



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Diseño de una metodología innovadora para evaluar y mejorar la comprensión lectora en Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Mari Carmen Louzao Retuerto

Titulación:

Maestra en Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención

Director/a:

Inmaculada Rodríguez Moranta

Ciudad: Álava

25 de enero de 2014

Firmado por: Mari Carmen Louzao Retuerto

CATEGORÍA TESAURO: 1.1. Teoría y métodos educativos

Resumen:

La latente preocupación del sistema educativo por los deficitarios niveles de comprensión lectora de nuestro alumnado justifican la presente propuesta de intervención que, basada en una metodología lúdico-creativa y centrada en el trabajo constructivista y cooperativo, conjuga todos sus esfuerzos en ofrecer una herramienta didáctica para mejorar y evaluar la comprensión lectora. Se trata de una propuesta metodológica que busca explorar, conceptualizar, estructurar y aplicar los fundamentos de la comprensión lectora a través de la creación literaria de cuentos. El objetivo es crear un espacio en el que lectura y escritura se aúnen para aportar una herramienta de diálogo y reflexión crítica alrededor de las estrategias cognitivas de comprensión. El resultado permitirá observar como el tratamiento conceptual y procedimental de dichas estrategias ofrece una interacción lector-texto-escriptor que favorece el proceso de comprensión, así como un instrumento de autoevaluación para las capacidades de escritura y comprensión del alumnado.

Palabras clave: Comprensión lectora, Lectura, Escritura, Interacción, Estrategias cognitivas.

ÍNDICE	
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Presentación	6
1.2. Justificación	7
1.3. Planteamiento del problema	8
1.4. Objetivos	10
1.4.1. Objetivos generales	10
1.4.2. Objetivos específicos	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Comprensión lectora	11
2.1.1. Teorías y reflexiones sobre el concepto de comprensión lectora	11
2.1.2. Procesos lectores	13
2.1.3. Estrategias para el desarrollo de la comprensión como habilidad cognitiva	13
2.1.4. Metacognición como meta en la enseñanza de la lectura. Procesos cognitivos que forman parte de la metacognición lectora	14
2.1.5. Dificultades en el marco de la comprensión lectora	15
2.2. Creación literaria	16
2.2.1. Teorías y reflexiones sobre el concepto de la escritura	16
2.2.2. Estrategias para el desarrollo de la escritura como habilidad cognitiva	17
2.2.3. Dificultades en el marco de la expresión escrita	18
2.2.4. Desarrollo de la comprensión lectora a través de la creación literaria	18
2.3. TIC como recurso didáctico y herramienta de construcción de conocimiento	19
2.3.1. Blog como recurso motivador y generador de aprendizaje en la comprensión lectora	21
2.4. Trabajo cooperativo: Beneficios e innovación educativa en entornos cooperativos	22
2.5. La escritura en la escuela de hoy. Estado de la cuestión	22
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DISEÑO DE UNA METODOLOGÍA INNOVADORA PARA EVALUAR Y MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA	26
4.1. Presentación	26
4.2. Justificación y perspectiva de la propuesta	28
4.3. Desarrollo de la propuesta	30
4.3.1. Pasos previos para el diseño de la propuesta	30
4.3.2. Fundamentos metodológicos de la investigación	31
4.3.2.1. <i>Punto de partida: Valoración del comportamiento lector de los distintos grupos que intervienen en la propuesta</i>	32

4.3.2.2. <i>Punto de partida: Valoración del tratamiento en los procesos de lectura de los distintos grupos que intervienen en la propuesta</i>	33
4.3.3. Temporalización	34
4.3.4. Alumnado y profesorado implicado. Análisis de la muestra	34
4.3.5. Fases y procedimientos	36
4.3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
4.3.7. Secuenciación y descripción de las actividades	37
4.3.8. Recursos e instalaciones	38
5. EVALUACIÓN	39
5.1. Fases de la evaluación	39
5.2. Evaluación del alumnado	40
6. CONCLUSIONES	42
6.1. Evaluación de la propuesta	42
6.1.1. Análisis exploratorio de los datos obtenidos durante el transcurso de la propuesta	44
6.2. Dificultades encontradas	45
6.3. Contribuciones de la propuesta	46
7. PROSPECTIVA Y LIMITACIONES	47
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
9. BIBLIOGRAFÍA	50
10. ANEXOS	52

ÍNDICE ANEXOS	
ANEXO 1: Propuesta para intervención del profesorado Epa Paulo Freire Zaramaga	52
ANEXO 2: Desarrollo de la propuesta de intervención presentado al profesorado en la reunión de claustro de 4 de octubre de 2013	53
ANEXO 3: Cuestionario del comportamiento lector	56
ANEXO 4: Cuestionario valoración de los procesos de lectura	57
ANEXO 5: Fichas de realización de tareas de todas las fases	58
ANEXO 6: Blog “El lápiz dorado” http://ellapizdorado.blogspot.com.es/	63
ANEXO 7: Fichas de observación, grupos y estrategias	65
ANEXO 8: Ficha de evaluación de la propuesta	67
ANEXO 9: Ejemplos evaluación alumnado	68

ÍNDICE FIGURAS Y TABLAS	
Tabla 1: Procesos de lectura y estrategias cognitivas de intervención	14
Tabla 2: Procesos de escritura y estrategias cognitivas de intervención	18
Tabla 3: Investigaciones en torno a las TIC en el ámbito escolar	20
Tabla 4: Relación Grupo, Tarea, Nivel y Número de alumnado que interviene	35
Figura 1: Modelo investigación Lewin	24
Figura 2: Evolución histórica de niveles educativos en la Educación de Adultos	32
Figura 3: Gráfico representativo sobre el comportamiento lector de la muestra	33
Figura 4: Gráfico representativo del trabajo de procesos de lectura de la muestra	34

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo nace de una preocupación latente en nuestro sistema educativo: los deficitarios niveles de comprensión lectora de nuestro alumnado. Esta preocupación es, y sigue siendo, abordada por numerosos estudios y evaluaciones internacionales, cuyos resultados lanzan una voz de alarma: nuestro alumnado no es un lector competente.

Además de esta reflexión, los estudios y evaluaciones al respecto arrojan datos que nos permiten extraer diferentes conclusiones. Una de ellas, que nos parece fundamental, es que las herramientas y/o estrategias didácticas utilizadas en nuestras aulas no parecen ser suficientes para alcanzar los objetivos trazados en estos términos. La comprensión lectora es una preocupación dentro del sistema educativo, pero también lo es en la sociedad, como evidenciaban diversas noticias en prensa publicadas en el momento de conocerse los resultados del informe PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies): “Sólo uno de cada tres españoles sabe leer un texto largo o comparar ofertas.”, resaltaba como titular *El Confidencial* en su edición digital del 8 de octubre del pasado año.

Con la incorporación de las tecnologías en las aulas, se hace más evidente y necesario el cuestionamiento sobre si nuestro alumnado será, o no, capaz de enfrentarse a la ingente cantidad de conocimiento e información de la que hoy se dispone, de una forma verdaderamente eficaz y competente, esto es; de modo comprensivo, crítico y reflexivo.

Desde el sistema educativo, el Currículo de Enseñanzas Mínimas, establece objetivos concretos para la adquisición de la Competencia Lingüística: “Comprender y expresarse oralmente y por escrito, de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural”.

Diferentes autores coinciden también en establecer fusiones de diversos factores en el ámbito de la lectura. Así, en un artículo de 2011, Carmen Álvarez y Ramos, desde el C.P.G.F. (Colegio Público Germán Fernández Ramos), exploran bajo un proyecto de innovación de lectura, la estrecha relación que existe entre la comunicación oral y escrita como potencialidades asociadas a la lectura. Tras haber realizado una revisión de los mínimos establecidos por ley en nuestro sistema educativo, y siguiendo a Garrido (1999), quien asevera que formar lectores no es un simple acto de alfabetización sino que “Formar lectores que sean capaces de comunicarse y expresarse por escrito es una tarea adicional a la enseñanza de la lectura y la escritura” (1999: 54), deberíamos advertir que una de las claves a afrontar dentro el sistema educativo, y más concretamente desde el aula es la revisión de estrategias didácticas que se trabajan dentro de esta área competencial. Debería ser posible ofrecer estrategias suficientes, variadas y flexibles (acordes a la heterogeneidad de nuestras escuelas), para que nuestro alumnado se convierta en un verdadero lector, con toda la complejidad que el término representa.

Por ello pretendemos ofrecer una propuesta de intervención encaminada a favorecer el desarrollo de las estrategias cognitivas que intervienen en la comprensión lectora. Asimismo, queremos facilitar una herramienta que aúne lectura y escritura, que entienda ambos procesos desde un mismo prisma, de forma globalizada.

Partimos de la idea de que la escuela es máxima responsable en conseguir esa eficacia. No en vano, Moreno afirma:

La obligación y responsabilidad de la escuela consiste en dotar al alumnado de la competencia lectora suficiente para que, cuando quiera, pueda leer sin sufrir groseras dificultades de comprensión. Si leer es un acto libre, sólo será posible llevarlo a cabo si se sabe leer. (Moreno, 2005: 155)

Para intentar facilitar esta herramienta didáctica, se trabajará desde la perspectiva de cuatro grandes bloques: 1) comprensión lectora, 2) creación literaria 3) TIC, como recurso didáctico, y 4) trabajo cooperativo. A partir de estos ejes trabajaremos diferentes habilidades cognitivas que permitan ir creando un sustrato válido y eficaz para ir introduciendo al alumnado en la metacomprensión, entendida como la capacidad de saber hasta qué punto se comprende, cómo se logra dicha comprensión, y cómo hemos de evaluar la comprensión alcanzada (Carrasco, 1997: 138).

1.2. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la presente propuesta de intervención surge de mi preocupación por los resultados de diferentes estudios internacionales, nombrados en el inicio de esta introducción, entre los que destacan, PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), PIRLS-TIMS (Progress in International Reading Literacy Study- Trends in International Mathematics and Science Study), y PISA (Programme for International Student Assessment).

Tomando como marco empírico inicial de investigación los informes anteriormente citados, de ellos se deducen algunas conclusiones muy significativas en torno a la capacidad de comprensión lectora de nuestro alumnado:

PISA:

- Los porcentajes de alumnado en los niveles más bajos de rendimiento de la lectura (nivel menor a 1 y nivel 1), son en OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico), el 17%, en España el 18% del alumnado se encuentra en dicho nivel.
- El porcentaje de alumnado español en los niveles más altos (niveles 5 y 6), es de un 6% frente al 9% en el conjunto de la OCDE.
- La puntuación media del alumnado español es de 488 [nivel 3 (480-552)], lo que deberíamos asumir como un nivel bajo de comprensión lectora.

PIRLS- Lectura:

- El porcentaje de alumnado excelente en España es del 4%, mientras que en la OCDE es del 10%.
- El porcentaje de alumnado en los niveles más bajos es del 6%, media superior a la OCDE.
- La puntuación media del alumnado español es de 513 [nivel 3 (475-550)], sigue estando por debajo de países de la Unión Europea y la OCDE, 28 puntos por debajo de países como Italia o Portugal.

PIAAC:

(Este estudio se incluye en la justificación, por el carácter que le otorga el hecho de que la propuesta es llevada a cabo en un centro de enseñanza para personas adultas).

- Al igual que en los estudios anteriores, el porcentaje de población adulta que se encuentra en niveles de comprensión muy bajos (nivel 1 o inferior) es del 27,7%.
- Los adultos con antecedentes socio-económicos altos obtienen promedios mayores.
- Los porcentajes que se refieren a hábitos lectores están entre los más bajos, especificando el informe que el hábito de escribir es inferior al de leer.
- El porcentaje obtenido por la población adulta española es de 251,8 [nivel 2 (245-275)], siendo la media de la UE 271 y de la OCDE 273. Al igual que ocurría con las puntuaciones obtenidas por el alumnado español, la media es inferior a la de los participantes OCDE, marco de referencia comparativo.

Aunque los estudios internacionales arrojan resultados numéricos, las impresiones, observaciones y distintas conversaciones mantenidas con personal docente, no se muestran alejadas de dichos resultados. El personal docente asiente de forma sistemática ante la problemática en comprensión lectora de su alumnado, y dentro de este ámbito, asume como de gran dificultad, la que será base de nuestra propuesta, la escritura.

Por todo ello, y a modo de conclusión, lo que a continuación se describe no es más que un intento de ofrecer una nueva estrategia didáctica, dentro del complejo proceso de la metacomprensión, a través, de una escritura lúdica y creativa.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como punto de partida nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Cómo se puede mejorar la comprensión lectora del alumnado? Este planteamiento en torno al problema de comprensión lectora, se ramifica en diversos y diferentes interrogantes:

- ¿Es atendida la comprensión lectora en toda su globalidad?
- ¿Por qué se considera a la escritura como un elemento diferenciador dentro del proceso de lectura?

- ¿Es posible trabajar la comprensión lectora bajo estrategias que aúnen procesos de lectura y escritura?
- ¿Es abordada desde la escuela como centro, y desde el aula, una verdadera programación en torno a favorecer la creación de lectores competentes?
- ¿Qué es más difícil escribir o leer?
- ¿Cómo iniciarnos en la escritura comprensiva?
- ¿Qué tipo de texto es el más recomendable para iniciarnos en estrategias de comprensión y escritura creativa?
- ¿Es posible favorecer la comprensión lectora desde la lectura y escritura cooperativa?
- ¿Tienen cabida las TIC como herramienta facilitadora de la competencia lingüística?
- ¿De qué forma podemos ofrecer al alumnado una herramienta evaluadora y de mejora de la comprensión lectora?

Como respuesta a este planteamiento concebimos la siguiente propuesta de intervención didáctica: Diseño de una metodología innovadora para evaluar y mejorar la comprensión lectora. A partir de este trabajo nos centraremos en una lectura comprensiva, interpretativa y reflexiva, focalizada básicamente en el análisis de los diferentes procesos lectores, antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992), así como en las diferentes estrategias cognitivas que en ellos intervienen.

Por otro lado, en la escritura, analizando los procesos cognitivos que intervienen en la misma partiendo desde un enfoque funcional y procesual y basándonos, en técnicas de la fantasía de Rodari (Rodari, 2002)

Y todo ello, apoyándonos en el trabajo cooperativo como espacio generador de aprendizaje, y en las posibilidades de las TIC, como soporte de alfabetización.

En consecuencia, lo que pretendemos es ofrecer una pequeña propuesta de mejora, a través de la cual poder analizar la situación real de una mayoría de alumnos de Educación Primaria que no leen, ni escriben, o no leen, ni escriben por placer sino por obligación.

En un sistema educativo cuyas carencias parecen corresponderse con los bajos niveles de comprensión lectora que demuestra nuestro alumnado, se justifica el diseño de todas aquellas propuestas que signifiquen un intento de acercarnos al objetivo de mejorar esta. De ahí que nos hayamos propuesto ofrecer una metodología que abrace todos los recursos y estrategias al alcance del aula que puedan favorecer una mejora en las habilidades de comprensión lectora en Primaria.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivos generales

- Facilitar herramientas de comprensión lectora a través de la lectura y escritura en los distintos cursos de Primaria, atendiendo a los diferentes niveles madurativos de cada uno de ellos, a través de una metodología novedosa de creación literaria en red, de forma lúdica y cooperativa.
- Plantear y demostrar la importancia de trabajar estrategias cognitivas que intervienen en la comprensión y creación de un texto para mejorar la comprensión lectora.

1.4.2. Objetivos específicos

- Adquirir habilidades para trabajar los procesos lectores: antes, durante y después.
- Analizar las posibilidades que ofrecen estas habilidades cognitivas en la comprensión y elaboración de un texto.
- Ofrecer un espacio de escritura creativa donde el alumnado practique, observe y autoevalúe sus capacidades de escritura y comprensión.
- Generar hábitos de lectura y escritura por placer.
- Consolidar y mejorar la comprensión lectora a través de la escritura.
- Secuenciar a través del cuento una actividad lúdica creativa de escritura donde el alumnado pueda comprobar la importancia de desarrollar habilidades cognitivas de comprensión.
- Reflexionar, analizar, debatir y dialogar sobre las estrategias que intervienen en los procesos de comprensión lectora.
- Asentar bases conceptuales y procedimentales en torno a las principales estrategias de comprensión.
- Trabajar comportamientos lectores a través de la elaboración de cuentos: literalidad, retención, organización, inferencias, interpretación, valoración y creación.
- Detectar las dificultades de escritura y comprensión a través de la elaboración de cuentos.
- Favorecer el trabajo de comprensión lectora desde textos cercanos, acordes al nivel lectoescritor del alumnado.
- Ofrecer el *Blog* como espacio de comunicación para trabajar la competencia lingüística.
- Facilitar desde el trabajo cooperativo estrategias generadoras de aprendizaje en torno a la comprensión lectora.

2. MARCO TEÓRICO

En la presentación, apartado 1.1 de este trabajo, se ha hecho referencia a los cuatro bloques bajo cuya perspectiva es diseñada la propuesta de intervención, 1) comprensión lectora, 2) creación literaria 3) TIC, como recurso didáctico, y 4) trabajo cooperativo. A continuación vamos a desarrollar algunos conceptos que consideramos básicos para esta cuestión y que constituyen la base teórica de la propuesta de mejora que presentamos.

2.1. COMPRENSIÓN LECTORA

2.1.1. Teorías y reflexiones sobre el concepto de lectura.

La lectura, junto con la escritura, es considerada pilar básico del proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí que sea uno de los aspectos más tratados y estudiados, por parte de la psicolingüística y la psicología del aprendizaje. De estas investigaciones se derivan tres concepciones teóricas básicas en torno a la lectura: 1) la lectura como transferencia de información, 2) la lectura como proceso de transacción, y 3) la lectura como proceso de interacción.

- Lectura como transferencia de información: Esta primera teoría se sustenta bajo preceptos de extracción de significado, la finalidad última del lector, consiste en descubrir el significado que el autor ha querido dar al texto.
- Lectura como proceso de transacción: Siguiendo al que es considerado como su máximo exponente, Rosenblatt (1978), la lectura supone una fusión entre el texto y el lector, síntesis que da como lugar a un nuevo significado.
- Lectura como proceso de interacción: En base a esta teoría, se produce una fusión, como la que ya señalaba Rosenblatt, entre los verdaderos protagonistas del proceso de lectura, el texto y el lector. La interacción, motivada por todo un mundo que pertenece al lector, dará lugar a un nuevo texto con infinitud de matices, dependientes de los conocimientos previos del que lee, o la capacidad de este para llevar a cabo las distintas estrategias de lectura.

Tras definir las diferentes teorías sobre la lectura, consideramos que la última de ellas se acerca más a la propuesta que planteamos, y deseamos la primera por carecer de interés para nuestras expectativas, y por ser ya una teoría que, en un principio, se sobreentiende que debería estar superada en nuestras escuelas.

Las teorías y estudios publicados desde finales de los años setenta, entre los que podríamos citar, Rumelhart (1977), Teoría de los esquemas, modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) o Goodman (1982), así como las teorías propuestas por Alonso y Mateos (1985) o Solé (1987), de los cuales se deduce que el significado deja de estar exclusivamente en el texto, pasando a ser el lector quien lo construye, convirtiéndose en artífice de su comprensión, han ayudado a otorgar a este concepto de lectura una dimensión mucho más amplia que la mera decodificación, añadiendo, ese término

hasta ahora inexistente en el proceso, el lector, y dando como resultado, el denominado método interactivo de lectura bajo cuyas premisas se llevará a cabo la propuesta. (La Torre y Montañés, 1992).

En consecuencia, a partir de este momento, todas las definiciones aportadas se orientan hacia un mismo camino: leer es llevar a cabo una lectura comprensiva, interpretativa y reflexiva.

Teniendo en cuenta que en la base de nuestro trabajo subyace una concepción de la lectura y de su proceso de evolución, se hace necesario exponer, someramente, las diferentes reflexiones en torno al concepto de la lectura.

Naranjo en su libro *Didáctica de la lectura*, presenta diversas consideraciones por parte de distintos autores. Concluye que:

la lectura es un proceso de decodificación de la significación textual e implica una posición activa por parte del lector. Independientemente, se considera que la lectura es un proceso interno en la que la información transita de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico de forma dinámica y participativa, donde el emisor influye en el receptor consciente o subconscientemente, lo que posibilita que este último reestructure o forme nuevos esquemas a partir del entendimiento, comprensión e/o interpretación del texto escrito. (Naranjo, 2012: 10-11).

Por su parte, Goodman (1982), atiende a la lectura como un proceso del lenguaje, del cual hacen uso los lectores. Asume, por tanto, que la lectura es el resultado de dicha relación, “toda lectura es interpretación” (18). Y para interpretar es preciso interactuar, como señala Dubois: “La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión en la construcción del significado del texto por parte de lector” (Naranjo, 2012: 10).

En estos términos la lectura pasa a ser un reto, y siempre tiene una finalidad:

he señalado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían la lectura. (Solé, 1993: 21)

Este objetivo no ha de perderse de vista, puesto que el planteamiento de *para qué leemos* tiene una importancia sustancial dentro del proceso mismo. Así, Charmeux, en un impulso por fomentar los hábitos de lectura en la escuela, habla de la importancia de este:

Leer es construir por sí mismo el sentido de un mensaje que se necesita en un proyecto dado; [...], aprender a leer significa aprender a construir sentido en relación a un proyecto. (Charmeux, 1992: 30-31)

Este primer acercamiento al término lectura concluye, por lo tanto, con una definición de la misma que aúna diversos conceptos aparecidos hasta este momento y que consideramos esenciales: la lectura ha de ser comprensiva, interpretativa y reflexiva; lo que va a depender, del grado de interactuación llevado a cabo entre el texto y el lector, y de las capacidades de este último, para llevar a cabo estrategias lectoras que le permitan alcanzar el objetivo de la misma.

La pretensión, por tanto, es conseguir que el alumnado sea capaz de entender, comprender e interpretar, **interactuando con el texto**, de forma que esta acción, le lleve a **conseguir una verdadera comprensión**.

2.1.2. Procesos lectores

Para favorecer las estrategias de lectura, término presentado en el apartado anterior, la lectura debe ser realizada con coherencia. Esta coherencia, siguiendo a Solé (1992), quedaría establecida en tres momentos clave de la lectura:

- “Para aprender... Antes de la lectura.” (Solé, 1993: 89)
¿Para qué leemos? ¿Qué sabemos acerca de lo que vamos a leer? y ¿Cuáles son nuestras predicciones en torno a la lectura que vamos a llevar a cabo?
- “Construyendo la comprensión... Durante la lectura.” (Solé, 1993: 117)
¿Cómo interpretamos lo que leemos? ¿Construimos significados a partir de lo leído? ¿Entendemos lo que leemos? ¿Somos conscientes de lo que no entendemos? ¿Vamos fijando ideas clave?
- “Seguir comprendiendo y aprendiendo... Después de la lectura.” (Solé, 1993, 135)
¿Nos planteamos preguntas y respuestas? ¿Somos capaces de resumir y establecer la idea principal del texto? ¿Discutimos y evaluamos la lectura realizada? ¿Podemos enjuiciar y asociar aspectos leídos con nuestro bagaje de conocimientos?

Estos serían, a nuestro juicio, los tres procesos lectores necesarios para poder llevar a cabo una verdadera interacción con el texto, planteando objetivos claros, en los que han de intervenir una amplia gama de estrategias cognitivas.

2.1.3. Estrategias para el desarrollo de la comprensión como habilidad cognitiva

En este punto, debemos preguntarnos en primer lugar qué entendemos por *estrategias*, concepto que tomaremos de Solé: “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio” (1993: 70). Debemos analizar algunos aspectos interesantes que se abordan en el marco de esta noción.

En primer lugar, como especifica Solé (1993), se trata de procedimientos, y consecuentemente se instalan en el conjunto de contenidos que debemos enseñar, así pues, las estrategias se enseñan y se aprenden. Por otro lado, ese carácter elevado implica una metacognición, término al que nos referiremos en el siguiente punto.

Como punto de partida, consecuentemente, debemos plantearnos la meta de conseguir un aprendizaje significativo de estas estrategias, fundamento y base para alcanzar lo que consideramos una buena comprensión. Y, haciendo referencia a los procesos de lectura, podemos ya dar nombre a algunas de estas estrategias cognitivas que juzgamos fundamental trabajar, en aras de una buena base de la comprensión como habilidad cognitiva.

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Objetivos de la lectura.	Inferencias.	Formulación de preguntas y respuestas sobre lo leído.
Activación de conocimientos previos.	Interpretaciones.	Resumen e idea principal.
Hipótesis y predicciones sobre la lectura.	Hipótesis.	Evaluación de la lectura.
	Formulación de preguntas sobre lo leído.	Enjuiciamiento y asociación de ideas y conocimientos.
	Aclaración de dudas. (Profesorado y alumnado)	Autoevaluación de la comprensión.
	Resúmenes parciales.	
	Monitorización de la lectura.	
	Ideas clave.	

Tabla 1: Procesos de lectura y estrategias cognitivas de intervención

2.1.4. Metacognición como meta en la enseñanza de la lectura. Procesos cognitivos que forman parte de la metacognición lectora.

En primer lugar debemos dar un significado de *metacognición*. Pese a que es un término utilizado en diversos contextos y con diferentes significados, podemos adoptar la de Buron: “conocimiento y regulación de nuestra propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (2002: 9). Siguiendo a este mismo autor, entraremos en el análisis de las cogniciones y procesos mentales que intervienen en la metacognición de la lectura. Refiriéndonos a una de ellas, la metalectura, tomamos las palabras de Buron, quien sostiene que:

[la metalectura] va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles, (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el hecho de leer bien y cómo se controlan. (Burón, 2002: 29)

Si debemos atender a todos estos procesos que regulan la lectura, debemos hacer una precisión previa sobre lo que significa autorregularse “controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta” (Burón, 2002: 36). Nos parece importante señalar que en esta afirmación vuelve a aparecer un término ya tratado cuando intentábamos definir lectura: el objetivo, la meta.

Seguimos analizando las cogniciones que intervienen en este proceso metacognitivo, y hablamos entonces de la metacompreensión, la capacidad de saber hasta qué punto se comprende,

cómo se logra dicha comprensión y cómo hemos de evaluar la comprensión alcanzada (Carrasco, 1997: 138), concepción que ya tratábamos en la introducción.

Siguiendo a Buron (2002), podemos ampliar esta primera aproximación diciendo que la metacomprensión supone también distinguir la comprensión de otros procesos mentales como la memorización, la imaginación o el razonamiento, observar si lo que se está realizando nos ayuda a buscar el objetivo o saber corregir la distintas actuaciones si no son acertadas (50). La *metaatención* y la *metamemoria* harían referencia a estrategias igualmente importantes para el proceso, la primera referida al “conocimiento de los mecanismos u operaciones mentales que debemos regular o controlar para conseguir el objetivo de atender” (Buron, 2002: 65), y la segunda, referida a la relación existente entre memoria y comprensión, relación que parte del principio “tanto mejor lo recordamos cuanto mejor lo comprendemos” (Buron, 2002: 100).

Buron añade un término más a estos procesos mentales que constituyen la metacognición de la lectura, la metaescritura, posponiendo el significado de este término para el bloque creación literaria, lo que nos permitirá contextualizar mejor su significado.

Para finalizar este capítulo, conviene subrayar que la atención a todos estos procesos de forma individual, atiende sólo a una forma ordenada de presentarlos, pues en la realidad son procesos que interactúan y se producen de forma alterna para alcanzar el objetivo de la lectura. Apoyándose en las tesis de Solé (1992) que reflexionan sobre la necesidad de enseñar y aprender estas estrategias, Buron concluye que: “parece imperativo que se implante la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de aprendizaje o técnicas de trabajo. Y parece poco razonable seguir pensando que el alumno que quiere aprender a estudiar puede conseguirlo por sí mismo” (2002: 133-134)

2.1.5. Dificultades en el marco de la comprensión lectora

Juzgamos necesario detenernos ahora en las dificultades que entraña la comprensión de los textos por parte del alumnado. Sánchez (2006), en uno de sus artículos de investigación centrado en la comprensión de los textos, nos invita a la reflexión sobre cómo conseguir que el alumnado sea consciente de la experiencia de no comprender. Evidentemente, no cabe duda de que la finalidad de enseñar las estrategias nombradas hasta el momento es poder subsanar todas estas dificultades.

Para realizar dicha distinción nos basamos en una propuesta didáctica del mismo autor, Sánchez (2006), y hablamos así de:

- Dificultades para extraer información del texto (Literalidad, retención).
- Dificultades para integrar la información que nos aporta el texto en nuestros conocimientos (Organización, inferencia, interpretación y creación).
- Dificultades de autorregulación, no somos capaces de saber si hemos comprendido. (Valoración y enjuiciamiento).

Estos tres grandes grupos de dificultades podrían englobar así los diversos problemas que pueden surgir en el momento de llevar a cabo una lectura eficaz. Nuestro objetivo es, así pues, relacionar cada grupo de dificultades con las estrategias cognitivas que posibiliten una superación de la dificultad, asumiendo los distintos procesos metacognitivos que intervienen en cada una de ellas.

2.2. CREACIÓN LITERARIA

Hablar de creación literaria, en nuestro caso, supone hacer referencia a la escritura como herramienta de creación. Y, en este sentido, debemos recuperar un término que posponíamos para este momento, en el apartado 2.1.4, al referirnos a procesos cognitivos que forman parte de la metacognición lectora. Rescatamos, en consecuencia el término *metaescritura*, para hacer referencia al mismo desde la óptica de Buron:

Podríamos definirla, pues, como el conocimiento del objetivo de la escritura y la autoobservación y autorregulación de los procesos implicados en la acción de escribir con propósito. De forma más lacónica podríamos decir que es la inteligencia de la escritura. (2002: 105-106)

Analizando esta definición de la metaescritura, podemos observar que los elementos de esta metacognición son los mismos que en todos los procesos cognitivos atendidos hasta el momento; conocimiento, regulación y meta u objetivo.

2.2.1. Teorías y reflexiones sobre el concepto de la escritura

Centraremos ahora toda la atención en la escritura, aportando reflexiones de distintos autores en torno a la misma. Nos parece reveladora la afirmación de Antonio Tabucchi:

la lectura es más compleja que la escritura en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. Habrá, pues, que dar la razón a Borges cuando afirma que la lectura es una actividad más noble que la escritura, porque es más abstracta. (Moreno, 2005: 162)

El célebre poeta simbolista Paul Valéry señalaba que “hay un genio para investigar, como hay un genio para hablar, y un genio para leer, como hay un genio para escribir” (Moreno, 2005: 161).

Atendiendo a la reflexión de que la lectura es más abstracta, y habiendo realizado en el punto anterior de este trabajo una amplia reflexión sobre los estrategias o habilidades cognitivas que intervienen en la misma, podríamos cuestionarnos si la metodología definida para trabajar la comprensión lectora, centrada en la lectura, es o no, la más adecuada. Uno de los autores que más esfuerzos realiza en la búsqueda de una metodología para la escritura, apunta:

existe otro camino paralelo y complementario que sería bueno recuperar. Consiste en resolver la problemática de la comprensión lectora mediante la escritura [...] la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el desarrollo de la competencia lectora

del alumnado. Escribir posibilita la toma de conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas, que no siempre son tomadas en cuenta y que constituyen un obstáculo para comprender. (Moreno, 2004: 129-130)

Este mismo autor advierte que el sujeto es el dueño del texto y por tanto de su significado, no produciéndose la complejidad que refiere la lectura: “Cuando se lee, se realizan actividades mucho más complejas que cuando se escribe, y dichas actividades son, no sólo intelectuales, sino también, psicológicas, afectivas y sociales” (Moreno, 2005: 162).

Es evidente, ya, que el objetivo de nuestra propuesta es **centrarnos en la escritura para consolidar y mejorar la comprensión lectora**.

A fin de convertir la escritura en una actividad más del aula, debemos previamente analizar los distintos enfoques desde los que puede ser tratada:

- Enfoque gramatical, que se correspondería con un seguimiento de la normativa, corrección de lo escrito.
- Enfoque funcional, uso comunicativo que debe tener el texto escrito.
- Enfoque procesual, el trabajo escrito debe ser diseñado como cualquier otra actividad de aula, bajo una planificación que de lugar a la tarea, a la producción del texto, y finalice con la evaluación de la misma.
- Enfoque relacionado con el contenido, siendo la escritura un medio de consolidación de contenidos.

Cassany (1991) considera que complementar los enfoques funcionales y procesuales, darán lugar a un mayor enriquecimiento de la tarea. En consecuencia, es esta fusión la que se considera más adecuada para una planificación de creación literaria.

Como punto final a este apartado, no deberíamos dejar de realizar una breve mención a las distintas metodologías de enseñanza de la expresión escrita, expositiva, natural cooperativa e individualizada. A todas ellas, y siguiendo a Toro (1993), se suma la denominada **metodología creativo-lúdica**. Esta última, con independencia del resultado obtenido y siempre bajo el intento de fomentar la creatividad, fluidez, gusto por la tarea y motivación, pretende conseguir de la tarea de escribir, una práctica que genere **hábitos de lectura y escritura por placer**, objetivo este que forma parte de nuestra propuesta didáctica.

2.2.2. Estrategias para el desarrollo de la escritura como habilidad cognitiva.

Siguiendo el planteamiento de procesos lectores presentado por Solé (1992), podemos establecer su semejanza con la escritura, y atender de este modo, a las diferentes estrategias que entran a formar parte en las distintas fases del proceso escritor.

Antes de escribir	Durante el proceso	Después de escribir
Objetivos con los que escribimos.	Inferencias.	Formulación de preguntas y respuestas sobre lo escrito.
Activación de conocimientos previos.	Interpretaciones.	Resumen e idea principal.
Hipótesis y predicciones sobre lo que vamos a escribir.	Hipótesis y predicciones.	Evaluación de la escritura. (dependerá del enfoque a tratar)
	Formulación de preguntas sobre lo escrito.	Enjuiciamiento y asociación de ideas y conocimientos.
	Aclaración de dudas. (Profesorado y alumnado)	Autoevaluación del proceso de escritura.
	Generación de idea principal.	
	Organización y secuenciación de ideas.	
	Reescritura.	

Tabla 2: Procesos de escritura y estrategias cognitivas de intervención.

2.2.3. Dificultades en el marco de la expresión escrita.

Al igual que con la comprensión lectora, vamos a establecer un símil en relación a los problemas y dificultades que aparecen en el marco de la expresión escrita.

- Dificultades para comunicar la información, falta de vocabulario, expresión (Literalidad).
- Dificultades para integrar la información en el texto, organizarla, secuenciarla e interpretarla (Organización, inferencia, interpretación y creación).
- Dificultades de autorregulación, no somos capaces de saber si existe o no correspondencia entre lo escrito y lo que queríamos comunicar (Valoración y enjuiciamiento).

Los problemas planteados, abordan, al igual que en el caso de la comprensión lectora, a las diferentes estrategias cognitivas que se precisan para llevar a cabo una escritura eficaz.

Uno de los objetivos, entonces, es subsanar estas dificultades enseñando a controlar habilidades cognitivas que intervienen en el proceso escritor.

2.2.4. Desarrollo de la comprensión lectora a través de la creación literaria.

Este apartado, aunque incluido dentro del marco teórico de nuestro trabajo, es más una reflexión que una base teórica fundamentada.

A lo largo de este recorrido somero por las bases teóricas que van a sustentar nuestra propuesta de intervención, hemos ido extrayendo conclusiones sobre los dos grandes procesos

cognitivos sobre los que se sustenta el proceso de enseñanza aprendizaje, la lectura y la escritura, y todo ello, en base a distintas y diversas teorías y reflexiones. Hemos analizado las diferentes estrategias cognitivas que favorecen una lectura y escritura eficaces. Y, en último lugar, nos hemos referido a las diferentes dificultades que entrañan ambas tareas. Podemos concluir que en ambos procesos intervienen las mismas estrategias cognitivas, y que ambos adolecen de los mismos problemas. Por esta razón, se nos presentan como procesos paralelos, a la vez que complementarios, que pueden ser estructurados didácticamente bajo una misma programación y metodología.

Volviendo sobre las líneas de nuestro trabajo y si, como reflexiona Moreno (2004), escribir es una actividad menos compleja, y ayuda a alcanzar mejor y más rápido estrategias fundamentales para la comprensión lectora, ¿por qué no basarnos en esta para mejorar nuestro propósito?

Tras leer a Adela Kohan (2013), y asumiendo que todo ser humano necesita contar, resulta preciso no desperdiciar esta motivación intrínseca, e intentar conseguir a través de la creación literaria beneficios pedagógicos tan productivos como en los que creemos se centra nuestra propuesta.

2.3. TIC COMO RECURSO DIDÁCTICO Y HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

Indudablemente la incursión de las TIC en educación ya no es una cuestión que precise de debate, pues se han convertido en un recurso didáctico imprescindible a la vez que en una herramienta generadora de múltiples espacios de aprendizaje y conocimiento.

En el ámbito que nos ocupa numerosas investigaciones avalan el beneficio de la incursión de las TIC en la lectoescritura, mucho antes incluso de la generalización del uso de estas. El análisis presentado por Goldberg, Russell y Cook (2003), en el cual se analizan investigaciones llevadas a cabo entre 1992 y 2002, presenta conclusiones alusivas a los escritos que realizan los estudiantes cuando para la elaboración de estos hacen uso de las TIC. Estos escritos son de mayor calidad, más extensos, y se lleva a cabo en los mismos, un mayor proceso de reescritura, una de las estrategias del proceso escritor que atendíamos en nuestro apartado 2.2.2. Así, las investigaciones en torno a las TIC como recurso didáctico y herramienta de construcción de conocimiento, una vez asumimos su inclusión en los sistemas educativos, no sólo se centran en aspectos de lectoescritura.

Encontramos una gran cantidad de estudios en torno al uso que de ellas se hace en los centros educativos, las perspectivas que de las mismas se tienen, o los efectos que generan en el aprendizaje, entre otros.

En el siguiente cuadro podemos ver un resumen de algunas de las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo en relación a estos aspectos:

ESTUDIOS SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR		
<i>Tipo y objeto de estudio</i>	<i>Técnicas metodológicas</i>	<i>Ejemplos</i>
Indicadores cuantitativos que reflejan el grado de presencia de TIC en sistema escolar	Datos estadísticos. Encuestas a administradores. Análisis documental	Euridyce, 2001a, Cattagni y Farris, 2001 Twining, 2002 OCDE, 2003
Efectos de las TIC en el aprendizaje. Rendimiento del alumno cuando aprende con ordenadores	Estudios experimentales y metaanálisis	Kulik, 1994 Reeves, 1998 Parr, 2000 Blok y otros, 2002
Perspectivas de los agentes educativos (opiniones, actitudes y expectativas) hacia las TIC	Cuestionarios de opinión y de actitud, entrevistas, grupos discusión	NCES, 2000 Solmon y Wiederhorn, 2000 Cope y Ward, 2002 Escudero, 1989 De Pablos y Colás, 1998 Cabero, 2000
Prácticas de uso de las TIC en centros y aulas. Cultura, formas organizativas y métodos de enseñanza con ordenadores	Estudios de caso bien de centros, bien de aulas (observaciones, entrevistas, análisis documental)	Zhao y otros, 2002 Gallego 1994 a,b Alonso, 1993 Bosco, 2000 Martínez, 2002

Tabla 3: Investigaciones en torno a las TIC en el ámbito escolar. (Area, 2005: 5)

En lo que muchos autores sí parecen estar de acuerdo, es en los beneficios que podemos encontrar en torno al uso de las TIC:

- Mayor comunicación, mayores posibilidades de interacción, diferentes y nuevos canales para comunicarse, así como una rápida y eficaz transmisión de conocimientos, a la vez que, fácil actualización.
- Esta incursión supone también un mayor número de fuentes y oportunidades de investigación y estudio.
- Favorece un aprendizaje colectivo y en consecuencia, posibilita la interacción de diferentes grupos, en distintos lugares y diversos marcos educativos.
- Con el manejo de las TIC se desarrollan habilidades que incentivan la exploración.
- Y en cuanto a la gestión de recursos, esta es, más ágil y eficaz.

Pero, ¿cómo es llevado a cabo el acceso a la información, y de qué forma se produce la búsqueda y actualización de la misma?

La respuesta nos parece sencilla, se lee para acceder a la información y se escribe para interactuar con ella o actualizarla. A este respecto, algunos autores no dudan en afirmar que las TIC han contribuido a motivar la lectura y la escritura, Paredes (2009) se muestra convencido de que las posibilidades de aprendizaje son mayores, incluso de leer y ser leído (318).

En esta misma línea Marqués (2010), nos ofrece todo un mundo de posibilidades sobre cómo optimizar los recursos TIC para desarrollar la competencia lingüística, y presenta la escritura y lectura digital como herramientas que nos permiten una mayor interacción con el texto.

2.3.1. BLOG COMO RECURSO MOTIVADOR Y GENERADOR DE APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Dentro del contexto de nuestra propuesta, el blog ha sido considerado como el recurso educativo TIC más adecuado para servirnos como espacio generador de aprendizaje y recurso motivador. Hagamos algunas consideraciones previas sobre el término, atendiendo a su concepción técnica:

el blog es un sitio Web frecuentemente actualizado que consiste en accesos fechados cronológicamente en orden inverso, de tal forma, que los mensajes más recientes aparecen primero. Generalmente los blogs son publicados por individuos y su estilo es personal e informal. (Contreras, 2004:3)

Sin embargo, si quisiéramos acercarnos más, a la finalidad del mismo en nuestra propuesta, estaríamos hablando de un blog con enfoque mucho más comunicativo, un blog que nos ofrece un espacio de interacción, siendo la definición siguiente la más completa para nosotros:

Un weblog no es sólo una página web estática donde la comunicación con el visitante es unidireccional, es decir, del editor a los visitantes en un esquema uno a muchos (1->M); un weblog permite establecer un sistema de comunicación donde toda la comunidad son editores, colaboradores y críticos, formando un esquema multidireccional (M<->M) (Contreras, 2004: 4)

Como recurso educativo, Leinbrandt (2006) lo considera interesante por diversas razones:

- Genera interés, motivación e implicación.
- Contribuye a una enseñanza activa y participativa.
- La publicación de la tarea, aísla a esta de los muros de la escuela, la abre a un mundo exterior, consiguiendo que obtenga una mayor significación, y por ende sea más atractiva.
- Publicar supone convertir el resultado en fuente de conocimiento, que puede extenderse y enriquecerse.
- Puede ser la respuesta a una necesidad de reconocimiento y de comunicación.
- Otorga carácter social a la tarea conectando la dinámica de aula con el exterior y la comunidad educativa.

Desde luego parecen muchos los beneficios que puede ofrecernos incluir el Blog como herramienta educativa, pero sin duda, el arma más poderosa del mismo, es que tanto para ser creado, como para ser alimentado, precisa de los procesos cognitivos de lectura y escritura, siendo este el aspecto más destacado por parte de autores como Orihuela (2006), que asumiendo la existencia de una nueva alfabetización, la alfabetización digital, proponen el blog como recurso motivador y generador de aprendizaje en el ámbito lectoescritor en esta nueva era: “El cambio es una oportunidad y no un problema” (Paredes, 2009: 15).

2.4. TRABAJO COOPERATIVO: BENEFICIOS E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ENTORNOS COOPERATIVOS

Son múltiples y muy extensos los estudios que demuestran que el resultado de un trabajo cooperativo en el aula conlleva una infinidad de beneficios. Pensemos en Pujolàs (2009) y las aulas inclusivas a través del trabajo cooperativo, en Kagan (1994) y su estructuración del trabajo cooperativo, en Díaz-Aguado (2003), o en Johnson & Johnson (1991), por ejemplo. El trabajo cooperativo supone confrontar y manipular conocimientos propios y ajenos, y obtener variedad de resultados que suponen fuente de aprendizaje. En este sentido, y atendiendo al empleo didáctico de este, distintas investigaciones avalan los beneficios del mismo mostrando que:

La primera investigación se hizo en 1898, y desde entonces se han efectuado unos 600 estudios experimentales y más de 100 estudios correlativos sobre métodos de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Los resultados obtenidos muestran lo siguiente: 1) La cooperación conduce a manifestar un rendimiento más elevado por parte de todos los alumnos, mayor motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. 2) La cooperación da lugar a unas relaciones más positivas entre los alumnos, relaciones solidarias y comprometidas. 3) La cooperación produce mayor integración social, mejora la autoestima individual y refuerza la capacidad para enfrentar la adversidad y las tensiones. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 1-2)

Por otro lado el trabajo cooperativo favorece la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción, habilidades interpersonales y grupales y la evaluación grupal. En consecuencia consideramos que el trabajo cooperativo debe ser una práctica de innovación educativa integrada en el aula. Así:

El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero lo es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del alumno. Finalmente, los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. (López, y Acuña, 2011: 37)

Por todo ello, nos proponemos una interrelación lector-texto-escritor, pero también una activación y aprendizaje de estrategias cognitivas que consideramos pueden llegar a ser mucho más significativas, si el resultado de las mismas es confrontando en grupo.

2.5. LA ESCRITURA EN LA ESCUELA DE HOY. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro propósito es ofrecer un espacio que fomente el desarrollo de la comprensión lectora, aunando los dos grandes procesos de la competencia lingüística: lectura y escritura. En un intento por analizar estrategias, proyectos o aproximaciones para mejorar la comprensión lectora, observamos que en la mayoría de estos, la vía para alcanzar el objetivo se centra casi exclusivamente en planes de fomento de la lectura. La escritura continúa en el trabajo de contenidos como, corrección, cohesión, coherencia o adecuación.

No en vano, la lectura goza de su propia ley, Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, a través de la cual se establece el Plan de Fomento de la Lectura.

Revisando distintos proyectos educativos, “Crece Leyendo”, el Plan de lectura y bibliotecas escolares¹, “El libro de nuestra escuela”, Proyecto Educativo basado en una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria² o el “Plan de lectura, escritura e investigación de centro”, elaborado por el Gobierno del Principado de Asturias (2007), en todos ellos, la escritura forma parte de un objetivo alejado a la comprensión. Mientras que las actividades centradas en lectura buscan, y muy acertadamente, alcanzar el desarrollo de la habilidad metacognitiva de comprensión, la escritura es enfocada desde el prisma de la comunicación.

Es cierto que uno de los objetivos de la Educación Primaria es conseguir “Comprender y expresarse oralmente y por escrito, de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural”, a nuestro juicio, no consideramos que necesariamente estos objetivos tengan que establecerse desde el binomio Lectura-Comprensión, o, Escritura-Expresión. Consideramos que la escritura posee bases metodológicas y fundamentos cognitivos que la permiten formar parte de una relación que se amplía a Lectura-Comprensión-Escritura-Expresión.

En este sentido, nuestra propuesta está más cerca de proyectos individuales de centro y maestros/as de Lengua y Literatura, como el ya señalado de Carmen Álvarez y Ramos en el C.P.G.F. (Colegio Público Germán Fernández Ramos) (2011), o las propuestas de Víctor Moreno Bayona, que intentan ofrecer experiencias de comprensión lectora donde lo importante es el proceso que se realiza hasta alcanzar una verdadera comprensión. Así, nuestra propuesta se convierte en un proyecto de maestra que parte de una reflexión sobre la escritura como base de comprensión.

¹ Plan elaborado para llevarse a cabo a partir del curso escolar 2000/2001.

² En el curso escolar 2010/2011 se elaboraba la 11ª edición.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el paradigma de comprensión descrito, y las sensaciones generalizadas por parte del profesorado que subyacen en la escuela actual, nos proponemos llevar a cabo una propuesta de intervención en la que se pretenden analizar reflexiva y críticamente los diferentes indicadores y estrategias cognitivas, que forman parte del proceso de comprensión lectora, para lo cual, se llevará a cabo una **investigación-acción**, a la vez que un **estudio de caso**.

Una investigación en la cual, observación, reflexión, planificación, acción y evaluación, se ponen al servicio de teoría y práctica educativa, con el único fin de encontrar un espacio de aprendizaje tanto para el profesorado, como para el alumnado que en ella participa.

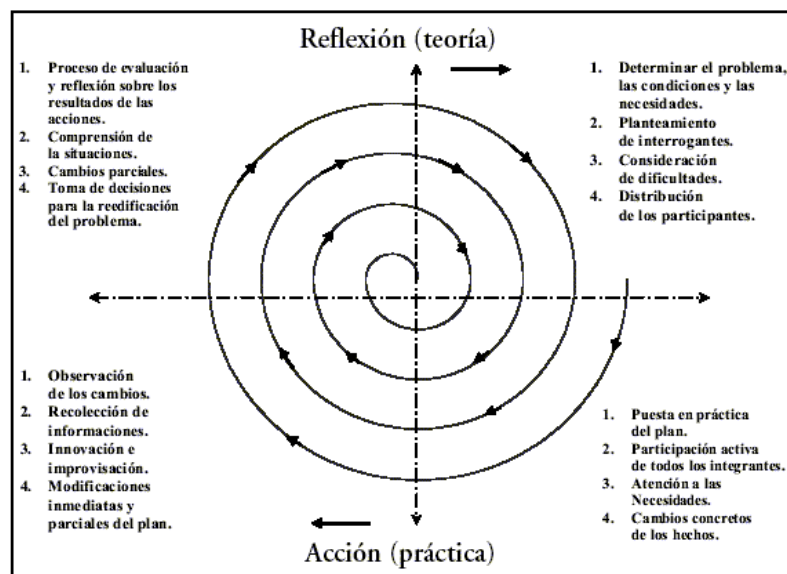


Figura 1: Modelo investigación Lewin <http://ineditviable.blogspot.com.es/2011/03/la-investigacion-accion-kurt-lewin-1890.html>

Un modelo de investigación que ya Lewin (1946) definía como un proceso orientado al cambio social, en el que deben darse tres elementos fundamentales; la observación, susceptible de mejora, el planteamiento y acción desde un punto de vista crítico y reflexivo, así como una necesaria evaluación de los procesos, que admita innovaciones, modificaciones o redefiniciones.

En el ámbito educativo, Kolb (1984), establecía basándose en el aporte de K. Lewin, un modelo experiencial centrado en cuatro aspectos fundamentales: 1) experiencia concreta, 2) observación reflexiva, 3) conceptualización abstracta y 4) experimentación activa. (La Torre, 2003)

En la propuesta que se presenta los elementos citados serán la guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en teorías de la psicología educativa, básicamente, en el aprendizaje significativo de Ausubel (1986). Al mismo tiempo, la propuesta de intervención que se pasará a describir en el siguiente apartado de este trabajo es un estudio de caso, que permite la concentración y análisis específico de una realidad escolar concreta que, no significando una simplificación de la propuesta, sí permite un análisis reflexivo y crítico de la validez de la misma.

Siguiendo a Stake:

El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Estas son también responsabilidades del profesor. La enseñanza no consiste sólo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse. (Stake, 1999: 83-84)

La propuesta pretende, por tanto, ofrecer ante todo un espacio constructivo de aprendizaje, en el que además de aprender de forma lúdica, puedan analizarse carencias, dificultades y logros, en el campo concreto de la comprensión lectora.

Este análisis se llevará a cabo a través de un trabajo específico que concentre el modelo cíclico de investigación presentado. La propuesta que se diseña sugiere el trabajo de las estrategias cognitivas de comprensión desde la escritura, porque como señala Moreno (2004), que presenta la escritura claramente como un arma de comprensión: "La escritura, trabajada desde esta perspectiva, puede mejorar, y mucho, la capacidad comprensiva del alumnado. En especial si la escritura se hace de forma consciente e intensiva. Es decir si se escribe con un objetivo concreto y específico." (43). Añadiremos, siguiendo a Fons (2007), que ponerse en situación de producir una narración, va a posibilitarnos un mejor conocimiento de los mecanismos necesarios para llevarla a cabo, al igual que aumentará nuestro conocimiento sobre la misma.

Así pues, el objetivo será conseguir un aprendizaje constructivista, en el que sea posible explorar, conceptualizar, estructurar y aplicar los fundamentos de la comprensión lectora, a través de la creación literaria de cuentos. En cualquier caso, consideramos que la justificación de la propuesta viene dada en forma de necesidad en la búsqueda de prácticas de aula que faciliten el acceso a una competencia lingüística de calidad. Fons lo resume magistralmente diciendo:

Leer y escribir como instrumento y como objeto de conocimiento es un aprendizaje tan relevante en la educación de una persona que justifica cualquier esfuerzo para adecuar cada vez mejor los conocimientos teóricos que se van desarrollando con las aplicaciones prácticas del aula. (Fons, 2007: 278)

Siendo la investigación-acción, y el marco teórico presentado en el apartado 2 de este trabajo, nuestros pilares teóricos y prácticos, se procederá a la presentación de la que creemos puede ser, una herramienta didáctica-metodológica de utilidad, para trabajar la comprensión lectora en el aula.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. PRESENTACIÓN

La descripción básica de la propuesta es la creación de cuentos entre diversos cursos de un centro educativo, asignando a diferentes niveles de educación primaria del mismo, partes de la historia. En el marco teórico establecíamos cuatro grandes bloques bajo cuya perspectiva íbamos a realizar el diseño de la propuesta de intervención: 1) comprensión lectora, 2) creación literaria, 3) TICs como recurso educativo, y 4) trabajo cooperativo. Consideramos ahora necesario encajar cada uno de ellos en el grosor de nuestro trabajo.

Aludir a la comprensión lectora y creación literaria es hablar de las dos grandes actividades cognitivas bajo las que se sustenta la competencia lingüística y, en general, el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto. Cuando establecíamos lo que para nosotros y para nuestra propuesta debía ser una lectura eficaz, una lectura comprensiva, hicimos referencia a la teoría de la lectura como interacción. Considerábamos fundamental la fusión entre lector y texto, de manera que el primero pasaba a ser protagonista, de un proceso que culminaba con la comprensión, interpretación y reflexión del segundo. La comprensión final del texto, dependerá entonces en gran medida, de la capacidad de interacción que se da entre ambos protagonistas.

Una vez hemos interiorizado estos conceptos, el diseño de nuestra propuesta centra sus objetivos en la escritura, puesto que entendemos que no puede existir mayor fusión que la producida entre un autor y su texto. Cabe señalar que esto no supone de ninguna manera la exclusión de la lectura, obviamente, necesaria en todo el proceso. Hablaríamos así de una **interacción: lector-texto-escriptor**.

Siguiendo con nuestro análisis, y estudiadas las diferentes estrategias cognitivas que intervienen en la comprensión, así como los distintos procesos lectores que deben darse en una lectura eficaz, establecemos todos ellos como principios de una **metodología constructivista** necesaria para la interiorización de una verdadera comprensión lectora. Si consideramos que todo lo expuesto en torno a la lectura es válido, y entendemos que la fusión entre lector y texto es superior cuando el texto lo escribimos nosotros mismos, creemos factible asumir el riesgo de trabajar las estrategias cognitivas de comprensión lectora, desde un ejercicio de **creación literaria**, entendiendo que es mucho más fácil analizar y reflexionar sobre nuestros procesos mentales, o los de aquellos que asumimos como iguales, que sobre los de otros, que nos son extraños por no formar parte de nuestra realidad más inmediata. En este sentido, nuestra propuesta quiere dar un paso más, y trasladar todas estas teorías en torno a la lectura, al proceso de escritura.

Así, analizados los dos primeros bloques teóricos en los que se fundamenta nuestra propuesta, la misma consistirá en ir creando distintas partes de un cuento analizando y reflexionando sobre las diferentes estrategias mentales que llevamos a cabo durante los tres

grandes procesos de escritura, antes de escribir, durante la escritura y después de escribir. Igualmente, la actividad nos exigirá la lectura de partes anteriores, partes creadas por otros compañeros y compañeras, de forma que se analizarán también estrategias de lectura y comprensión, a la vez, que se intentarán analizar de qué forma han sido trabajadas por nuestros compañeros y compañeras las distintas habilidades que forman parte del proceso.

En nuestra propuesta están incluidos **todos los niveles educativos** porque se considera que la formación de un lector competente lo es desde el mismo momento en el que se inicia en la lectura: “Lo que se aprende a amar en los primeros años difícilmente se repudia” (Mata, 2009: 160), y es por ello que no se limita la participación en la misma. Incluso se admite la posible participación de niveles que aún no hayan adquirido la competencia lectoescritora. Y, en atención a esto último, creemos que es posible crear, mucho antes de leer o escribir, consecuentemente las estrategias de comprensión también se dan como paso previo a la adquisición de estas habilidades.

Veremos más adelante cuáles han sido los criterios de asignación de las distintas partes y cuáles los niveles educativos participantes.

Con respecto a los otros dos bloques teóricos sobre los que se sustenta la propuesta, TIC y trabajo cooperativo, centraremos ahora nuestra atención en las tecnologías de la información y comunicación.

Todas las partes que se vayan realizando de los diferentes cuentos, se irán colgando en un **blog** creado específicamente para esta actividad. Es preciso destacar que el centro carece de uno propio, por lo que resulta novedoso y atractivo ver cuál será la capacidad de motivación que este provoque en el conjunto del profesorado y alumnado.

El *blog* es entendido dentro de nuestra propuesta, como un espacio de comunicación que nos ayuda a extender todos los procesos que se van llevando a cabo, a todo el conjunto de participantes. En este sentido, todo aquel que se sienta atraído por la tarea, puede acceder a la misma sin que esta quede limitada al espacio físico del aula o a la temporalización establecida por parte del profesorado para su realización. Es aquí donde nuestro blog se convierte en un recurso de construcción de conocimiento, que va a favorecer un aprendizaje constructivista y significativo, favoreciendo la competencia aprender a aprender. Además, esta plataforma salvará obstáculos de transferencia de información y generará un espacio dinámico en el que poder rescatar rápidamente la tarea para ser continuada. Al mismo tiempo, ya señalábamos en nuestro marco teórico que la alimentación de un blog depende de los dos grandes procesos que intervienen en nuestra propuesta, la lectura y la escritura.

Y, para finalizar, atenderemos al cuarto bloque teórico en el que nos hemos basado para diseñar nuestro trabajo de investigación, el trabajo cooperativo. Partiendo de la base de que el **trabajo cooperativo** genera ingentes beneficios en general, y en educación en particular, por ser el campo que nos ocupa, no repetiremos los beneficios descritos ya en el marco teórico, pero sí estableceremos cuál será su función dentro de nuestra propuesta. Todas las partes de los cuentos previamente asignadas a los distintos niveles serán trabajadas en el aula en pequeños grupos. Estos pequeños grupos no tendrán una estructura prefijada, siendo el número de participantes variable

en función del número de alumnos y alumnas en el momento de llevar a cabo la tarea. Entendemos que trabajar de forma cooperativa las estrategias cognitivas que intervienen en los distintos procesos, aumenta la posibilidad de trabajar estas, en cantidad, así como facilita distintos mecanismos o procesos mentales, que nos facilitarán el acceso a las mismas desde distintas perspectivas. Realizando esta tarea en grupo asumimos no sólo el análisis y la reflexión sobre nuestras propias habilidades cognitivas, también observamos y analizamos estrategias ajenas, que podremos después adoptar como propias o no, en función de nuestras propias capacidades. Por último, otro punto que nos resulta interesante aportar en torno al trabajo cooperativo es la descarga del sentimiento de evaluación individual. En todo momento hemos apostado por crear una tarea lúdica y motivadora, por lo que consideramos necesario que el alumnado sienta esta como suya, no como una tarea para el profesorado.

En los siguientes apartados continuaremos con una exhaustiva descripción de la propuesta, estableciendo un punto de partida, fijando unos objetivos y describiendo la programación completa de la misma. Una vez analizada la relación existente entre la teoría y práctica, es necesario establecer unos criterios mínimos para su realización.

Si bien nuestra propuesta está centrada en la escritura, y consecuentemente debemos cuidar aspectos formales de la misma, el objetivo de esta no es el citado. Con esta premisa queremos dejar constancia de la base fundamental de la misma, reflexionar, analizar, debatir y dialogar, sobre las estrategias cognitivas que intervienen en los procesos de comprensión lectora. La escritura es nuestra plataforma para lograrlo, entendemos que de forma más sencilla que desde la lectura, pero no es el fin.

A lo largo de la propuesta prevemos dificultades ortográficas, semánticas, sintácticas y de forma, pero iremos solventándolas, siguiendo los principios de aprendizaje constructivo y significativo bajo los que se ampara la propuesta en su totalidad, pero sin que estos aspectos roben protagonismo al verdadero objetivo, mejorar nuestra comprensión lectora.

Para concluir, nos parece relevante señalar que, del mismo modo que juzgamos fundamental que la práctica educativa se extienda al campo de la investigación, también nos parece igualmente relevante la evaluación de esta práctica investigadora. De ahí que se haya considerado imprescindible tratar este último aspecto evaluativo desde un apartado concreto y diferenciado de la propia propuesta de intervención.

4.2. JUSTIFICACIÓN Y PERSPECTIVA DE LA PROPUESTA

Para justificar nuestra propuesta, retrocederemos hasta el apartado 1.2, en el que tomamos como marco empírico inicial los resultados de diferentes estudios internacionales.

La propuesta de intervención será aplicada en la escuela pública Epa Paulo Freire Zaramaga, círculo³ perteneciente a la red de centros de enseñanza para las personas adultas de Vitoria-Gasteiz (Helduen Hezkuntza), que se sujeta a las exigencias establecidas en la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como lo establecido en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que fija las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. En materia de competencias, el Real Decreto 3195/1980 de 30 de diciembre, atiende a las especificidades de los centros ubicados en el País Vasco bajo la LEY DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA, Ley 1/1993 de febrero, infiriendo esta, un aporte significativo en cuanto a la regulación en materia lingüística e integración de la lengua del euskera.

El centro está ubicado en el barrio de Zaramaga, un barrio con gran densidad de población y con marcado carácter obrero. Es considerado dentro de la ciudad como uno de los estandartes del movimiento sindical y obrero. En él, conviven obreros procedentes de toda España, llegados en las décadas de los 60 y 70, e inmigrantes de diversas nacionalidades llegados en las últimas décadas. El alumnado que acude al centro educativo se corresponde con las características propias del barrio, jóvenes y adultos de clase obrera e inmigrantes, con bajos niveles educativos, incluso analfabetos. De ahí que, en líneas generales, podamos afirmar que nos encontramos ante un alumnado con grandes carencias educativas.

El contacto con el centro se produjo por primera vez en marzo de 2012, cuando se realizó el primer *practicum* del grado, entre marzo y junio. Durante estos cuatro meses de intenso trabajo, observamos y analizamos diversos aspectos en torno al tratamiento y comportamiento lector por parte tanto del profesorado como del alumnado. Resumimos a continuación las **observaciones que justifican nuestra propuesta**:

- En general, el alumnado que acude a la escuela tiene un bajo nivel de comprensión lectora.
- El trabajo de la competencia lingüística no puede realizarse en todo su proceso, entre otros, por dificultades derivadas de la comprensión del alumnado en torno al castellano. Aun considerando que todo el alumnado del centro es competente a nivel comunicativo en el idioma, un alto porcentaje de este no tiene como lengua materna el mismo. Esta circunstancia concentra una primera dificultad en el nivel de literalidad, lo que deriva en un freno hacia el proceso de comprensión a la hora de la lectura.
- En cuanto a la adecuación de las lecturas con las que se trabaja, podríamos decir que se atiende en mayor medida al nivel emocional o madurativo, que al lectoescritor. Esto deriva en lecturas con cierto desfase entre lo que podríamos entender y lo que estamos capacitados para leer de manera eficaz.
- El tiempo de estancia en el centro ha permitido observar la organización interna del mismo, así como las programaciones de las que deriva la enseñanza de lengua castellana y literatura, lo que nos facilita una programación de la propuesta atendiendo a las especificaciones de área y centro.

³ Término utilizado para referirse a cada uno de los centros que se circunscriben dentro de la Cepa Paulo Freire, Centro para la enseñanza de personas adultas de Vitoria-Gasteiz.

Todas estas observaciones derivan en una conclusión que ya aducíamos al inicio del presente trabajo: las herramientas y/o estrategias didácticas utilizadas desde nuestras aulas no parecen garantizar la competencia lingüística y más concretamente, una competencia lectora eficaz.

En lo que se refiere a su aplicación, nos atreveríamos a decir que esta podría ser llevada a la práctica en cualquier centro de enseñanza primaria infantil. En nuestro caso, tiene una finalidad estrechamente ligada a su ámbito de actuación: favorecer el trabajo de la comprensión lectora desde textos cercanos, acordes a un nivel lectoescritor propio de las características fundamentales del alumnado con el que se aplica. Estas son las **perspectivas** que nos disponemos a seguir:

- Desde un primer momento se espera un alto índice de participación, ateniéndonos a los lazos establecidos con el centro, y la flexibilidad y carácter innovador dentro de la enseñanza de adultos que caracteriza al mismo.
- En lo que respecta al alumnado, la propuesta tiene un marcado carácter comunicativo de aula. En este sentido se espera, por los resultados con otro tipo de actividades, que la acogida sea buena. Sin embargo, en el caso de la escritura, debemos reconocer que la experiencia previa nos lleva a pensar que encontraremos dificultades. En cualquier caso, se prevé presentar el trabajo de una manera altamente motivadora que permita eliminar dichas reticencias.
- En el aspecto organizativo, se programa con una gran flexibilidad tanto en tiempos, como en resultados, que esperamos no sean un gran obstáculo, aun asumiendo que integrar una propuesta de este tipo en la programación de centro entraña grandes dificultades.
- En cuanto a las perspectivas didácticas de la intervención, creemos firmemente en las bases metodológicas y, aún siendo conscientes de la dificultad que tiene el alumnado en general, y en este caso en particular, en la escritura, se ha creado una actividad motivadora, lúdica y creativa que espera solventar esas primeras dificultades y asentar unas buenas bases conceptuales y procedimentales, sobre las principales estrategias cognitivas que intervienen en los procesos de comprensión lectora.

4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.3.1. Pasos previos para el diseño de la propuesta

Los pasos previos que se han seguido antes de la definitiva programación de la propuesta han sido los siguientes:

- 1) Desde un primer momento asumimos la posibilidad de llevar a la práctica la propuesta, y contactamos con la escuela Epa Paulo Freire Zaramaga antes del inicio del curso escolar, para, en modalidad de voluntariado, estar dentro de la dinámica de centro desde el inicio de las clases. Fuimos conscientes de que, esperar a la tramitación del segundo *practicum*,

reduciría los plazos y correríamos el riesgo de no finalizar la intervención en los plazos establecidos.

- 2) Una vez en el centro, iniciamos las conversaciones con el coordinador de círculo⁴ y el profesorado. Pedimos los permisos necesarios para poder solicitar colaboración en la puesta en práctica de la actividad. Redactamos un escrito con el bosquejo de la propuesta y se pide profesorado interesado en participar en el proyecto (**Ver Anexo 1**) (En dicho bosquejo se reflejan ideas generales de la propuesta que como tal ha ido creciendo y variando a lo largo de su puesta en práctica)
- 3) El tercer paso se da en el momento en el que se tiene contestación por parte del profesorado. En este sentido, se cumple la primera de nuestras expectativas, con una alta aceptación por parte del mismo a formar parte de la intervención didáctica. Una vez que se tiene el total de profesorado interesado y el total de grupos escolares, se detalla de una forma más pormenorizada la propuesta, presentándose esta en la reunión de claustro celebrada el 4 de octubre de 2013 (**Ver Anexo 2**). (En este segundo anexo se presenta un primer borrador de propuesta, a la espera de confirmación por parte del profesorado, una vez conocidas las exigencias, y el tiempo estimado para la realización de la tarea)
- 4) Finalmente, una vez que se tiene confirmación del total de grupos que intervendrán, se solicita al profesorado de los mismos, la cumplimentación de dos cuestionarios. Con estos, se quiere obtener un punto de partida inicial que nos posibilite medir de una forma objetiva, desde el punto de vista del profesorado que tutoriza a estos grupos, el comportamiento lector del alumnado, así como el trabajo de los procesos de lectura que se llevan a cabo en el aula. (**Ver Anexo 3**)

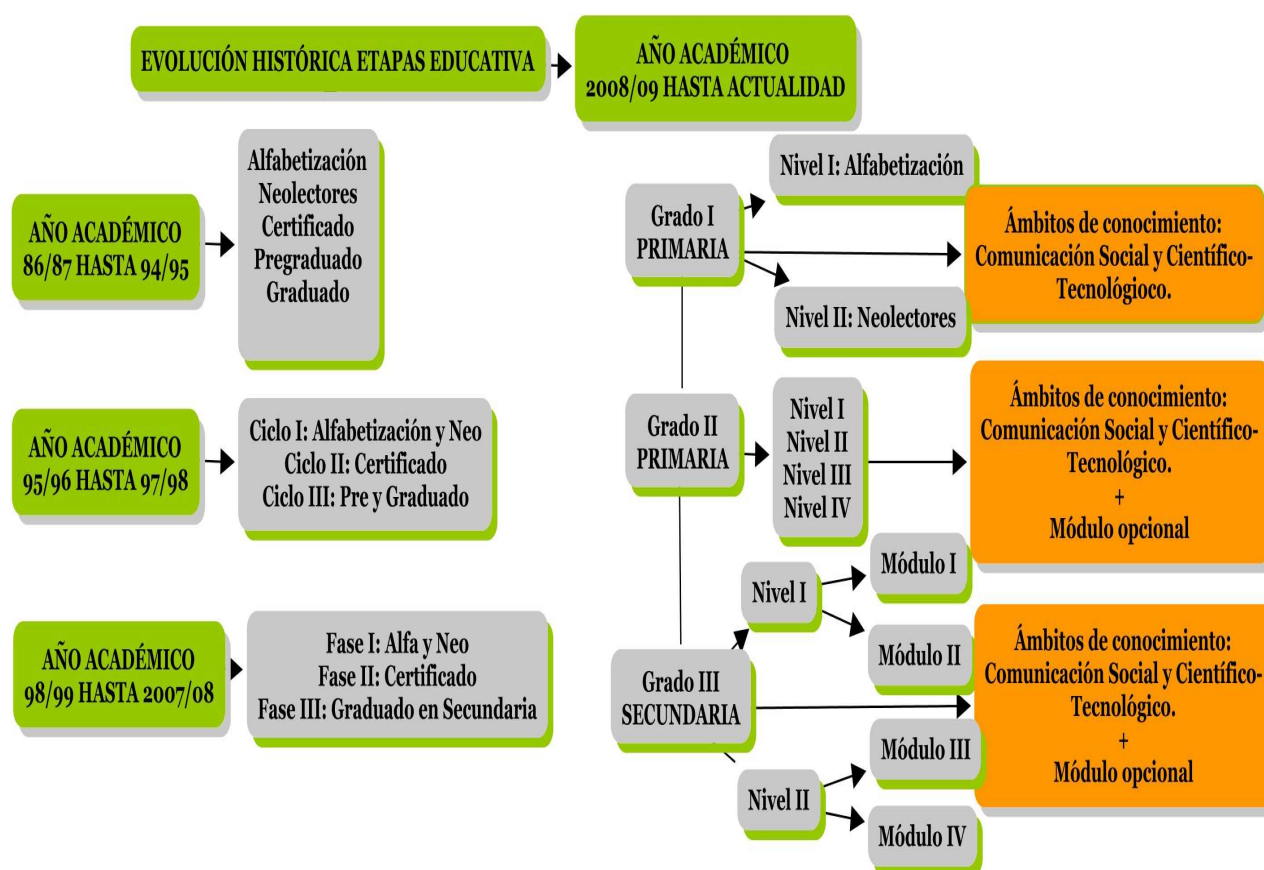
4.3.2. Fundamentos metodológicos de la investigación.

Nuestra propuesta, en tanto que una investigación-acción, nos sitúa en el ámbito de las investigaciones cualitativas, nuestro objetivo fundamental será observar, reflexionar y actuar. Como tal no requiere de datos cuantitativos, pero sí consideramos relevante mostrar los datos obtenidos en los cuestionarios planteados al profesorado de los grupos, como paso previo a la investigación, ya descritos en el apartado anterior: 4.3.1.

Antes del análisis de estos datos, es preciso realizar un paréntesis que nos ayude a entender cómo se establece la distribución de los cursos de primaria dentro de la enseñanza de adultos⁵. En la presente propuesta de intervención participarán un total de 6 grupos del centro.

⁴ El coordinador de círculos es el equivalente a la dirección. Es el encargado de la organización del círculo y de la relación de este con la directiva general.

⁵ Aun estando regidos por las mismas leyes educativas, y siendo los niveles equivalentes a la educación primaria, en educación de adultos se establece una nomenclatura diferenciada. Esta última, por ser la precisa será la que utilicemos en nuestro trabajo, por lo que resulta necesario presentar el esquema pertinente.



6

Figura 2: Evolución histórica de niveles educativos en la Educación de Adultos.

Pasamos ahora a analizar los resultados del último paso previo para el diseño de nuestra propuesta.

4.3.2.1. Punto de partida: Valoración del comportamiento lector de los distintos grupos que intervienen en la propuesta

El cuestionario ha sido elaborado partiendo de los niveles de comprensión lectora y comportamiento lector, establecidos por Silva y Amache (2010) en su tesis sobre comprensión lectora (**Anexo 3**). En él se establecen distintos indicadores que justifican el alcance o no de los diferentes niveles de comprensión. Al profesorado se le pide que realice una valoración del 1 al 5. **1**= nivel muy bajo, y **5**= nivel muy alto. Se le pide que tome en cuenta de manera global todos los indicadores que intervienen en los distintos niveles.

A través del análisis de este cuestionario queremos conocer cuál es punto de partida de cada grupo, o cuanto menos cuál es la percepción que de cada grupo tiene su maestro/a, en cuanto a comprensión lectora en los diferentes niveles.

⁶ Esquema realizado con CmapTools para poder establecer de forma clara y esquemática cómo se articulan los distintos cursos en la escuela de adultos.

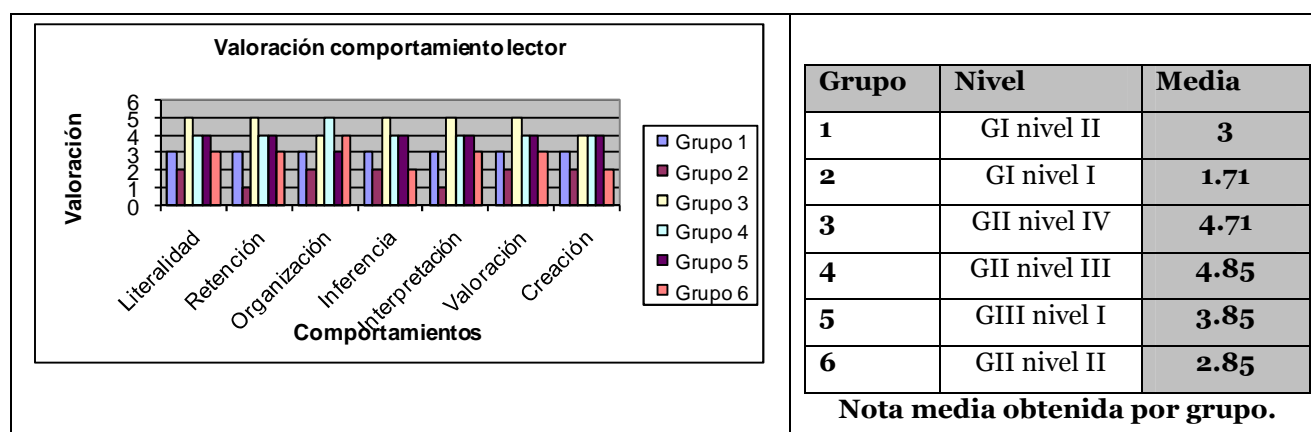


Figura 3: Gráfico representativo sobre el comportamiento lector de la muestra.

Los resultados de este primer cuestionario han sido los siguientes:

- Si efectuásemos una media de los resultados obtenidos, el resultado sería una puntuación de **3.5**. De los 6 grupos valorados, 3 de ellos están por debajo de esa media, y otros 3 por encima de esta, y entre estos últimos, 2 de ellos obtienen una nota realmente alta.
- Además los tres grupos que superan la media obtenida, son los que corresponden a los cursos superiores, mientras que los grupos que no superan esta media se corresponden con los grupos de menor nivel educativo.

Estos datos nos ofrecen información sobre cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre sus propios grupos, y cuáles son en este sentido las perspectivas que se tiene de ellos.

4.3.2.2. Punto de partida: Valoración del tratamiento en los procesos de lectura de los distintos grupos que intervienen en la propuesta

El segundo de los cuestionarios ha sido elaborado partiendo del planteamiento teórico que establece Solé (1993) en torno al exhaustivo análisis de los procesos que intervienen en la lectura eficaz, y las estrategias, que deben ser trabajadas en cada uno de ellos. Lo que pretendemos saber con este cuestionario es cómo se trabaja la lectura en el aula, y en consecuencia, hasta qué punto el alumnado está o no acostumbrado a trabajar las estrategias cognitivas que intervienen en ella.

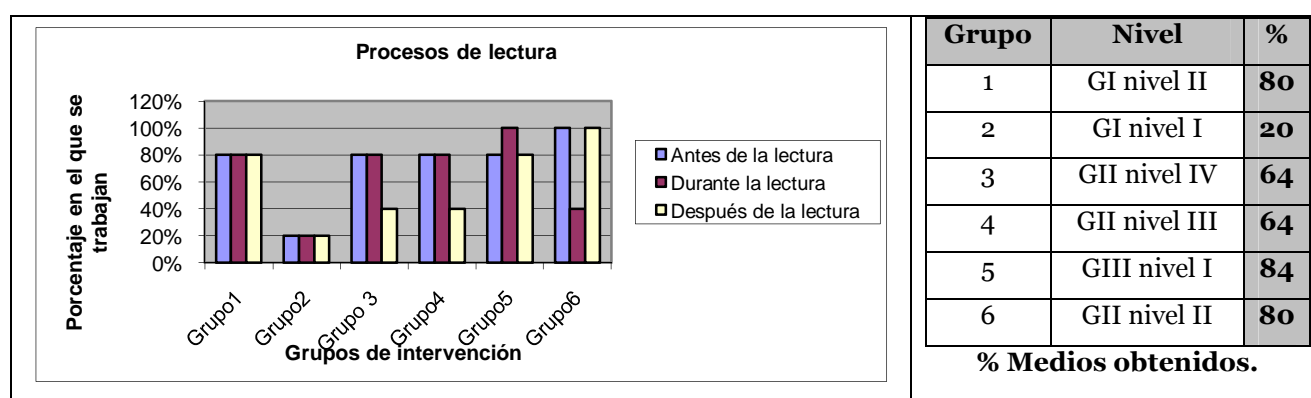


Figura 4: Gráfico representativo del trabajo de procesos de lectura de la muestra.

Los resultados de este segundo cuestionario han sido los siguientes:

- Trabajo **antes de la lectura: 80%** de los grupos.
Trabajo **durante la lectura: 63%** de los grupos.
Trabajo **después de la lectura: 60%** de los grupos.
- Según los datos que nos aporta el profesorado, en casi todos los grupos se trabajan todos los procesos de lectura.
- Sorprende que el trabajo después de la lectura, siendo este, en general, el más utilizado en el aula, sea el que obtiene menores porcentajes.

En relación con los datos obtenidos, creemos interesante aportar que en las conversaciones mantenidas con el profesorado que interviene, nos especifican que este es el tratamiento que dan a cualquier tipo de texto, no necesariamente literario.

Hemos de consignar que los resultados no se corresponden con las observaciones llevadas a cabo en los distintos grupos, sin que esto suponga una crítica a la manera en la que son trabajadas las lecturas. Nuestra percepción es que **prima más la cantidad de textos trabajados, que la calidad con la que se trabajan**. Ya desde el principio asumíamos una serie de dificultades intrínsecas a los propios grupos, que afectaban a la forma en la que la lectura podía ser trabajada. Por ello, nos parece justo dejar constancia de las percepciones que ha dejado este segundo cuestionario, que sin pretenderlo, ha parecido evaluar el comportamiento del profesorado, lo que nos lleva a pensar que los resultados no han sido totalmente objetivos, o más bien, que el cuestionario no ha transmitido correctamente lo que con él queríamos obtener. En cualquier caso, los resultados de estos dos cuestionarios son nuestro punto de partida para realizar el diseño de la propuesta, y fundamentalmente, asignar las partes de nuestros cuentos a los distintos grupos.

4.3.3. Temporalización

La propuesta de intervención será realizada durante el tiempo en el que se desarrollen las segundas prácticas del grado al que corresponde este trabajo, las cuales serán llevadas a cabo desde el 9 de octubre hasta el 29 de noviembre de 2013, lo que supone un total de 7 semanas. Se prevé cierto margen de flexibilidad fuera de dicho período. La propuesta consta de 5 partes fundamentales:

- Elección de personajes, lugar y época. **(Primera semana)**
- Desarrollo de la introducción. **(Segunda semana)**
- Desarrollo del nudo. **(Tercera y cuarta semana)**
- Desenlace. **(Quinta semana)**
- Títulos. **(Sexta semana)**
- Ilustración. **(Opcional)**

Se tiene una semana de margen, dentro del periodo de prácticas establecido, más tres semanas del mes de diciembre que en caso de imprevistos podrían ser utilizadas. La propuesta no

constituye una actividad aislada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que todas las sesiones destinadas a esta, se circunscriban dentro del horario asignado a la materia de Lengua y literatura castellana. Las sesiones son de 1:30 de duración, con márgenes de hasta 2:30, dependiendo del profesorado⁷.

4.3.4. Alumnado y profesorado participante. Análisis de la muestra

En este apartado analizaremos la muestra participante en la propuesta y a sus características reseñables. Atendiendo a los resultados de los distintos cuestionarios, y las observaciones realizadas previamente, asignaremos tareas dentro de la propuesta didáctica de intervención. Se presentarán datos a modo descriptivo, total de grupos, tarea asignada a cada uno de ellos, nivel educativo, así como total de alumnado de cada grupo.

GRUPO	TAREA ASIGNADA	NIVEL EDUCATIVO	NÚMERO DE ALUMNOS/AS
GRUPO 1	Personajes, lugar y época.	GI nivel II	15
GRUPO 2	Personajes, lugar y época.	GI nivel I	9
GRUPO 3	Desarrollo de la introducción.	G II nivel IV	15
GRUPO 4	Desarrollo de la introducción.	GII nivel III	15
GRUPO 5	Desarrollo del nudo.	GIII nivel I Mód I	17
GRUPO 6	Desarrollo del desenlace.	GII nivel II	13

Tabla 4: Relación Grupo, Tarea, Nivel y Número de alumnado que interviene.

Todos los grupos participantes tendrán una última tarea asignada que se corresponderá con la elaboración del título de uno de los cuentos. La tabla presentada configura la muestra total de los participantes en la propuesta de intervención de la siguiente manera:

- **Profesorado:** 6
- **Alumnado:** 84
- **Niveles educativos:** 5 cursos de primaria y 1 curso de secundaria.

Conviene destacar que en la propuesta **participa un grupo de secundaria**, incluido por diversas razones:

- La maestra del curso está muy interesada en que su alumnado participe en una actividad con las características de la propuesta. Le interesa fundamentalmente el trabajo en equipo, y el desarrollo de estrategias de comprensión a través de la escritura.

⁷ En algunos de los casos, el profesorado que imparte lengua y literatura castellana, es también el encargado de la asignatura conocimiento del medio. En dos de los grupos que intervienen en la propuesta ambas asignaturas se imparten de forma correlativa en el tiempo, por lo que nos da margen a ampliar las sesiones.

- El profesorado coincide en destacar que es un grupo con muy bajo nivel para secundaria, y hemos de tener en cuenta que nos encontramos al inicio del curso escolar.
- Y en último lugar, por mantener y continuar con los principios fundamentales del centro, que promulgan una inclusión de todo el alumnado en el mayor número de actividades grupales que sean posibles. No en vano, el centro está dentro del Proyecto Comunidades de Aprendizaje del Gobierno Vasco⁸, del que participa toda la comunidad educativa.

Tras el análisis de la muestra participante, pasaremos a analizar la metodología e instrumentos de recogida de datos que se utilizarán en la propuesta.

4.3.5. Fases y procedimientos

La propuesta consta de 5 fases fundamentales, las citadas en el apartado 4.3.3.

FASES:

- FASE 1: **Personajes, lugar y época. (3 cuentos)**
- FASE 2: **Desarrollo de la introducción. (6 cuentos)**⁹
- FASE 3: **Desarrollo del nudo. (6 cuentos)**
- FASE 4: **Desenlace. (6 cuentos)**
- FASE 5: **Títulos. (6 cuentos)**
- FASE 6: **Ilustración. (Opcional)**

PROCEDIMIENTOS:

- Presentación de la tarea y explicación del por qué de la misma.
- Presentación del Blog, “El lápiz dorado”¹⁰. **(Ver Anexo 6)**
- Establecimiento de los grupos¹¹.
- Entrega de la ficha de tarea.
- Trabajo por parte de cada grupo de los distintos procesos de escritura marcados en la ficha.
- Análisis y reflexión en cada uno de los procesos de escritura, de las habilidades cognitivas trabajadas por parte de cada grupo. Este análisis se llevará a cabo a través de un debate dirigido en el que tras la exposición de cada grupo, intervendrá el conjunto de la clase.
- Entrega del trabajo.

⁸ El proyecto se sustenta sobre objetivos de superación de desigualdades, educación de calidad que responda a necesidades actuales y capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria. Los principios básicos del proyecto son; metas compartidas, participación de toda la comunidad educativa y centros de interés generadores de aprendizaje.

⁹ Los mismos personajes, lugar y época son presentados a 2 cursos diferentes, de esta forma se consiguen 6 historia.

¹⁰ Accedemos de forma directa al blog escribiendo en google “El lápiz dorado Zaramaga”.

¹¹ En este aspecto se deja libertad al maestro/a para la selección de grupos. En algunos casos son los propios alumnos los que establecen los grupos, mientras que en otros, es el profesorado el que toma la decisión.

4.3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Básicamente existen dos instrumentos de recogida de información. A lo largo de las distintas fases, y durante la realización de la tarea, se irán anotando las observaciones realizadas, en una doble ficha de observación (**Ver Anexo 7**). Por un lado, se observa cuál es el comportamiento tanto individual como grupal de los participantes, así como el interés mostrado por los distintos aspectos de la tarea, y por otro, se analizan las estrategias de comprensión trabajadas en cada proceso de lectura y escritura: antes, durante y después.

La finalidad de observar el comportamiento grupal, tiene una doble lectura. Por un lado, observar beneficios educativos, aspecto tratado en nuestro marco teórico, pero contextualizado en nuestra actividad; y, por otro lado, si este trabajo cooperativo nos ayuda a determinar hasta qué punto el tratamiento de las estrategias de nuestros compañeros/as puede servirnos para incorporarlas en nuestro comportamiento lector.

La segunda de las fichas de observación se centra estrictamente en la recogida de datos en torno a las estrategias cognitivas que la tarea ha activado en el alumnado, y en qué manera han sido debatidas y dialogadas estas con el grupo, de forma que podamos extraer conclusiones sobre el trabajo de las mismas.

4.3.7. Secuenciación y descripción de las actividades

Las actividades realizadas en nuestra propuesta se centran en las fichas diseñadas para tal fin, constituyendo el verdadero motor de la actividad. Están creadas expresamente para favorecer la crítica constructiva en torno a las estrategias de comprensión lectora.

La secuenciación de las mismas se corresponde con las distintas fases que conforman la propuesta. Debemos indicar que los grupos que han llevado a cabo la fase 2, han dedicado 2 sesiones de 1:30 horas a la consecución de la tarea, mientras que el grupo encargado del nudo ha completado su fase en 4 sesiones de 1:30 horas. El resto de fases han sido completadas en una única sesión de 1:30 horas, a excepción del desenlace que se desarrolló en una sesión de 2:30 horas.

En cuanto a la **descripción de la actividad**, para la consecución de todas las fases, se entrega a los grupos participantes una ficha de tarea (**Ver Anexo 5**). En cada una de estas fichas se establece una clara diferenciación entre los tres grandes procesos de lectura o escritura: *antes*, *durante* y *después*, principios básicos de nuestra propuesta. En cada uno de estos momentos, planteamos diferentes preguntas o interrogantes que pretenden activar diferentes mecanismos mentales, correspondiéndose este punto, con el trabajo de las estrategias o habilidades cognitivas.

La metodología básica de todas las tareas es **constructivista**. A través del diálogo y la discusión grupal, diálogo que se exige en las diversas fases de la tarea, el alumnado irá construyendo su propio aprendizaje. Un aprendizaje que será significativo, y que basado en el

debate, diálogo y reflexión crítica, primero en el grupo, y después con el conjunto de la clase, dará el resultado final de la actividad, *la parte del cuento que corresponda*.

Con esta metodología se pretende ofrecer una herramienta lúdica y creativa en la que el alumnado pueda trabajar la comprensión lectora a través de la creación literaria, entrando en juego lectura y escritura, y ofreciendo así un espacio donde ambas se interrelacionen. Se intenta conseguir, pues, una actividad en la que seamos capaces de ir analizando cómo el uso, o no, de determinadas estrategias de comprensión influye en el significado final que obtenemos del texto.

Se trata, en definitiva, de poner nombre a todos esos mecanismos mentales que utilizamos en la comprensión, observarlos, y analizar en qué manera aportan significación a un texto.

4.3.8. Recursos e instalaciones

Todas las fases serán llevadas a cabo en el aula del grupo o clase y los recursos o materiales utilizados serán: la ficha de tarea, el cuaderno del alumnado, Internet, que nos acercará al blog o a la búsqueda de información necesaria, y el ordenador junto a su proyector¹², que nos permitirán colgar los resultados en el blog de la actividad, así como la consulta del mismo.

¹² Todas las aulas del centro disponen de un ordenador con su proyector.

5. EVALUACIÓN

Dejábamos ya constancia de lo imprescindible que nos resultaba realizar una evaluación de la propuesta como instrumento, independiente del análisis de resultados que esta nos hubiese arrojado. La investigación propiamente dicha, en tanto que ha supuesto un arduo trabajo de coordinación, observación, reflexión, diseño de actividades y puesta en marcha, con la consiguiente recogida de datos y análisis de lo observado, ha requerido igualmente de una evaluación propia. Por ello, presentaremos un análisis de lo que ha supuesto este trabajo de investigación.

5.1. FASES DE LA EVALUACIÓN

Evaluación inicial:

- Análisis de viabilidad de la puesta en práctica de la propuesta.
- Análisis del contexto en el que se lleva a cabo la investigación.
- Análisis de los conocimientos previos que se tienen de la posible muestra participante y su entorno (Nivel de comprensión, motivación, interés).

En esta fase, una vez que se tiene una provisional idea de lo que será la propuesta que acabamos de presentar, se realiza un ejercicio crítico y reflexivo de las posibilidades reales de su puesta en práctica, del contexto educacional en el que va a ser llevada a la práctica y del posible alumnado que formará parte de la misma.

Evaluación formativa:

- Evaluación sistemática y continua de cada uno de los pasos de su puesta en práctica.
- Inclusión de la propuesta en la programación de centro.
- Reajustes precisos de programación y temporalización.
- Revisión de materiales, recursos y metodología.
- Observación de las conductas y comportamientos que provoca la tarea.
- Motivación continua al profesorado y alumnado que forma parte de la propuesta.
- Rectificación y ajuste de cualquier aspecto que sea pertinente durante su puesta en práctica.

La observación sistemática y evaluación continua llevada a cabo durante la puesta en práctica de la propuesta, ha permitido la orientación de la misma hacia la consecución de los objetivos planteados desde el inicio. Otro de los aspectos fundamentales que se han tenido en cuenta en esta fase de evaluación es la **inclusión de la propuesta dentro de la programación del área** de Lengua y literatura castellana, así como su adaptación a los diferentes ritmos del centro y de cada aula.

Evaluación continua:

- Observación de la consecución de objetivos en cada una de las fases de aplicación.

- Diálogo constante con el profesorado para observar el grado de satisfacción en cuanto a la aplicación de la propuesta.
- Observación del grado de adaptación del alumnado ante una actividad cooperativa en la que intervienen diversos grupos educativos del centro.

La finalidad era proporcionar una **herramienta válida para trabajar la comprensión lectora** que estuviese perfectamente integrada en la programación del centro sin suponer un elemento discordante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Evaluación final:

- Análisis y reflexión crítica de su puesta en práctica.
- Dificultades y logros de la propuesta.
- Consecución de objetivos de la propuesta.

Esta última fase de evaluación será el resultado de las conclusiones de nuestro trabajo. Para ello hemos llevado a cabo un análisis de la propuesta en sí, de las dificultades y logros obtenidos, así como de la consecución de los objetivos para la que ha sido diseñada.

Analizando todas las fases evaluadoras a las que se ha sometido a la propuesta, podríamos concluir con una valoración muy positiva de su aplicación. Cuando en el apartado 4.2 de este trabajo analizábamos las perspectivas que se tenían en torno a la aplicación de la misma, pronto verificamos una de ellas con el alto interés que suscitó entre el profesorado del centro. En este momento podemos afirmar que otra de esas perspectivas, la integración de la propuesta en la programación de centro, aunque no exenta de dificultades, ha sido posible, y la propuesta ha conseguido ser un recurso metodológico más, adscrito dentro de la programación del área de Lengua y literatura castellana.

La motivación del profesorado por contribuir a la puesta en práctica de la misma es digna de agradecimiento, al igual que la gran aceptación por parte del alumnado. El alumnado, en todo momento consciente del significado de este trabajo, ha asumido el mismo como un logro personal, lo que no sólo nos agrada, sino que agradecemos.

Para finalizar este apartado, en cuanto a lo que la propuesta como instrumento investigador supone, no podemos dejar de subrayar su validez como instrumento de coordinación, pues ha logrado implicar a distintos maestros y maestras de diferentes ciclos de primaria. Este hecho ha supuesto aunar objetivos en torno a la comprensión lectora, y abrir un debate intenso sobre el nivel que tienen nuestros alumnos/as en esta competencia.

5.1. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un elemento fundamental para poder reflexionar y analizar de forma crítica sobre la verdadera validez del diseño metodológico presentado.

Sin embargo, la propuesta de intervención es creada por y para mejorar la comprensión lectora del alumnado, por lo que para nosotros es fundamental que el verdadero protagonista del aprendizaje evalúe la misma, así como su propio aprendizaje.

Para llevar a cabo esta tarea se decide poner a disposición del alumnado una pequeña ficha de evaluación (**Anexo 8**), en la que no sólo se pide una evaluación de la actividad, sino una autoevaluación sobre el aprendizaje adquirido a través de la misma, una evaluación que hemos de reseñar, es totalmente voluntaria.

Del total de la muestra participante, 84 alumnos/as, un total de 61 alumnos/as deciden participar en esta actividad. Teniendo en cuenta que uno de los niveles se corresponde con neolectores¹³, participando de este grupo un total de 3 alumnos/as de 9, podemos afirmar que el **84%** del alumnado ha decidido participar en el proceso de evaluación.

De esta evaluación obtenemos los siguientes datos:

- El 98% del alumnado afirma que le ha gustado la actividad.
- El 100% del alumnado afirma que la comprensión de textos creados por ellos mismos les ha resultado más fácil.
- El 95% del alumnado confirma que le ha gustado ser autor de los cuentos y en consecuencia escribir.
- En cuanto al uso del blog, el 27.86% del alumnado no ha usado el blog.
- El trabajo en equipo ha supuesto todo un reto para muchos/as de los participantes, casi el 90% afirma que le ha gustado escribir en equipo.
- A la pregunta “¿qué habéis aprendido?”, la mayoría del alumnado resalta aprendizajes relacionados con la comprensión, los procesos de aprendizaje y las estrategias de comprensión, la organización de ideas y el trabajo en equipo. Un grupo menor destaca aspectos gramaticales y la mayor parte del alumnado hace referencia a la escucha y a la reflexión.

En su conjunto consideramos que es una valoración muy positiva, y muy en consonancia con los resultados obtenidos a lo largo de la observación llevada a cabo durante la investigación.

Algunos de los comentarios del alumnado: (**Anexo 9**)

- **“El trabajo en equipo resulta creativo y edificante y que los resultados han sido inmejorables”** GII nivel II.
- **“He aprendido a escuchar a los demás”** G II nivel IV.
- **“A pensar y redactar”** GII nivel III.
- **“Ha sido interesante porque tienes que pensar más y meditar más”** GI nivel II.

¹³ Alumnado en proceso de adquirir la habilidad lectoescritora.

6. CONCLUSIONES

6.1. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para llevar a cabo la evaluación de la propuesta, *la evaluación final*, debemos no sólo evaluar la consecución de sus objetivos, sino contemplar en qué medida se han cumplido las perspectivas que teníamos de la misma. En este sentido podemos asegurar, como ya hemos reseñado anteriormente, que se ha cumplido el alto interés por parte del centro educativo, gran participación de profesorado y grupos; y, también, la adecuación de la misma en la programación de centro y asignatura de lengua y literatura castellana.

El número de profesorado interesado en participar en la propuesta era mayor del que finalmente compone la muestra de la investigación, pero la falta de tiempo y dificultades en la tarea encontradas durante el transcurso de la misma, han impedido extender la propuesta hasta un número de 12 cuentos que era la idea inicial, al igual que han impedido la consecución de la última fase, ilustración. No obstante, podemos sentirnos satisfechos del resultado obtenido y sobre todo del trabajo realizado por el alumnado.

En cuanto a la aceptación por parte del alumnado de una tarea centrada en escritura, uno de los temores iniciales, este obstáculo se ha solventado sin problemas gracias a una programación centrada en la comunicación, el diálogo y el debate. Se ha conseguido que las estrategias cognitivas de comprensión sean las protagonistas, convirtiéndose la escritura en la culminación de toda una tarea de reflexión.

La última de las perspectivas giraba en torno a la validez didáctica de nuestra propuesta, aspecto que analizaremos ampliamente a continuación.

Creemos imprescindible analizar en este apartado, las justificaciones que contextualizábamos en nuestro centro educativo de aplicación, ya tratadas en el apartado 1.2. En la evaluación inicial llevada a cabo antes de la puesta en práctica de nuestra investigación, analizábamos una serie de observaciones que validaban su aplicación en la escuela Epa Paulo Freire (apartado 4.2). En ese punto nos hacíamos eco de los bajos niveles de comprensión lectora del alumnado, las dificultades de competencia lingüística en castellano, que decíamos suponían un freno en la comprensión lectora del alumnado inmigrante, y la no adecuación de las lecturas a los niveles de comprensión lectoescritora.

En lo que se refiere a este aspecto, la escritura y lectura de textos, con un nivel de literalidad y organización mucho más acorde a los niveles del alumnado, ha favorecido totalmente la consecución de la tarea, permitiéndonos centrar nuestro trabajo en el verdadero objetivo, trabajar la comprensión lectora analizando las estrategias o habilidades cognitivas que en ella intervienen. Hasta aquí podemos concluir que el análisis llevado a cabo en la *evaluación inicial* de nuestra propuesta ha facilitado su puesta en práctica y consecución.

En referencia a las pautas establecidas en las fases de *evaluación formativa y continua*, estas han permitido la creación de una herramienta metodológica que trabaje la comprensión lectora de manera integrada dentro de la programación del área de lengua y literatura castellana, adaptándose a los ritmos del propio centro, del aula, y fundamentalmente del alumnado.

Llegados a este punto, estamos en disposición de presentar las conclusiones de nuestra evaluación final y analizar la validez didáctica de nuestra propuesta así como la consecución de los distintos objetivos trazados al inicio, en el grado que a continuación se describe:

Con respecto a los objetivos generales, podemos concluir:

- Hemos conseguido crear una herramienta lúdica y creativa, en la que, a través del trabajo cooperativo –no sólo entre el alumnado, también entre el profesorado– nos ha facilitado el trabajo de la comprensión lectora aunando la lectura y la escritura.
- Trabajar de forma objetiva y clara las estrategias cognitivas que favorecen la comprensión lectora aumenta la comprensión no sólo para leer, sino también para redactar.

Con respecto a los objetivos específicos que nos marcábamos en nuestra propuesta, podemos añadir:

- Las observaciones llevadas a cabo en el aula confirman que trabajar los tres grandes procesos lectores puede influir en la manera en la que nos enfrentamos a un texto, y consecuentemente variar nuestro nivel de comprensión.
- El trabajo realizado durante la propuesta deja claras impresiones sobre el valor de trabajar las estrategias analizadas. Demuestra que el modo en el que estas se trabajan, o la ausencia de trabajo de las mismas, modifican nuestra significación del texto.
- La actitud y comportamiento del alumnado refleja que se ha conseguido ofrecer un espacio donde la escritura creativa tiene lugar, y en donde el alumnado puede y debe practicar, observar y comprobar la importancia del tratamiento de los elementos que intervienen en la comprensión, suponiendo estas estrategias, instrumentos de autoevaluación en sus capacidades de escritura y comprensión.
- Establecer si la propuesta ha generado hábitos de lectura y escritura por placer, sería precipitado y poco objetivo. Si bien es cierto que la actividad propia de escritura ha tenido una aceptación inesperada, llegando incluso algunos alumnos a entregar cuentos de elaboración propia siguiendo pautas de la tarea¹⁴.
- La propuesta ha consolidado y mejorado la comprensión lectora a través de la escritura, en tanto que escribir ha supuesto una interacción con el texto que ha disminuido enormemente la dificultad de comprensión de los cuentos creados.
- La propuesta ha significado una actividad lúdica, tanto para el alumnado como para el profesorado, lo que ha permitido comprobar la importancia de las estrategias cognitivas.
- Se ha reflexionado, analizado, debatido y dialogado intensamente sobre las distintas estrategias de comprensión lectora.

¹⁴ Estos cuentos han sido publicados en el Blog en una página titulada “Escritura por placer”

- Las estrategias de comprensión han sido trabajadas de forma concreta como contenidos tanto conceptuales como procedimentales.
- La propuesta ha significado una actividad motivadora para trabajar aspectos de comportamiento lector a través de la redacción, salvándose las dificultades de cada uno de ellos en distinta medida. Como dato destacable, la organización de un texto y de las ideas del mismo ha sido el comportamiento lector que más dificultades ha encontrado en la tarea.
- La puesta en práctica de nuestro trabajo ha permitido tomar conciencia clara, de dificultades, que aunque ya conocidas, han quedado más patentes a lo largo de nuestra propuesta. Estas dificultades, más que representar algo negativo, han generado un motor de reflexión educativa y han ayudado a parte del profesorado a rediseñar la manera en la que estaba siendo planteada la enseñanza de la escritura en el aula.
- Trabajar la comprensión lectora desde textos propios, acordes en gran medida al nivel lectoescritor del alumnado ha facilitado la consecución del objetivo propio de la propuesta.
- El *blog* ha conseguido la aceptación esperada en la gran mayoría de grupos. Esta aceptación ha sido si cabe mayor entre el alumnado, que entre el profesorado, lo que quizás ha mermado su utilidad. Ha sido muy visitado y consecuentemente deducimos que ha sido leído, aunque nos hubiese gustado que la interacción con el mismo hubiese sido mayor fomentando así la escritura en él.
- El trabajo cooperativo ha sido todo un éxito, pues se ha convertido en una herramienta de aprendizaje importantísima, que nos ha proporcionado múltiples ejemplos derivados del debate y diálogo llevados a cabo en el aula. El aporte de todos los miembros que han participado ha supuesto una fuente de aprendizaje.

Una vez planteadas las conclusiones generales de nuestro trabajo, analizaremos las observaciones que se han ido realizando a lo largo de la tarea, explicitándolas en el siguiente apartado.

6.1.1. Análisis exploratorio de los datos obtenidos durante el transcurso de la propuesta

Analizando los datos que se han ido recogiendo a través de las fichas creadas para este fin, observación de los grupos y observación del comportamiento ante la tarea tanto individual como grupal, así como observación de las estrategias cognitivas de comprensión, podemos decir que esta observación nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

- El alumnado no solo ha trabajado las estrategias individualmente, sino que ha trabajado cómo lo habrán hecho o harán los compañeros que han realizado el trabajo previo y posterior. Este aspecto ha enriquecido la tarea, puesto que ha permitido ahondar más en la comprensión y en los elementos que interfieren en ella.

- Durante el transcurso de la tarea, han sido capaces de reconocer errores de comprensión en partes anteriores, aumentar o disminuir personajes, cambio de personajes, etc., asumiendo estos errores como consecuencias de comprensión.
- El diálogo realizado en el aula ha permitido que parte del alumnado asuma como propias estrategias de otros, que finalmente han favorecido a la consecución de su tarea.
- El debate sobre las diferentes partes del cuento ha permitido también sobre el terreno observar errores de comprensión como, no entender algún dato relevante, inferencias que cambian el significado del texto. Haberlas podido explicar en el momento en el que ocurren ha sido muy clarificador.
- Los diferentes comportamientos lectores, y el posterior debate sobre cómo se realizan, han generado gran cantidad de ejemplos que han permitido ampliar la propuesta más allá de nuestras expectativas.
- Dirigir la tarea claramente dividida en los tres grandes procesos lectores ha sido un ejemplo gráfico para explicarse a sí mismos errores de comprensión que suelen tener.
- El alumnado inmigrante, cuya lengua materna no es el castellano, ha visto reducidos sus problemas de comprensión a nivel de literalidad por tratarse de textos más sencillos que los que están habituados a leer.
- La lectura de las distintas partes de puño y letra de sus compañeros, ha derivado en una conciencia de lo escrito, que no se tiene cuando es uno mismo el que escribe.
- La corrección por parte de cada grupo, del trabajo del anterior, ha permitido trabajar aspectos gramaticales, que, aunque no eran el objetivo, no podíamos desaprovechar.
- El “miedo a la escritura” ha provocado, aunque en muy pocos casos (de todo el alumnado participante sólo 2 alumnas expresaron sus reticencias a llevar a cabo la tarea), cierta actitud negativa, reducida con el uso de una metodología basada en la expresión oral.
- Con respecto a las dificultades que señalábamos en nuestro marco teórico, apartado 2.1.5 y 2.2.3, en torno a la escritura y la lectura, podemos afirmar que se han solventado de manera positiva a lo largo de la actividad, si bien, la propuesta ha ofrecido una clara visión de dichas dificultades, lo que sin duda ha abierto la posibilidad de centrar el trabajo de aula en las mismas. Así, se han observado claras dificultades a la hora de integrar la información en el texto, organizarla y secuenciarla.

6.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades encontradas pueden ser analizadas desde dos aspectos: a) dificultades de la propuesta como instrumento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y b) dificultades del alumnado en la tarea.

Centrándonos en lo que se refiere a la propuesta como instrumento que forma parte de un proceso educativo, la mayor dificultad ha sido concretar la misma dentro de la programación de

centro. Un centro con muchas actividades, y cuyo proyecto educativo “Comunidades de Aprendizaje”, se desarrolla en amplio horario lectivo. Como consecuencia, nuestra propuesta ha precisado, por esta y por dificultades referidas a la tarea, de todo el margen temporal con el que contábamos, desarrollándose la misma hasta la última semana del trimestre escolar.

En lo que respecta a las dificultades encontradas por parte del alumnado en la realización de la tarea, la organización de ideas y secuenciación de las mismas ha supuesto una dificultosa labor. El grupo encargado del nudo ha precisado de 2 semanas más para la consecución de este, y se ha invertido una semana más en reflexionar, leer el blog y analizar la labor realizada en una primera entrega con el fin de intentar que fuese el propio alumnado el que evaluase su tarea tras la publicación en el blog.

En este sentido, la propuesta queda avalada como herramienta evaluadora, en el momento en que tras la reflexión y lectura del trabajo realizado, el grupo de alumnos/as encargados de esta fase decide reiniciar esta al no quedar conforme con la tarea realizada.

6.3. CONTRIBUCIONES DE LA PROPUESTA

La contribución fundamental de la propuesta ha sido, sin duda, la puesta en marcha de una metodología diferente para mejorar y evaluar la comprensión lectora, aunando lectura y escritura bajo un mismo propósito. En este sentido consideramos que la contribución de la propuesta debe enmarcarse dentro de su validez como instrumento de trabajo. Un instrumento que proporciona la generación de actividades lúdicas en torno a la escritura y que favorece el tratamiento conceptual y procedimental de las estrategias cognitivas de comprensión.

Sin embargo, los resultados obtenidos del presente plan de mejora, en tanto que investigación cualitativa se refiere, podría tener tantas lecturas como marcos de aplicación. Por ello, y aunque nuestra lectura de objetivos es altamente positiva, consideramos que uno de los mayores logros de la propuesta es el **debate** que ha propiciado en torno al tratamiento de la comprensión lectora en el aula, y **la necesidad de ofrecer propuestas motivadoras** en torno a la lectura y escritura. Este debate ha generado planteamientos, desde los textos utilizados y su adecuación a los niveles lectoescritores¹⁵, hasta la programación de actividades de escritura creativa-lúdica.

¹⁵ En la escuela se están planteando la inclusión de libros de lectura fácil (LF), que siguen directrices internacionales de IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions).

7. PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

Como es lógico, la propuesta presentada nace con vocación de continuidad, en tanto que se trata de una metodología de trabajo integrada en el proceso enseñanza-aprendizaje del ámbito de la comunicación lingüística, y más concretamente, de la comprensión lectora. Evidentemente, admite tantas variantes como creatividad se disponga y, en este sentido, la metodología presentada puede ser utilizada para trabajar una gran diversidad de textos, periodísticos, poéticos, expositivos, etc.

En este trabajo hemos presentado una investigación, que, como ya anunciábamos, era también un estudio de caso concreto, por la concreción de su aplicación en un contexto educativo determinado. Ampliar ese contexto educativo, buscando la colaboración de otros centros, sería sin duda una actividad mucho más enriquecedora.

La publicación, e incluso la inclusión de las creaciones del alumnado en la biblioteca de centro y aula, supondrían la verificación de que todos y todas tenemos la capacidad de contar algo y por consiguiente, de que alguien nos lea y nos comprenda.

En nuestro caso, la propuesta ha implicado a diversos grupos de primaria y a uno de secundaria, pero también podríamos optar por centrar nuestro propósito en el aula concreta de actuación diaria, y trabajar desde la misma, objetivos concretos de creación literaria, por ejemplo, que cursos superiores creasen cuentos para niveles inferiores.

Independientemente de lo expuesto, teniendo en cuenta que la metodología podría ser la base de múltiples actividades, una de las vías de trabajo futuras más interesantes, es, a nuestro juicio, el papel que puede desempeñar la escritura creativa desde la comprensión lectora. Creemos que presentar al alumnado partes de una historia o cuento para que este la transforme, reelabore, finalice o continúe, base de la célebre *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2002), o de propuestas como las de Moreno (2004, 2007), analizando las estrategias de comprensión y comparando los diferentes resultados obtenidos entre unos/as y otros/as, atendiendo a los mecanismos de comprensión de cada cual, asentaría unas bases importantes para facilitar el acceso a una lectura eficaz.

Así mismo, **las limitaciones** de esta estarían íntimamente relacionadas con la capacidad de coordinación y concreción de la misma dentro de la programación del área de Lengua y Literatura Castellana, así como en la programación de centro, pues requieren una gran coordinación e interés por parte de diversos miembros de la comunidad educativa. El tiempo que se necesita para la elaboración de actividades de este tipo, o el acuerdo para fijar objetivos comunes en torno a la competencia lingüística podrían suponer una limitación a la misma.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adela Kohan, S. (2013). *Cómo narrar una historia*. Barcelona: Alba.
- Álvarez, C.A., y Ramos, C.P.G.F. (2011). La animación a la lectura en la Educación Primaria: una innovación posible. *Abareque: Revista digital de bibliotecas escolares de la Consejería de Educación del Principado de Asturias*, 3. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/oviedo/experiencia2.pdf>
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, (11), n. 1. Disponible en red: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.pdf
- Ayuso, A. (2013, Octubre 08). Sólo uno de cada tres españoles sabe leer un texto largo o comparar ofertas. *El Confidencial*. Obtenido el día 9 de Noviembre de 2013, desde http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-08/solo-uno-de-cada-tres-espanoles-sabe-leer-un-texto-largo-o-comparar-ofertas_38387/
- Buron, J. (2002). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajeros.
- Carrasco, J. B. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp, S.A.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: Ceac.
- Contreras, F. (2004). Weblogs en Educación. *Revista digital universitaria*. (10). Disponible en red: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/nov_art65.pdf
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fons Esteve, M. (2007). *Leer y escribir para vivir*. Madrid: Graó.
- Garrido, F. (1999). *Un buen lector se hace, no nace.: Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ariel.
- Goodberg, A., Russell, M. y Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. (1). 3-48. Disponible en red: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1661/1503>
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: SXXI.
- La Torre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (2). España: Graó. Disponible en red: <http://es.scribd.com/doc/27686077/Que-Es-La-Investigacion-Accion>

- La Torre, J.M. y Montañés, J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora. *Revista de la facultad de Educación de Albacete*, (6), 131-144. Disponible en red: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281916>
- Leibrandt, I. (2006). El Weblog, un nuevo género de la cultura popular digital. *Culturas populares. Revista Electrónica*, 3. Disponible en red: <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/liebrandt.pdf>
- López, G y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de cultura universitaria en Morelos*, (14), 28-37. Disponible en red: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>
- Marqués, P. (2010). La lectoescritura digital. *UAB. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación*. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/textoshipertextos.htm>
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Moreno, V. (2004). *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2005, 153-167.
- Orihuela, José Luis (2006). *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Paredes, J., De la Herrán, A. (Coord). Santos, M.A., Carbonell, J.L. y Gairín, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la población adulta, 2013. Informe español, Vol. I. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741bbc>
- PIRLS- TIMS: Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, IEA, 2011. Informe español, Vol. I. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- PISA: Instituto de Evaluación Internacional., OCDE, 2012. Informe español. Recuperado el 11 de enero desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre la educación especial e inclusión educativa*. Disponible en red: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Boletín oficial del estado 293, de 8 de diciembre de 2006.

- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica de México.
- Sánchez Miguel, E. (2006). *La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la didáctica de la lengua*. Disponible en red: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2043951.pdf>
- Santiesteban Naranjo, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. España: EUMED
- Silva, C. y Amache, G. (2010). *Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de metacompreensión de textos escritos de niños de sexto grado en la institución educativa N° 50696*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad César Vallejo.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. (3 Ed). Barcelona: Graó.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Toro Alé, J.M. (1993). Creatividad y literatura: Hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, (6), 245-282.
- U.P.M. (2008). Aprendizaje Cooperativo. *Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid*. Disponible en red: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

9. BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, M. (2010). *Cómo trabajar con tic en el aula: una guía para la acción pedagógica*. Buenos Aires: Biblos.
- Caro Valverde, T. Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto. La educación lingüística y literaria en Secundaria, 281-296. Disponible en red: <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VIII.2.mcaro.pdf>
- Carrasco, J.B. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Cerrillo y Yubero. S. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (2), 145-149.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/M.E.C.
- Ferreiro, E. y Gomez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: SXXI
- Galera, F. (2010). *La enseñanza de la lectura y escritura: Teoría y práctica*. Granada: Editorial Universitario.
- Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*. (44). 71-87.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/6073/5479>

- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *EIENLAC lectora Revista Electrónica Internacional*. Disponible en red: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Leibrandt, I. (2005). Escribir para publicar: las funciones pedagógicas del empleo de medios electrónicos en los procesos de escritura. Disponible en red: <http://dspace.unav.es/handle/10171/22426>
- Leibrandt, I. (2010). Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura. *Revista Digital Universitaria UNAM*, (11), 9. Disponible en red: <http://dspace.unav.es/bitstream/10171/21125/1/herramientas.pdf>
- Martínez, M. D. (2007). Alumnos creadores, niños lectores. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla la Mancha*, (4), 198-201.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-o/>
- Millán, J.A. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Pérez Montero, M. J. (1980). Iniciación a la expresión literaria. *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, (3), 242.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. (14 Ed). España: Fundamentos.
- Ramos, J. O. (2001). Lengua, cultura y escritura en la sociedad virtual: tres décadas de red-acción (1971-2001). *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (8), 4. Disponible en red: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no8/olmedo.htm>
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Santos, M.G. y Carbonell, J.L. y Gairín, J. (2009). La práctica de la innovación educativa. Madrid: Síntesis.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-185. Disponible en red: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre288/re288o8.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Trueba, T.G. (2002). Creación literaria en Red: de la narrativa a la hiperficción. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (22), 59. Disponible en red: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero22/cre_re.html
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012) Tema 1: *¿Qué es la lectura?* Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012) Tema 7: *La comprensión lectora*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012) Tema 8: *La expresión escrita*. Material no publicado.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2012) Tema 9: *La investigación y evaluación de la lectoescritura*. Material no publicado.

10. ANEXOS

Anexo 1: Propuesta para intervención del profesorado Epa Paulo Freire Zaramaga.

PROYECTO: CREACIÓN LITERARIA EN RED

(MARI CARMEN: ALUMNA EN PRÁCTICAS, PROYECTO FIN DE CARRERA)

OBJETIVOS:

- MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.
- MOTIVAR LA CREACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DEL CUENTO.
- CREAR CUENTOS EN RED.
- FACILITAR UNA HERRAMIENTA MOTIVADORA ATENDIENDO A LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS/AS, QUE FAVOREZCA ACTITUDES Y HÁBITOS DE LECTURA.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

QUEREMOS CREAR CUENTOS DE FORMA COLABORATIVA. CADA GRUPO SE ENCARGARÁ DE DESARROLLAR ALGUNA PARTE DEL CUENTO, PERSONAJES, ESPACIO, TIEMPO, INTRODUCCIÓN, NUDO, DESENLACE....

LA IDEA ES COORDINAR LOS DIFERENTES GRUPOS PARA QUE ELABOREN LA PARTE QUE SE HAYA ACORDADO.

UNA VEZ DESARROLLADA LA ACTIVIDAD POR CADA GRUPO SE COLGARÁ EN UN BLOG, EN EL QUE EL SIGUIENTE GRUPO, TENDRÁ EL MATERIAL PARA CONTINUAR CON LA PARTE QUE LE CORRESPONDA, Y ASÍ SUCESIVAMENTE.

SERÍA INTERESANTE QUE PARTICIPASEN DIFERENTES NIVELES Y GRUPOS.

LA ILUSTRACIÓN TAMBIÉN ES IMPORTANTE.

EL PROFESORADO INTERESADO EN PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DEBE APUNTARSE A TRAVÉS DE ESTE DOCUMENTO ANTES DEL 2 DE OCTUBRE, MIÉRCOLES.

GRACIAS A TODOS/AS DE ANTEMANO.

Anexo 2: Desarrollo de la propuesta de intervención presentado al profesorado en la reunión de claustro de 4 de octubre de 2013.

Propuesta de intervención: Creación literaria en red.

Marco teórico: (Teorías sobre la comprensión lectora, procesos y reflexiones)

- Kenneth Goodman (1982) atiende la lectura como un proceso interactivo. En su teoría atiende a los conocimientos previos como fundamentales para interactuar y construir significado.
- Louise Rosenblatt (1978) establece la lectura como un proceso transaccional. En su teoría presenta a la lectura como una fusión entre el lector y el texto, una síntesis que da lugar a un nuevo significado, a un nuevo texto.
- Dubois (1991) establece que el verdadero sentido del texto es producto del propio lector, de la reconstrucción significativa que lleva a cabo este para sí mismo.
- Solé (1994) lanza una reflexión al aula sobre cómo llevar a cabo actividades que verdaderamente atiendan al proceso lector en su totalidad. Atiende a los tres procesos lectores que deben ser trabajados, antes de la lectura, durante la lectura y después de la misma.

El marco teórico serían las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas del SXX, basadas en los avances de la Psicolingüística.

Descripción del trabajo:

Se establecerán diferentes partes a trabajar.

- Personajes, espacio, época o tiempo en el que se desarrolla la acción.
En esta parte, que dejaremos para los alumnos de primer ciclo, se trabajará la descripción, (cada personaje tiene que ser descrito brevemente), además de diferentes aspectos que entran en juego como conocimientos previos, inferencias, hipótesis y predicciones sobre qué irá ocurriendo con los personajes creados... (3 cuentos) (2 grupos)
- Desarrollo de la introducción.
Esta tarea será llevada a cabo por alumnos de segundo ciclo. Entran en juego la redacción,

las hipótesis y las predicciones nuevamente. El alumnado comienza a hacer suyo el texto, la fusión entre el texto y el lector. Comienza un proceso de interacción y reconstrucción significativa. Darán forma a esos personajes, lugares... (3 cuentos) (1 grupo)

- Nudo.

Esta tarea la dejaremos para el tercer ciclo. Entiendo que es quizás la más ardua, la que precisa de un mayor trabajo. Entran en juego aspectos de organización, secuenciación, resumen..., inferencias, interpretaciones, establecimiento de ideas claves... (3 cuentos) (1 grupo)

- Desenlace.

El desenlace lo harán distintos grupos, tanto de segundo ciclo como de tercer ciclo. Basados en lo obtenido hasta ahora, cada grupo (1 de segundo ciclo y otro de tercer ciclo), elaborará diferentes desenlaces para cada uno de los tres cuentos que tenemos en elaboración. Atenderemos a los conocimientos previos, ideas clave, reelaboración mental del texto, monitorización, etc. En este último apartado entran en juego todos los procesos lectores.

Además todo el alumnado podrá divertirse y discutir sobre los diferentes finales que obtenemos de una misma trama. (6 cuentos) (2 grupos)

- Título.

Este último apartado, que normalmente lo trabajamos al principio, lo trabajaremos al final. Se dividirán los cuentos entre los diferentes grupos. En esta actividad son muy importantes las ideas claves, las inferencias, la interpretación del texto y la valoración o enjuiciamientos, entre otros. (6 cuentos)

- Ilustración.

La ilustración como concepto básico e importantísimo dentro de la comprensión lectora se ofrecerá de forma voluntaria a todo aquel que quiera dedicarse a ilustrar diferentes partes de los cuentos. Los grupos de extranjeros pueden participar muy activamente de esta tarea.

Metodología:

Todas las actividades serán realizadas en grupos.

La metodología es fundamentalmente comunicativa y constructivista.

Se pretende en todo momento generar aprendizaje significativo. El alumnado será protagonista de su propio aprendizaje.

Deberán debatir sobre todos los aspectos a tratar para la consecución de la tarea. De ese debate surgirán diferentes estrategias, y estas serán analizadas.

Se analizarán todas las estrategias surgidas y las consecuencias que derivan en nuestra comprensión.

Una vez que se hayan trabajado todos los aspectos establecidos en una ficha previa indicativa, se procederá a la redacción de la parte correspondiente por parte de cada grupo.

A lo largo de la tarea de escritura se irán analizando los distintos procesos que vayan interviniendo en la misma.

Por último se establece el trabajo posterior a la tarea, para finalizar con un diálogo sobre lo acontecido a lo largo de esta.

Para todos los procesos de la actividad se dará al alumnado fichas que guiarán su trabajo.

Una vez redactada y finalizada la actividad, cada parte será colgada en el blog creado para esta actividad.

Para acceder al Blog sólo tenemos que escribir en google:

El lápiz dorado zaramaga

Cada grupo accederá a la información sobre los diferentes cuentos en el Blog. Partiendo de lo que de él obtengan continuarán la historia.

El hecho de colgar todos los materiales en el Blog favorece el seguimiento del trabajo que se va llevando a cabo en el centro y posibilitará la discusión sobre el mismo, trabajando una y otra vez, aspectos fundamentales de la comprensión, la interpretación, reelaboración de textos, ideas clave, inferencias, conocimientos previos...

Todas las partes del cuento pueden servir para continuar el trabajo desde los diferentes grupos.

Mientras se lleva a cabo el trabajo de cada grupo se ofrecerá una ficha de observación, que se dará a cada tutor del grupo correspondiente, para valorar si se llevan a cabo los diferentes procesos cognitivos que entran a formar parte de cada uno de los procesos lectores y creadores.

MUCHÍSIMAS GRACIAS A TODOS/AS POR PARTICIPAR.

Anexo 3: Cuestionario valoración del comportamiento lector.**GRUPO:****VALORACIÓN COMPORTAMIENTO LECTOR:**

Valora cada nivel en el proceso de comprensión lectora de tu grupo con una puntuación del 1 al 5.

Cada nivel engloba una serie de indicadores. Estos deberán ser tenidos en cuenta para la valoración global del nivel.

LITERALIDAD:	Capta el significado de las palabras u oraciones. Identifica detalles. Precisión espacio y tiempo. Secuenciación de sucesos.	
RETENCIÓN:	Reproduce las situaciones del texto. Recuerda detalles y pasajes. Fija aspectos fundamentales del texto. Capta la idea principal del texto.	
ORGANIZACIÓN:	Capta y establece relaciones. Resume y generaliza. Atiende a la causa y efecto de los hechos. Establece comparaciones. Reordena las secuencias Identifica personajes principales y secundarios.	
INFERENCIA:	Completa detalles que no aparecen en el texto. Conjetura sobre sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. Formula hipótesis sobre los personajes.	
INTERPRETACIÓN:	Deduce conclusiones. Predice resultados y consecuencias. Formula opiniones. Reelabora el texto con síntesis propia.	
VALORACIÓN:	Capta sentidos implícitos. Enjuicia la verosimilitud o valor del texto. Enjuicia a los personajes.	
CREACIÓN:	Asocia el texto con ideas personales. Reafirma o cambia su conducta con respecto a lo leído. Plantea nuevos elementos sugerentes. Aplica los principios a situaciones parecidas o nuevas.	

MUCHAS GRACIAS POR LA ATENCIÓN Y COLABORACIÓN

Anexo 4: Cuestionario valoración trabajo de los procesos de lectura.**GRUPO:****TRABAJO DE LOS PROCESOS DE LECTURA:**

Valora de qué forma son trabajados los diferentes procesos de lectura.

Las valoraciones deben realizarse en función de la periodicidad con la que son llevadas a cabo las distintas actividades. (Siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca)

ANTES DE LA LECTURA:	<ul style="list-style-type: none"> • Título. • Conocimientos previos sobre el tema. • Hipótesis o predicciones sobre la lectura. 	
DURANTE LA LECTURA:	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencias. • Interpretaciones. • Hipótesis. • Formulación de preguntas sobre lo leído. • Aclaración de dudas por parte del maestro/a. • Aclaración de dudas por parte del alumnado. • Resúmenes parciales. • Monitorización de la lectura. (Relectura) • Uso del diccionario. • Fijación de ideas clave. 	
DESPUÉS DE LA LECTURA:	<ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes. • Formulación de preguntas y respuestas. • Recontar. • Discusión sobre la lectura. • Enjuiciamiento y asociaciones. • Autoevaluación de la lectura. 	

MUCHAS GRACIAS POR LA ATENCIÓN Y COLABORACIÓN

Anexo 5: Fichas de realización de tareas de todas las fases.

FASE 1: PERSONAJES, LUGAR Y ÉPOCA.

MISIÓN:

- Tenemos que crear **personajes** para un cuento. Máximo 4 personajes.
- Tenemos que establecer un **lugar** en el que se van a desarrollar los hechos.
- Por último debemos centrar la acción en una **época** concreta.

PASOS A REALIZAR:

1. Debatid entre vosotros sobre la misión que se os pide. (**Antes de escribir**)

Todo el grupo debe participar.

Dialogad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Los personajes de un cuento tienen que tener relación entre ellos?
- ¿En qué modo pensáis que puede influir la elección del lugar?
- ¿De qué manera podría cambiar la historia en función de la época en la que se desarrolla?

2. Describid brevemente a vuestros personajes, y seleccionad un lugar y una época para la acción.

(**Momento de escribir**)

Escribid la decisión. Organizad bien las ideas y leer una y otra vez lo que habéis escrito.

¡Cuidado! Sólo una breve descripción. No tenemos que contar una historia.

3. Debatid ahora sobre los siguientes aspectos: (**Después de escribir**)

- ¿Los personajes que habéis seleccionado tienen relación entre ellos?
- ¿Qué imagináis que puede ocurrir en esta historia?
- ¿Si cambiamos el lugar y la época, cambiaría la historia que hemos imaginado?

4. Leed lo que habéis escrito. Si deseáis hacer algún cambio, todavía es posible.

¡Ánimo! ¡Seguro que con vuestro trabajo salen unos cuentos estupendos!

FASE 2: DESARROLLO DE LA INTRODUCCIÓN.

MISIÓN:

- Tenemos unos **personajes, lugar y época** para crear una introducción.

PASOS A REALIZAR:

1. Debatid entre vosotros sobre la misión que se os pide. (**Antes de escribir**)

Todo el grupo debe participar.

Leed los personajes, lugar y época que han seleccionado vuestros compañeros/as.

Dialogad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Los personajes que han seleccionado tienen relación entre ellos?
- ¿Cuáles podrían ser los personajes protagonistas y secundarios?
- ¿Si cambiamos el lugar y la época, cambiaría la historia que hemos imaginado?
- ¿En qué modo pensáis que puede influir la elección del lugar?
- ¿De qué manera podría cambiar la historia en función de la época en la que se desarrolla?
- Conocéis y entendéis todos los datos que se os aportan. Si no es así, animaos a buscar. (Podéis usar el ordenador de clase para buscar datos)
- ¿Qué imagináis que puede ocurrir en esta historia?

2. Escribid la decisión. Organizad bien las ideas y leed una y otra vez lo que habéis escrito. (**Momento de escribir**)

¡Cuidado! Es una introducción. No tenemos que contar una historia.

3. Debatid ahora sobre los siguientes aspectos: (**Después de escribir**)

- ¿Qué ocurrirá en esta historia que acabáis de empezar? ¿Lo habéis pensado?
- ¿Entendéis lo que habéis escrito?

4. Leed lo que habéis escrito. Si deseáis hacer algún cambio, todavía es posible.

¡Ánimo! ¡Seguro que con vuestro trabajo salen unos cuentos estupendos!

FASE 3: DESARROLLO DEL NUDO.

MISIÓN:

- Tenemos **personajes, lugar y época**. ¿Cómo creéis que comenzará la historia?
- Tenéis una **introducción**. ¿Os imaginabais que comenzaría así la historia?
- Vuestra misión es continuar con la historia. Debéis crear el nudo. Recordad que en toda historia hay una idea principal. No acabéis la historia, esta será misión de otro grupo.

PASOS A REALIZAR:

1. Debatid entre vosotros sobre la misión que se os pide. (**Antes de escribir**)

Todo el grupo debe participar. Leed todo lo que tenéis. Dialogad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles creéis que son los personajes protagonistas y secundarios?
- ¿Os habéis planteado cuál será el carácter de cada uno de ellos?
- ¿Hubiese cambiado la historia si el lugar o la época hubiese sido otra?
- Conocéis y entendéis todos los datos que se os aportan. Si no es así, animaos a buscar. (Podéis usar el ordenador de clase para buscar datos)
- ¿Qué imagináis que puede ocurrir en esta historia?

2. Escribid la decisión.

¿Tenéis claro cuál es la idea clave de vuestra historia?

Organizad y secuenciad bien las ideas y leed una y otra vez lo que habéis escrito. Si necesitáis ayuda, no dudéis en pedirla. (**Momento de escribir**)

¡Cuidado! Es un nudo sin desenlace. No tenemos que acabar la historia.

3. Debatid ahora sobre los siguientes aspectos: (**Después de escribir**)

- ¿Cuál será el desenlace de la historia? ¿Lo habéis pensado?
- ¿Qué quiere transmitirnos esta historia?
- ¿Entendéis lo que habéis escrito?

3. Leed lo que habéis escrito. Si deseáis hacer algún cambio, todavía es posible.

¡Ánimo! ¡Seguro que con vuestro trabajo salen unos cuentos estupendos!

FASE 4: DESENLACE.

MISIÓN:

- Tenemos **personajes, lugar y época**. ¿Cómo creéis que comenzará la historia?
- Tenéis una **introducción**. ¿Os imaginabais que comenzaría así la historia?
- Imaginad cómo continuará la historia. Debatidlo durante un rato y pronto os daremos la solución.
- Ahora tenéis un **nudo**. Vuestra misión es acabar la historia. Recordad diferentes finales de cuentos.

PASOS A REALIZAR:

1. Debatid entre vosotros sobre la misión que se os pide. (**Antes de escribir**)

Todo el grupo debe participar. Leed todo lo que tenéis.

Dialogad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles han sido los personajes protagonistas y secundarios? ¿Coincide con lo que os habíais planteado?
- ¿Hubiese cambiado la historia si el lugar o la época hubiese sido otra? ¿Y si cambiamos los personajes? Probad a cambiar sus personalidades.
- Conocéis y entendéis todos los datos que se os aportan. Si no es así, animaos a buscar. (Podéis usar el ordenador de clase para buscar datos)
- ¿Os imaginabais una historia semejante?

2. Escribid la decisión.

¿Tenéis claro cuál es la idea clave de vuestra historia? ¿Y qué nos quieren contar?

Organizad bien las ideas y leed una y otra vez lo que habéis escrito. Si necesitáis ayuda, no dudéis en pedirla. (**Momento de escribir**)

¡Cuidado! Es un desenlace. La historia ya está hecha. No tenemos que cambiarla.

3. Debatid ahora sobre los siguientes aspectos: (**Después de escribir**)

- ¿Cuál será el título de la historia?
- ¿Vuestro desenlace refleja lo que ha querido transmitirnos la historia?
- ¿Entendéis lo que habéis escrito?

4. Leed lo que habéis escrito. Si deseáis hacer algún cambio, todavía es posible.

¡Ánimo! ¡Seguro que con vuestro trabajo salen unos cuentos estupendos!

FASE 5: TÍTULO.

MISIÓN:

- Tenemos **personajes, lugar y época**. ¿Cómo creéis que comenzará la historia?
- Tenéis una **introducción**. ¿Os imaginabais que comenzaría así la historia?
- Imaginad cómo continuará la historia. Leed el **nudo** que os entregamos.
- Os imagináis cómo acabará. Enseguida os damos el **desenlace**.
- Ahora tenéis una misión importantísima. Crear un **título**.

PASOS A REALIZAR:

1. Debatid entre vosotros sobre la misión que se os pide. (**Antes de escribir**)

Todo el grupo debe participar. Leed todo lo que tenéis.

Dialogad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles han sido los personajes protagonistas y secundarios? ¿Coincide con lo que os habíais planteado?
- ¿Hubiese cambiado la historia si el lugar o la época hubiese sido otra? ¿Y si cambiamos los personajes? Probad a cambiar sus personalidades.
- Conocéis y entendéis todos los datos que se os aportan. Si no es así, animaos a buscar. (Podéis usar el ordenador de clase para buscar datos)
- ¿Os imaginabais una historia semejante?
- ¿Cuál es la idea principal de esta historia?
- ¿Os ha gustado el final? ¿Os hubiese gustado un final diferente?

2. Escribid la decisión.

¿Tenéis claro cuál es la idea clave de la historia? ¿Y qué nos quieren contar?

Piensa bien y resume en unas pocas palabras lo que para ti ha sido esta historia (**Momento de escribir**)

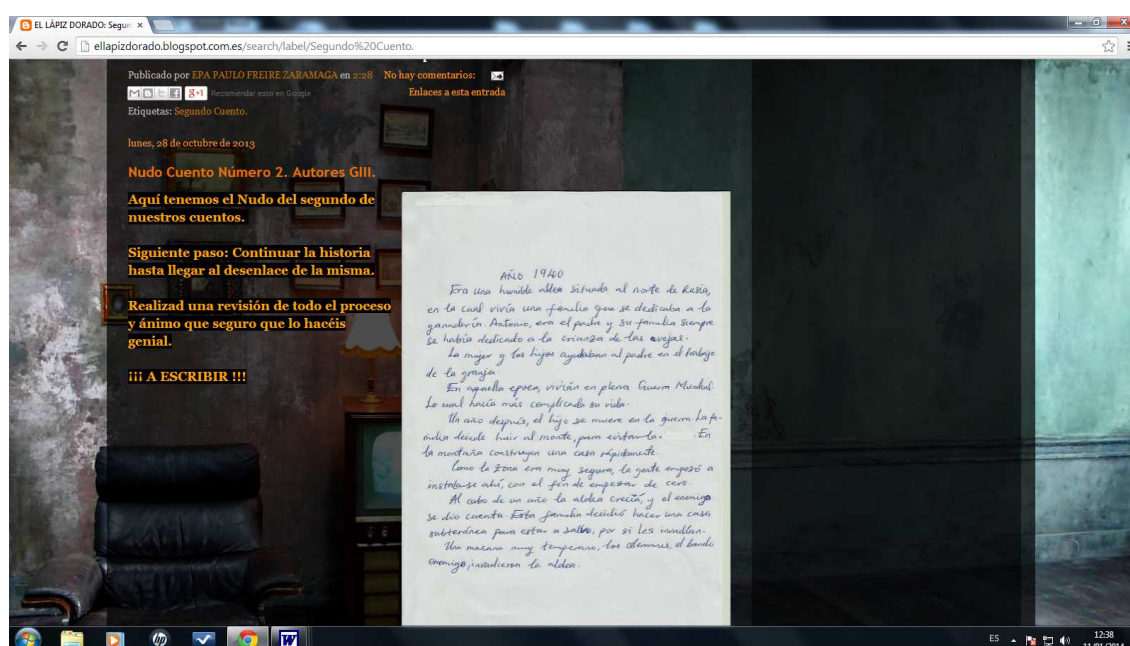
3. Debatid ahora sobre los siguientes aspectos: (**Después de escribir**)




















































- ¿Tiene relación la historia con vuestro título? ¿Refleja la idea de la historia?

4. Leed lo que habéis escrito. Si deseáis hacer algún cambio, todavía es posible.

¡Ánimo! ¡Seguro que con vuestro trabajo salen unos cuentos estupendos!

Anexo 6: Blog “El lápiz dorado”. <http://ellapizdorado.blogspot.com.es/>



Publicado por EPA PAULO FREIRE ZARAMAGA en 12:35 No hay comentarios:                                                   

Anexo 7: Fichas de observación, grupos y estrategias.**FICHA DE OBSERVACIÓN:**

(Descripción de grupos y comportamientos individuales y grupales hacia la tarea)

(Anótese cualquier observación que se considere importante)

Grupo:**Número de alumnos/as:****Total grupos:****Características grupo:** (Nº alumnos/as grupo, elección grupo...)

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4

Comportamiento participantes:**Individuales:**

Grupales:

Interés por la tarea:

INTERÉS	Alto	Medio	Bajo
Tarea			
Blog			
Actividad cooperativa			

Anotaciones:

FICHA DE OBSERVACIÓN:

(Análisis de las estrategias trabajadas en cada proceso de la actividad) (Anótese sólo si son trabajadas)

Estrategias cognitivas trabajadas y nivel de trabajo.

Estrategia	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Objetivo.¹⁶ (A)¹⁷			
Conocimientos previos. (A)			
Hipótesis y predicciones. (A)			
Inferencias. (A)			
Interpretaciones. (d)¹⁸			
Inferencias. (d)			
Idea principal. (d)			
Organización de ideas. (d)			
Aclaración dudas. (d)			
Reescritura. (d)			
Evaluación de la escritura. (D)			
Preguntas y respuestas. (D)			
Hipótesis y predicciones. (D)¹⁹			
Idea principal. (D)			
Valoraciones y juicios. (D)			
Inferencias. (D)			
Autoevaluación. (D)			

(Antes de escribir): Objetivo, activación conocimientos previos, hipótesis e inferencias.

(Durante la escritura): Inferencia, interpretaciones, organización y secuenciación de ideas, aclaración dudas, idea clave y reescritura.

(Después de escribir): Evaluación de la escritura, preguntas y respuestas sobre lo escrito, predicciones e hipótesis, inferencias, idea clave y valoraciones y juicios.

Anotaciones:-----

¹⁶ Para qué escribimos. ¿Entendemos el objetivo de la tarea?

¹⁷ (A), antes de la lectura y escritura.

¹⁸ (d), durante la lectura y escritura.

¹⁹ (D), después de la lectura y escritura.

Anexo 8: Ficha de evaluación de la propuesta.

COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE CUENTOS

¿Os ha gustado la actividad? Sí ☐ No ☐

¿Ha sido más fácil entender cuentos creados por vosotros mismos? Sí ☐ No ☐

¿Os ha gustado escribir y ser autores de los cuentos? Sí ☐ No ☐

¿Habéis utilizado el blog? Sí ☐ No ☐

¿Os ha gustado escribir en equipo? Sí ☐ No ☐

¿Qué habéis aprendido?-----

Anexo 9: Ejemplos evaluación alumnado.

COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE CUENTOS¿Os ha gustado la actividad? Sí ☒ No ☐¿Ha sido más fácil entender cuentos creados por vosotros mismos? Sí ☒ No ☐¿Os ha gustado escribir y ser autores de los cuentos? Sí ☒ No ☐¿Habéis utilizado el blog? Sí ☐ No ☒¿Os ha gustado escribir en equipo? Sí ☒ No ☐¿Qué habéis aprendido? *He aprendido a escuchar a los demás*COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE CUENTOSCOMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE CUENTOS¿Os ha gustado la actividad? Sí ☒ No ☐¿Ha sido más fácil entender cuentos creados por vosotros mismos? Sí ☒ No ☐¿Os ha gustado escribir y ser autores de los cuentos? Sí ☒ No ☐¿Habéis utilizado el blog? Sí ☐ No ☐¿Os ha gustado escribir en equipo? Sí ☒ No ☐¿Qué habéis aprendido? *Esco ha sido interesante por que tienes que pensar más y meditar más las cosas que piensas y luego realizarlas*COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE CUENTOS¿Os ha gustado la actividad? Sí ☒ No ☐¿Ha sido más fácil entender cuentos creados por vosotros mismos? Sí ☒ No ☐¿Os ha gustado escribir y ser autores de los cuentos? Sí ☒ No ☐¿Habéis utilizado el blog? Sí ☒ No ☐¿Os ha gustado escribir en equipo? Sí ☒ No ☐¿Qué habéis aprendido? *A pensar y redactar*