ tela

___ duna

___ mato

___ dile

___ laura

___ china

___ blando

___ clavo

___ flaco

___ globo

___ plato

___ broma

___ crea

___ drama

___ fresco

___ gruta

___ pronto

___ trigo

LISTA 4

___ nada

___ dale

___ reza

___ tuna

___ paso

___ gire

___ pausa

___ chapa

___ tabla

___ claro

___ fleco

___ gluten

___ plomo

___ libro

___ cruza

___ madre

___ frito

___ grueso

___ previa

___ letra

LISTA 5

___ lana

___ pase

___ meta

___ cura

___ lazo

___ pide

___ causa

___ lucha

___ cable

___ ciclo

___ flema

___ siglo

___ planta

___ libre

___ acre

___ ladrón

___ fruna

___ grita

___ preso

___ trapo

Apéndice E. Consigna Primera Aplicación

Inmediatamente después del llenado de la ficha de datos se pasa a la aplicación de la Prueba de Un Minuto.

(Configurar el cronómetro en cuenta regresiva por 1 minuto)

En esta tarjeta (*enseñar las tarjetas*) hay escritas unas palabras. Tienes que comenzar acá (*señalar la primera palabra “mi”*) y leer hacia abajo. Luego sigues en esta otra columna (*mostrar la primera palabra de la segunda columna e indicarle al niño que tiene que leer en columnas verticales*). Muy bien, ahora vas a leerlas clara y rápidamente en voz alta hasta que yo te diga STOP.

1...2... y 3! Empieza.

(Empezar la cuenta regresiva) Al cabo de 1 minuto: Se acabó el tiempo. Lo has hecho muy bien! Muchas gracias!!!

Apéndice F. Consignas Segunda Aplicación

Consigna F1. Grupo 1 (Habilidad Adquirida)

Código del alumno _____

Hola (*nombre del alumno*) ¿Cómo estás? ¿Te acuerdas de mí? Soy (*nombre del evaluador*) y he venido otra vez para que me ayudes de nuevo a leer algunas palabras ¿Te parece? Perfecto!

Entonces, ahora te voy a enseñar algunas palabras que debes leer en voz alta. Esta vez no hay tiempo pero igual debes hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido también. ¿Está bien? Perfecto, entonces empezamos con las primeras:

Se presentará la primera lista. Se registra el tiempo que el alumno se demore en terminar, número de aciertos, tipo de error.

Al terminar la primera: “Eres bueno leyendo!!! Tienes la habilidad de leer rápido. Has leído 20 palabras en _____ tiempo. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la segunda lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la segunda: “Eres bueno leyendo!!! Tienes la habilidad de leer las palabras que tienen _____”

Se pasa a la tercera lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la tercera: “Eres bueno leyendo!!! Tienes la habilidad de leer rápido. Has leído 20 palabras en _____ tiempo. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la cuarta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la cuarta: “Eres bueno!!! Has leído bien todas las palabras que tienen _____. Ahora vamos a pasar al último nivel”.

Se pasa a la quinta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la quinta: “Eres bueno leyendo. Has leído 20 palabras en _____ tiempo y saber leer palabras difíciles como _____, así que para terminar te voy a pedir que leas esto como lo hiciste la vez pasada (*enseñar prueba de 1 minuto*) Acuérdate de hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido de puedas. A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Listo, terminamos!!! Lo has hecho muy bien!! A ver cuéntame, que cosa has aprendido con lo que hemos hecho? _____

Muy bien!! Muchas gracias!!

Consigna F2. Grupo 2 (Resultado) → Puntaje acumulado.

Código del alumno _____

Hola (*nombre del alumno*) ¿Cómo estás? ¿Te acuerdas de mí? Soy (*nombre del evaluador*) y he venido otra vez para que me ayudes de nuevo a leer algunas palabras ¿Te parece? Perfecto!

Entonces, ahora te voy a enseñar algunas palabras que debes leer en voz alta. Esta vez no hay tiempo pero igual debes hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido también. ¿Está bien? Perfecto, entonces empezamos con las primeras:

Se presentará la primera lista. Se registra el tiempo que el alumno se demore en terminar, número de aciertos, tipo de error.

Al terminar la primera: “Eres bueno leyendo!!! Has logrado hacer _____ puntos! Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la segunda lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la segunda: “Eres bueno leyendo!!! Ahora has logrado hacer _____ puntos! Vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la tercera lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la tercera: “Eres bueno leyendo!!! Ahora has logrado hacer _____ puntos! Pasamos al siguiente nivel”

Se pasa a la cuarta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la cuarta: “Eres bueno leyendo!!! Ahora has logrado hacer _____ puntos! Podemos pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la quinta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la quinta: “Eres bueno leyendo!!! Ahora has hecho un total de _____ puntos, así que para terminar te voy a pedir que leas esto como lo hiciste la vez pasada (*enseñar prueba de 1 minuto*) Acuérdate de hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido de puedas. A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Listo, terminamos!!! Lo has hecho muy bien!! A ver cuéntame, que cosa has aprendido con lo que hemos hecho? _____

Muy bien!! Muchas gracias!!

Consigna F3. Grupo 3 (Halago)

Código del alumno _____

Hola (*nombre del alumno*) ¿Cómo estás? ¿Te acuerdas de mí? Soy (*nombre del evaluador*) y he venido otra vez para que me ayudes de nuevo a leer algunas palabras ¿Te parece? Perfecto!

Entonces, ahora te voy a enseñar algunas palabras que debes leer en voz alta. Esta vez no hay tiempo pero igual debes hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido también. ¿Está bien? Perfecto, entonces empezamos con las primeras:

Se presentará la primera lista. Se registra el tiempo que el alumno se demore en terminar, número de aciertos, tipo de error.

Al terminar la primera: “Muy bien!!!! Has terminado la tarea. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la segunda lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la segunda: “Bravo (palmas). Has terminado la tarea. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la tercera lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la tercera: “Te felicito. Has terminado la tarea. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la cuarta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la cuarta: “Lo hiciste muy bien!! Has terminado la tarea. Ahora vamos a pasar al siguiente nivel”

Se pasa a la quinta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la quinta: “Wow, excelente!. Has terminado la tarea, así que para terminar te voy a pedir que leas esto como lo hiciste la vez pasada (*enseñar prueba de 1 minuto*) Acuérdate de hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido de puedas. A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Listo, terminamos!!! Lo has hecho muy bien!! A ver cuéntame, que cosa has aprendido con lo que hemos hecho? _____

Muy bien!! Muchas gracias!!

Consigna F4. Grupo 4 (Control)

Código del alumno _____

Hola (*nombre del alumno*) _____ ¿Cómo estás? ¿Te acuerdas de mí? Soy (*nombre del evaluador*) _____ y he venido otra vez para que me ayudes de nuevo a leer algunas palabras ¿Te parece? Perfecto!

Entonces, ahora te voy a enseñar algunas palabras que debes leer en voz alta. Esta vez no hay tiempo pero igual debes hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido también.

¿Está bien?

Perfecto, entonces empezamos con las primeras:

Se presentará la primera lista. Se registra el tiempo que el alumno se demore en terminar, número de aciertos, tipo de error.

Al terminar la primera: “OK. Ahora pasamos al siguiente nivel”

Se pasa a la segunda lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la segunda: “OK. Ahora pasamos al siguiente nivel”

Se pasa a la tercera lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la tercera: “OK. Ahora pasamos al siguiente nivel”

Se pasa a la cuarta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la cuarta: “OK. Ahora pasamos al siguiente nivel”

Se pasa a la quinta lista: “A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Al terminar la quinta: “Ok, ahora para terminar te voy a pedir que leas esto como la vez pasada (*enseñar prueba de 1 minuto*) Acuérdate de hacerlo lo mejor que puedas y lo más rápido de puedas. A la cuenta de 3 puedes comenzar. 1, 2 y 3”

Listo, terminamos!!! Lo has hecho muy bien!! A ver cuéntame, que cosa has aprendido con lo que hemos hecho? _____

Muy bien!! Muchas gracias!!

Apéndice G. Pruebas de Normalidad

Tabla G1

Prueba de Normalidad para P1 y P2

	Shapiro-Wilk			Descriptivos	
	Estadístico	gl	Sig.	Asimetría	Curtosis
P1	,96	44	,136	,24	-,78
P2	,95	44	,051	-,16	-,84

Tabla G2

Prueba de Normalidad para L1 y L5 (Tiempo y Aciertos)

		Shapiro-Wilk			Descriptivos	
		Estadístico	gl	Sig.	Asimetría	Curtosis
L1	Tiempo	,80	44	,00	2,53	10,41
	Aciertos	,68	44	,00	-1,69	2,19
L5	Tiempo	,81	44	,00	2,17	6,76
	Aciertos	,68	44	,00	-1,99	3,50

Apéndices H. Análisis estadísticos complementarios

Tabla H1

Comparación de la diferencia (P2 – P1) en el desempeño según categoría de retroalimentación

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	541,636	3	180,545	2,476	,08
Intra-grupos	2916,545	40	72,914		
Total	3458,182	43			

Tabla H2

Chi-cuadrado para la categorización de la diferencia entre P1 y P2

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,80	6	,13
Razón de verosimilitudes	11,36	6	,08
Asociación lineal por lineal	2,35	1	,13
N de casos válidos	44		

Tabla H3

Desempeño en P1 según sexo del participante

		Media	Desviación Típica	T de Student	sig. (bilateral)
Total aciertos P1	Femenino	60,50	22,92	,85	,40
	Masculino	66,00	19,52		

Tabla H4

Desempeño en P1 según si el participante lee

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	345,029	2	172,514	,378	,688
Intra-grupos	18731,971	41	456,877		
Total	19077,000	43			

Tabla H5

Desempeño en P1 según si alguien le lee

		Media	Desviación Típica	T de Student	sig. (bilateral)
Total aciertos P1	No	63,39	18,97	,04	,97
	Sí	63,69	24,96		

Tabla H6

Desempeño en P1 según el idioma que se habla en casa

		Media	Desviación Típica	T de Student	sig. (bilateral)
Total aciertos P1	Solo Español	62,93	23,31	,26	,80
	Español + Otro	64,50	17,08		

Tabla H7

Relación entre P1 y Gusto por la Lectura

		N	Subconjunto para alfa = 0.05	
¿Te gusta leer?			1	2
HSD de Tukey	No	9	47,78	
	Mas o menos	12	66,25	66,25
	Sí	23		68,22
	Sig.		,063	,967