



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Programa Leemos en Pareja

Propuesta de Intervención en el aula para la potenciación de la comprensión lectora en Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Iratxe del Palacio Totorikaguena

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención en el aula

Director/a:

Sila Gómez Álvarez

Bilbao

18/02/2015

Firmado por: Iratxe del Palacio

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8 Métodos Pedagógicos

RESUMEN

En este trabajo se elabora una propuesta de intervención en el aula que tiene como objetivo la mejora de la comprensión lectora en alumnos de 2º de primaria. El trabajo se fundamenta en una revisión teórica del concepto de comprensión lectora y los factores que toman parte en el proceso. Después se describe detalladamente la intervención basada en el proyecto “Leemos en Pareja”: una tutorización entre pares como metodología de aula con la participación familiar desde casa. Los estudios realizados hasta el momento ratifican el éxito de la aplicación de esta metodología en el aula: consiguen mejorar los resultados académicos de los alumnos y la motivación hacia las clases de lectura lo que repercute en una considerable mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Leemos en pareja, tutorización entre pares, comprensión lectora, metodología cooperativa, participación familiar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	5-6
2. Objetivos del TFG	7
3. Marco teórico.....	7-20
3.1. Acerca de la comprensión lectora.....	7
3.1.1. Modelos.....	7-9
3.1.2. Estrategias de lectura.....	9-11
3.1.3. Procesos psicológicos.....	11-14
3.1.4. Periodos lectores y tipos de textos.....	14-16
3.2. Acerca de las metodologías cooperativas.....	16-17
3.3. Acerca de <i>Leemos en pareja</i>	17-19
3.3.1. Técnica PPP: Pista, Pausa y Ponderación	19-20
4. Propuesta de intervención en el aula.....	21-31
4.1. Presentación.....	21
4.2. Objetivos	21
4.3. Contexto.....	22
4.4. Actividades.....	23-26
4.4.1. Reunión de padres.....	23
4.4.2. Evaluación diagnóstica de nivel inicial.....	23
4.4.3. Formación inicial del alumnado	23-24
4.4.4. Creación de las parejas	24
4.4.5. Activides por sesión.....	24-25
4.4.6. Autoevaluaciones y coevaluaciones.....	25-26
4.4.7. Prueba de nivel final.....	26
4.4.8. Rol del profesor.....	26
4.4.9. Atención a la diversidad.....	26
4.4.10. Reunión final.....	26
4.5. Evaluación.....	27-29
4.5.1. Alumnos.....	27-28
4.5.2. Profesorado.....	28
4.5.3. Familias.....	28-29
4.6. Cronograma.....	29-31

5. Conclusiones.....	32-34
6. Limitaciones y prospectiva.....	34
7. Referencias bibliográficas.....	35-37
8. Bibliografía.....	37
Anexos.....	38

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.....	27
Figura 1.....	29
Figura 2	31

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Prueba de nivel inicial y final	39-47
Anexo 2. Tabla de corrección de la prueba de nivel	48
Anexo 3. Secuencia de trabajo	49
Anexo 4. Registro de observaciones	50-51
Anexo 5. Hoja de actividades	52-53
Anexo 6. Pauta de autoevaluación de la pareja	54
Anexo 7. Cuestionario de valoración final al alumnado (1er ciclo).....	55-56
Anexo 8. Consejos para el tutor familiar	57
Anexo 9. Diario de las sesiones para familias	58
Anexo 10. Cuestionario de valoración final para familias.....	59-60

1. INTRODUCCIÓN

En el presente TFG se habla acerca del programa “Leemos en Pareja” impulsado por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trata de una tutorización entre pares (con alumnos y familias) como metodología de aula para la mejora de la comprensión lectora.

Este programa se enmarca dentro de las nuevas didácticas para el estudio de las lenguas, que apuestan por el cultivo de metodologías de carácter inclusivo, cooperativo y que implican a las familias en el aprendizaje de sus hijos/as. En este sentido, la metodología de aula se sustenta en una lectura en parejas donde un alumno tutoriza a otro mientras éste lee y realiza los ejercicios de comprensión lectora. Para ello el alumno con rol de tutor habrá trabajado el texto con su familia y, al estar ya familiarizado con él, tendrá las herramientas necesarias para tutorizar a su compañero/a. Es en este punto donde la familia tendrá que intervenir en la metodología, ayudando a su hijo/hija en casa a leer el texto y comprenderlo antes de realizar la sesión en el aula.

El programa Lectura en Pareja surge en el año 2007 de un grupo de trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Este grupo reúne diversos profesionales comprometidos con el estudio y divulgación del aprendizaje entre iguales. Además, parte de sus componentes están organizados como Grupo de Investigación de la UAB y adheridos al Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE), según indican en su página web. Para ampliar la información acerca de GRAI y el Aprendizaje Entre Iguales se recomienda consultar la página que el grupo posee en Internet:

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>

Es también recomendado ver el vídeo donde se describe el programa en:

<http://vimeo.com/21653751>

A partir del programa del GRAI, se propondrá una intervención en el aula basada en la implantación de este proyecto en un colegio comprometido con la innovación didáctica y la mejora continua de la acción docente. Se concretará en el aula de Lengua del segundo curso de Primaria y con un alumnado heterogéneo. En cuanto a las familias, de características socioeconómicas diversas, deberán estar involucradas en la educación de sus hijos e hijas, dada su necesaria implicación en las actividades propuestas, al igual que los profesores y demás voluntarios de la comunidad educativa.

Para describir la intervención en el aula es importante comenzar a hablar acerca de cómo se da la comprensión lectora, partiendo de los modelos que han ido surgiendo, las estrategias que el lector debe utilizar cuando lee y los procesos psicológicos que se activan en este aprendizaje. También hablaremos de las etapas lectoras y los tipos de textos que se deben trabajar en el aula. Este marco teórico nos servirá para enmarcar y justificar el programa Leemos en Pareja. Este programa se adscribe dentro de las metodologías cooperativas, describiremos sus ejes conceptuales y haremos una descripción de una técnica que los alumnos deben aprender para su desarrollo llamado PPP: Pista, Pausa y Ponderación.

Los estudios llevados a cabo hasta el momento demuestran una alta eficacia del método, tanto para la mejora de la competencia lectora como para la mejora del autoconcepto lector mejorando el rendimiento académico de los alumnos y mejorando del clima de trabajo en el aula, ya que se genera un andamiaje propiciado por la interacción entre iguales que consigue mejorar la calidad de la enseñanza. Es éste el motivo por el que resulta interesante aplicar este programa en el aula, la innovación continua de la educación hacia nuevos horizontes donde el alumno es agente activo en su educación, apoyado por toda la comunidad educativa.

Para concluir esta breve presentación, consideramos oportuno aludir a la definición de competencia lectora que ofreció el Informe Pisa en el año 2012. La competencia lectora consiste en “la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (PISA, 2012, p.60). A conseguir estos objetivos va dirigida nuestra propuesta de intervención.

2. OBJETIVOS DEL TFG

Objetivo general:

- Elaborar una metodología eficaz para la comprensión lectora que responda a las necesidades del aula.

Para la consecución de este objetivo general se tendrán en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los conceptos teóricos como comprensión lectora, estrategias lectoras, procesos psicológicos interviniéntes en la lectura o metodologías cooperativas (tutorización entre pares) para encaminar la acción docente.
- Describir el proyecto “Leemos en pareja” para comprender su aplicación y adecuar sus bases a la realidad del aula y edad de los alumnos.
- Describir una intervención detallada para un trimestre en las clases de Lengua Castellana y Literatura.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ACERCA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1.1. Modelos

Defior define el acto de leer como “el esfuerzo en busca de significado: es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias” (en Vallés, 2005, p.49). Cuando el lector lee un texto reinterpreta lo leído, construye su propia representación del significado y es así como llega a la comprensión.

Se han formulado distintas teorías sobre cómo se formaliza la comprensión lectora. Podemos resumir estas teorías en dos principales, *bottom up* y *top-down processes*. A partir de ellas se formula el *modelo interactivo* que es una combinación de estas dos teorías principales. Por último, surge el modelo *critical literacy* para poner el énfasis en que la lectura es una acción social y psicológica. Desarrollaremos estos modelos a continuación.

En el modelo lineal, o *bottom up process* (Treiman, 2001) predominante hasta los años setenta (Gough, 1972 en Paraskevi, V. 2010), se entendía la lectura como un proceso que comenzaba a partir de la comprensión de segmentos lingüísticos básicos como son las letras, palabras, frases... hasta construir el sentido global. Se entendía que el lector comprendía el texto mediante un proceso ascendente y jerárquico. Según explica Solé (1994), este modelo se basa en el texto y no llega a explicar cómo inferimos informaciones, o por qué nos pasan inadvertidos algunos errores tipográficos y seguimos entendiendo el mensaje aunque no entendamos en su totalidad todos y cada uno de los componentes del texto.

Posteriormente, en los años 70 y 80, se formuló otro modelo denominado *top-down process* (Treiman, 2001) que sostiene la tesis opuesta: indica así, pues, que la decodificación de la información era guiada por los conocimientos previos del lector. Así, los conocimientos previos y los recursos cognitivos que el lector posee ayudan a generar anticipaciones sobre el contenido del texto para después ser verificados. Este proceso también es secuencial y jerárquico pero en este caso descendiente, “a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación” (Solé, 1994, p.19) Las propuestas de enseñanza basadas en este modelo han puesto su énfasis en el reconocimiento global con la carencia de no tener en cuenta las habilidades de descodificación.

Estos modelos han dado lugar a *The interactive approach* o modelo interactivo que estudia Solé (1994). Se basa en que la comprensión ocurre a partir de una combinación de ambos procesos *bottom up* y *top down processes*. Bajo esta perspectiva, ocurre lo siguiente: Cuando un lector se sitúa ante el texto, los elementos del mismo (letras, palabras...) generan unas expectativas, así, de manera ascendente, la información se amplía a niveles más elevados (párrafo, texto), pero al mismo tiempo el texto genera expectativas a nivel global y dichas expectativas guiarán la lectura en busca de su verificación en niveles inferiores (léxico, sintáctico) generando un proceso descendiente. El lector utiliza su conocimiento del mundo para construir su interpretación del texto. Las enseñanzas basadas en esta perspectiva se centran en que los alumnos aprendan a procesar el texto por un lado mediante distintos elementos que lo componen y por otro dominen las estrategias que les ayudarán en la comprensión. Hablaremos de las estrategias más detenidamente.

Existe otro modelo *Critical Literacy* (Shor, 1997), o literacidad crítica, donde la lectura se considera una actividad social y psicológica, y se afirma que mediante el texto se crean conexiones entre el escritor y los lectores, en el sentido de que el escritor envía “un punto de vista, un sesgo, una mirada o subjetividad inevitable en cualquier texto” (Cassany, s.f, p.91). El lector debe mantener una actitud crítica y situar el texto en un contexto histórico y sociocultural de partida, debe reconocer la práctica discursiva de la misma dándose cuenta del género discursivo al que pertenece y debe calcular los efectos que el discurso causa en la sociedad para así construir el significado global. No es lo mismo estar ante un artículo de opinión, una noticia o un poema y el lector debe saber situar ese texto en el contexto histórico y social para entender la subjetividad inherente en el mensaje del texto.

Vallés concreta un poco más acerca de cómo se lleva a cabo la lectura e indica que “extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de un modo gradual, progresivo y no siempre lineal ya que se producen momentos de incomprendición a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión” (Vallés, 2005, p.50). Para que se dé la comprensión el lector debe hacer uso de las estrategias de lectura (como por ejemplo la autointerrogación), que iremos concretando a continuación.

3.1.2. Estrategias de lectura

Según indica Solé (1992) en su libro *Estrategias de lectura* y haciendo referencia a Valls (1990) la estrategia tiene utilidad de regular la actividad de las personas. Las estrategias no detallan ni describen la acción, solo indican el camino más adecuado a seguir. Además pueden generalizarse. Los lectores deben seguir ciertas estrategias tanto antes, durante y después de la lectura para poder comprenderla de manera global. Es necesario enseñar estrategias de comprensión para generar lectores autónomos, capaces de enfrentarse a textos muy diferentes y que sean capaces de aprender a través de ellos. Por ello, enseñar estrategias de comprensión contribuye a la competencia básica aprender a aprender.

Parodi (2005) deja claro el papel activo y participativo que posee el lector tanto en la construcción de los significados como en la toma de conciencia y autocontrol de los procesos mentales, lo que se aleja de las concepciones más tradicionales que revelaban una pasividad lectora. La comprensión es una actividad guiada por el propio lector mediante estrategias.

Hacer un listado de estrategias no es tarea fácil, por un lado, por las discrepancias que suscitan entre los autores (algunos difieren en su idea entre técnicas y estrategias) y por otro lado, porque puede que en la acción docente estemos enseñando las estrategias como un fin en sí mismo. Es decir, puede ocurrir que nos centremos en enseñar todas las estrategias existentes. Lo que es importante es que los niños sepan utilizar en cada momento la estrategia adecuada para la comprensión del texto en vez de conocer una amplia variedad de las mismas. Solé (1994, p.63) enumera las cuestiones que deberían plantearse al lector para activar sus estrategias.

1. Comprender los propósitos de la lectura: ¿Qué tengo que leer? ¿Para qué?
2. Activar conocimientos previos: ¿Qué sé del contenido del texto? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme (autor, género, tipo de texto, etc.)?
3. Dirigir la atención a lo fundamental dejando de lado lo trivial: ¿Qué información me interesa? ¿Cuál es redundante?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido del texto y su compatibilidad con el conocimiento previo: ¿Tiene sentido el texto? ¿Tienen coherencia las ideas?
5. Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante revisión y recapitulación periódica y autointerrogación: ¿Qué idea extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones: ¿Cuál puede ser el final de la novela? ¿Qué le puede ocurrir al personaje?

Como conclusión a los puntos expuestos, podemos englobar las estrategias en tres grandes grupos: las estrategias que permiten dotar de objetivos a la lectura y activar los conocimientos previos (previas a la lectura/durante ella), las estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisando la propia comprensión mientras se lee (durante la lectura) y las estrategias dirigidas a recapitular el contenido o resumirlo (durante la lectura/después de ella). Esta clasificación nos da pistas acerca de cómo plantear los ejercicios de comprensión en el aula.

Por otra parte, el Grupo de Aprendizaje entre Igualas (GRAI) sostiene, en el mismo sentido, que a la hora de proponer en las aulas la lectura estratégica se deben incluir los siguientes pasos (GRAI, 2011):

- Antes de la lectura: Pensar sobre los propósitos del texto y activar los conocimientos previos. Creación de expectativas, elaboración de predicciones e hipótesis.
- Durante la lectura: Saber guiar la atención y comprobar la comprensión. Cumplimiento de expectativas, control de la comprensión.
- Después de la lectura: Saber elaborar inferencias (interpretaciones, conclusiones). Comprobación de hipótesis iniciales, formulación de preguntas...

De lo expuesto se deduce que el lector, como agente activo, es clave en la comprensión del texto, ya que es quien elabora un significado en interacción con el mismo. En este sentido, no debemos olvidar que en la comprensión lectora intervienen distintos procesos psicológicos y que el estado de ánimo del lector así como los sentimientos que genera en él la lectura, influirán en la comprensión. Giovanni Parodi habla acerca de la dificultad de describir o explicar el proceso de comprensión, “la comprensión textual no es un proceso, o más bien un macroproceso que sea sencillo de descomponer” (Parodi 2005, p.59), ya que confluyen varios procesos simultáneamente unidos con factores psicológicos y cognitivos del propio lector, que describiremos a continuación.

3.1.3. Procesos psicológicos

De manera sintética, siguiendo lo que apunta Vallés (2005), podemos mencionar que en la comprensión lectora los procesos psicológicos básicos que intervienen son los siguientes: la atención selectiva (basada en focalizar la atención en la información útil o importante ignorando la información menos relevante), se da también un análisis secuencial (que genera conexiones entre significados), y por último actúan la capacidad de síntesis y la memoria (tanto a corto como a largo plazo). La interpretación semántica y el conocimiento del léxico son también estrategias cognitivas de lectura fundamentales en este proceso, ya que del conocimiento de ellas depende que se llegue o no a la construcción de una interpretación textual.

No debemos olvidar, además, que la lectura no está exenta de valoración emocional o afectiva. Los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos que la lectura genera en el lector, harán que sea un acto placentero o no. Si es placentero, el lector experimentará un estado de ánimo positivo y según indica Vallés “de gran bienestar y satisfacción” (Vallés, 2005, p.59).

En este sentido, según desarrolla este mismo autor en su artículo, se ha comprobado la gran influencia que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento escolar, y la comprensión lectora es parte fundamental de tal rendimiento. El autoconcepto académico y la autoestima son considerados significativos en el aprendizaje y, así, quienes presentan dificultades de aprendizaje, por ejemplo en la comprensión lectora, pondrán en marcha mecanismos psicológicos de rechazo y evitación, y bajarán su motivación al mismo tiempo que bajarán sus expectativas de logro.

Por último, el conocimiento de estrategias de autorregulación o estrategias metacognitivas son igualmente importantes para que el proceso sea satisfactorio. Las estrategias metacognitivas son las que permiten al lector aprender del proceso, saber cómo se aprende mejor y cómo es uno mismo. Por otro lado Parodi y Giovanni (2005) describen de la siguiente manera cómo actúan los mecanismos de autorregulación:

El mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permite detectar errores, ya sea referentes al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración junto a los significados entrantes en una globalidad coherente e integradora. Se trata de un tipo de actividad metacognitiva y metalingüística de autoevaluación constante que el lector realiza desde su propio proceso de interpretación y sobre el cual se valida la construcción de sentidos a partir de la información recibida. Ello le permite continuar la lectura del texto o, en caso contrario, adoptar alguna estrategia para volver hacia atrás y releer partes del texto, continuar la lectura en espera de obtener mayor comprensión del tema en cuestión o, por último, abandonar la lectura (p.62).

Téllez (2005) habla de dos dimensiones a tener en cuenta en la lectura: la autoeficacia y la motivación. Se denomina “autoeficacia” al conjunto de creencias que el lector tiene sobre su capacidad para aprender. Si pensamos que podemos realizar la tarea nos implicaremos en ella haciendo frente a las dificultades que podamos encontrar. En un aula, hacer un ejercicio de autoevaluación, puede ser un buen refuerzo para aquellos alumnos cuya autoeficacia hacia la comprensión lectora sea positiva. Por otro lado, una coevaluación que muestre buenas expectativas de los demás hacia uno mismo o su trabajo puede contribuir a que la autoeficacia hacia la tarea mejore.

En cuanto a la motivación, que se define según la Real Academia Española como el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés o diligencia” (Real Academia Española, 2001), debemos decir que ésta influye directamente

en nuestra conducta y en la manera en que nos enfrentamos a la tarea. Teniendo en cuenta que la lectura es una tarea que requiere participación activa del alumno y se convierte en una tarea complicada y de mucho esfuerzo, sobre todo en los primeros años, la motivación juega un papel muy importante que se debe tener en cuenta, para evitar que se activen los mecanismos psicológicos de evitación y rechazo comentados anteriormente.

En la comprensión lectora no se consigue siempre el mismo grado de profundidad. Atendiendo a distintos niveles, González (en Vallés 2004) propone una clasificación según la intencionalidad y grado de profundidad alcanzado.

- Descodificar versus extraer significado. No es lo mismo descodificar simplemente que extraer el significado del texto, siendo este último un nivel más profundo de adquisición lectora.
- Aprender a leer versus leer para aprender. Aprender a leer es un proceso más sencillo que aprender leyendo, ya que este supone aplicar destrezas básicas para adquirir conocimientos.
- Comprensión completa versus incompleta. Cuando se da la comprensión completa se siguen una serie de etapas: se activa el conocimiento previo, se encuentra la organización del texto, se modifican las estructuras mentales propias para acomodar una nueva información. En cambio, cuando la comprensión es incompleta solo se dan una o dos de las fases anteriores mencionadas.
- Comprensión superficial versus profunda. En el nivel de comprensión superficial se adquiere información básica y mínima. En cambio, en la profunda se extrae la máxima información posible y para ello se requiere un procesamiento lento y controlado frente al procesamiento automático que ocurre en la comprensión superficial.

GRAI, por su parte, divide los siguientes cuatro niveles de comprensión de menor a mayor grado de profundización:

- Literal o superficial: en la que el lector reconoce la información explícita del texto con una interacción mínima.
- Reorganizativa o de síntesis: permite elaborar esquemas reordenando las ideas para hacerlas más claras o simples.

- Inferencial o interpretativa: representación mental que el lector construye en función de la información que, extrae aunque no se encuentre en el texto de manera explícita.
- Profunda o crítica: en la que se promueve la elaboración de juicios propios o valoraciones personales sobre aspectos del texto.

Es importante que las actividades basadas en los textos que se leen en las aulas estén enfocados y lleguen a todos los grados de profundización.

3.1.4. Periodos lectores y tipos de textos

Hemos hablado acerca de las estrategias y los procesos que participan en el acto lector, pero, ¿cuándo aprendemos a leer? La evolución de la lectura sigue unas pautas comunes. Según Colomer (2011) los períodos lectores de los niños varían según su nivel educativo.

- En la edad entre 0-2 años, los niños se encuentran en un periodo de sensibilización ante la lectura. El niño aún no lee pero vivencia lo agradable que puede ser la lectura.
- En la edad de 3-5 años el niño comienza a aprender, pero debe tenerse en cuenta que cada niño tiene un ritmo de aprendizaje distinto.
- Entre los 6-8 años se sigue con el aprendizaje, dando paso a la consolidación.
- A los 8-12 años se da la consolidación de la lectura.

Lo que se lee se denomina texto. Es importante recalcar que hay distintos tipos de textos y que cada uno despierta distintas expectativas, ya que responde a un propósito de lectura. Por ello, las estrategias utilizadas se diversifican y se adaptan en función del texto que queramos tratar. Es interesante que en la escuela se lean textos de diversos tipos. Solé (1994, p.73) partiendo del trabajo de Adam (1985) y atendiendo a qué tipos de textos conforman las superestructuras textuales, distingue cuatro tipos de textos:

- Narrativo. Texto que presupone un desarrollo cronológico. Algunos siguen una organización, estado inicial, complicación, acción, resolución, estado final. Son el cuento, leyenda, novela, poema... Aquí podrían entrar los textos informativos/periodísticos.

- Descriptivo. Su intención es describir un objeto o fenómeno. Frecuente en los libros de texto, diccionarios, guías turísticas, inventarios...
- Expositivo. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales. Explica determinados fenómenos o proporciona informaciones sobre ellos. Los libros de texto, manuales, los utilizan.
- Instructivo-inductivo. Adam agrupa aquí los textos que inducen a la acción al lector: consignas, instrucciones de montaje de uso...

En las aulas deben trabajarse todo tipo de textos, ya que cada texto requiere de distintas estrategias de comprensión. No es lo mismo seguir los pasos de un texto instructivo-inductivo que comprender un poema o texto narrativo. Según indican desde GRAI se deben tener en cuenta tres criterios a la hora de seleccionar los textos para el aula:

- Variedad de formatos. Se debe proponer a los alumnos variedad de textos para aprender a adaptar las estrategias a poner en marcha para cada lectura.
- Dificultad ajustada a la edad del alumno. Si un texto es demasiado fácil no requerirá un esfuerzo y si es difícil puede que desmotive a la lectura.
- Contenidos que forman una unidad de significado. El texto debe tener significado por sí mismo para facilitar la construcción de ese significado y el interés del lector. Es necesario elegir situaciones auténticas, con textos extraídos del entorno cotidiano del alumno.

En conclusión, recopilando lo visto hasta el momento, hemos comenzado por ver las teorías acerca de cómo se formaliza la comprensión lectora, partiendo del *bottom up* y *top-down* para llegar al modelo interactivo que mezcla los dos enfoques y el modelo literacidad crítica. Hemos comentado también que la lectura no es un proceso lineal y que hay momentos de incomprendición que requieren de unas estrategias que guíen la tarea. Las estrategias son extrapolables y harán que los lectores sean capaces de enfrentarse a textos muy variados.

No era nuestra función aquí generar un listado de las estrategias de lectura, pero sí es importante saber que se agrupan en tres grandes bloques: por un lado los que permiten activar los conocimientos previos y las expectativas, por otro lado los que revisan la comprensión y obligan al lector a detenerse para recapitular si fuese necesario y por último los que resumen y permiten sacar conclusiones. Saber esto nos ayudará a crear ejercicios

de comprensión tanto antes, durante y después de la lectura para que los lectores noveles vayan poniendo en práctica las distintas estrategias que ayudarán a la comprensión.

No debemos olvidar que en la comprensión intervienen distintos procesos inherentes al sujeto que participa, el lector. Por un lado los procesos psicológicos, las emociones y sentimientos del lector. Sus conocimientos previos y su inteligencia emocional harán que su comprensión sea mayor o menor. Hemos descrito la importancia de conceptos como la autoeficacia o la motivación para que la tarea de lectura llegue a su fin haciendo frente a los obstáculos sin que se activen los mecanismos de rechazo.

Después de ver distintos niveles de comprensión lectora y de haber descrito los períodos lectores y los tipos de texto, hemos llegado a los tres criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos para el aula: variedad de formatos, dificultad ajustada a las edades y contenidos que forman una unidad de significado.

3.2. ACERCA DE LAS METODOLOGÍAS COOPERATIVAS

Según indica Rue (2011), aprendizaje cooperativo es un término utilizado para hacer referencia a un “grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje” (párr.1).

Las metodologías cooperativas ofrecen un marco de trabajo que toma en cuenta la diversidad y la diferencia como un valor inherente a las personas y aporta la suficiente flexibilización para dar respuesta y atender a las diferencias individuales. Es en ello en lo que se diferencia del grupo de trabajo clásico, en valorar las relaciones interpersonales y en considerar los valores de socialización e integración como competentemente educativos.

Las escuelas que trabajan las metodologías cooperativas trabajan la inclusión de todos los alumnos en el aula. Dicha inclusión del alumnado debe realizarse mediante el uso social y la comunicacional de la lengua, lo que significa que la enseñanza de lenguas debe basarse en la comunicación y el uso social en el aula, teniendo en cuenta las relaciones y el

desarrollo emocional de los individuos. Según indican Johnson, Johnson y Houlubec (1999) para que se dé la cooperación deben darse las siguientes condiciones:

- Interdependencia positiva. Se produce cuando los miembros del grupo son conscientes de que el éxito de cada uno depende del éxito de los demás y trabajan por un objetivo común.
- Responsabilidad individual. Existe cuando cada miembro del grupo aporta al grupo y el grupo valora positivamente su aportación. El propósito de los grupos colaborativos es que cada miembro crezca.
- Habilidades sociales. La construcción de confianza, el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación y habilidades para resolver conflictos deben aprenderse. El grupo cooperativo ofrece un marco adecuado para la consecución de las habilidades sociales.
- Interacción cara a cara. Las actividades deben realizarse cara a cara, incluyendo explicaciones orales, discusiones y aclaraciones de la tarea, refuerzos... La interacción cara a cara lleva a que los componentes del grupo asuman el compromiso con el éxito de una tarea común.
- Autorreflexión de equipo. Ocurre cuando los componentes del grupo reflexionan acerca de su efectividad para la consecución del objetivo o trabajo. Hablan acerca de las conductas que funcionan, cuáles deben corregirse o cambiar.

A través de una metodología cooperativa estructurada por el profesor, los alumnos interactúan ofreciéndose ayudas pedagógicas y se generan interacciones que permiten la reflexión y la personalización. Según indica Rue (2011) hay evidencias de la práctica que indican que la citada metodología aporta mejoras en los alumnos implicados en términos de iniciativa y motivación por la tarea, grado de comprensión de lo que se hace, volumen de trabajo y calidad de lo que se hace, grado de dominio de procedimientos y conceptos y relación social en el aprendizaje.

3.3. ACERCA DE LEEMOS EN PAREJA

El programa “Leemos en pareja” se sustenta en tres ejes conceptuales:

- la Tutoría entre iguales;
- la participación familiar;
- la competencia lectora.

Tutoría entre Iguales es una metodología cooperativa que es la base del programa *Leemos en Pareja*. Es una metodología todavía poco conocida en nuestro país aunque ampliamente extendida en contextos educativos anglosajones con el nombre *peer tutoring* (Duran, 2003). Se trata de la creación de parejas de alumnos, que trabajan en una actividad estructurada con un fin común. La Tutoría Entre Iguales es recomendada por expertos en educación y utilizada en muchos países como una de las prácticas instructivas más efectivas (UNESCO, Topping, 2000) ya que se da una construcción conjunta del conocimiento entre iguales, siendo un proceso interactivo y de regulación mutua a través del lenguaje. Son actividades que, mediante la interacción estructurada de los componentes de la pareja, promueven el diálogo y la reflexión conjunta, por lo que se multiplican las oportunidades de aprender.

Las investigaciones sobre tutoría muestran mejoras en el rendimiento académico para ambos miembros de la pareja, además del desarrollo de habilidades psicosociales, mayor implicación en las tareas académicas, aumento de la autoestima y la responsabilidad como estudiantes y consiguiente mayor satisfacción (GRAI, 2011). Estos elementos, como hemos indicado, son también beneficiosos para la adquisición de la competencia en comprensión lectora. Además en la Tutoría Entre Iguales, “el tutor aprende porque enseñar es una de las mejores maneras para aprender, y el tutorado también aprende porque se le proporciona una ayuda permanente y ajustada a sus necesidades” (GRAI, 2011, p.2). Esto refuerza el concepto de que *es posible aprender enseñando*.

En cuanto a la participación familiar, éste es el segundo pilar del programa, ya que la acción conjunta familia-escuela permite una multiplicación de los beneficios de cualquier proceso de enseñanza. Son muchos los autores que coinciden en destacar que se debe fomentar la cooperación y la comunicación entre los padres y la comunidad educativa para “compartir la responsabilidad en la educación del alumnado” (Torío, 2004, p.49). Según indica Martínez (1992) la formación integral del alumno se consigue cuando los padres y profesores aúnan sus fuerzas en un esfuerzo común y, si se produce esta implicación activa de los padres, se produce un incremento del rendimiento escolar y con ello el centro mejora la calidad de la enseñanza.

La participación de las familias en el programa es considerado como uno de los elementos clave del éxito del mismo, porque dota de herramientas a las familias para que puedan

desempeñar el rol de tutores en casa, herramientas que pueden ser también utilizadas en cualquier otra situación de apoyo de las tareas de la escuela. Así, contribuyen al éxito escolar de los niños y mejora la calidad del centro docente.

La competencia lectora es el tercer pilar fundamental del programa. El programa intenta crear situaciones reales de lectura, adecuadas a la realidad del alumno. Los textos seleccionados son variados y se elaboran actividades estructuradas de comprensión lectora para la puesta en práctica de estrategias, tanto antes, durante y después de la lectura. Durante la lectura se siguen diversas técnicas, como la PPP (pausa, pista y ponderación) que describiremos a continuación.

Para terminar, el programa “Leemos en pareja” persigue los siguientes objetivos generales: (GRAI, 2007, párr.1)

- Poner al alcance de los maestros el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y las metodologías inclusivas; en este caso se aprende gracias a la diferencia entre tutor y tutorado.
- Desarrollar nuevas didácticas para la acción docente en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- Potenciar la implicación de las familias en los trabajos escolares.
- Mejorar la comprensión lectora del alumnado, para que pueda seguir aprendiendo durante toda su vida (*lifelong learning*).
- Fomentar la capacidad de cooperación.
- Crear y mantener redes de centros que potencien el intercambio de experiencias entre los profesores que lo desarrollen. Ofrecer un marco para la mejora de la docencia aplicando modificaciones antes, durante y después de la aplicación del programa en el aula.

3.3.1. Técnica PPP: Pausa, Pista y Ponderación

La técnica PPP (pausa, pista y ponderación) ha sido la opción elegida por el programa “Leemos en pareja”. Según indican los creadores del programa (Duran, 2011), la técnica es de origen conductista pero se ha modificado según los principios psicolingüísticos, lo que permite crear un andamiaje válido desde el punto de vista sociocultural actual. La técnica requiere estructuración y por tanto una formación previa de la pareja para que los tutores

adquieran los conocimientos en las estrategias y procedimientos que deben utilizar para guiar la lectura.

Esta técnica es adecuada para textos breves con significado propio y que permitan la lectura diversas veces. El procedimiento se empieza con la lectura del tutor en voz alta, para seguir con una lectura simultánea (ambos leen a la vez) y por último se pasa a una lectura en voz alta del tutorado.

El tutor debe conocer bien la técnica para guiar la lectura del tutorado, ya que debe valorar si en el caso de equivocación marcará o pasará por alto el error para no interrumpir excesivamente la lectura del compañero. El error se marca mediante contacto. Cuando el tutorado lee, el tutor tendrá su mano encima del hombro del tutorado y ejercerá una pequeña presión cada vez que considere que debe parar para rectificar el error. Es importante que no se diga directamente cuál ha sido el error; en lugar de indicar el error, el tutor debe dar pistas y, cuando el error es corregido, dar ánimos de manera verbal o por contacto físico.

Es importante conocer y practicar la técnica antes de utilizarla ya que dar pistas en vez de correcciones no es un proceso que se haga de manera natural.

La técnica PPP parte de la base de que el tutor debe esperar un poco (pausa) para ver si el tutorado puede corregir el error por sí mismo. Si no es así, debe indicarse en qué ha fallado de manera indirecta (pista) evitando corregir directamente. Por último, el tutor debe valorar positivamente el esfuerzo realizado por el tutorado y cómo ha sido capaz de solucionar por sí mismo el problema (ponderación). Este refuerzo positivo puede hacerse de manera verbal o mediante unas palmaditas en la espalda.

Múltiples investigaciones han mostrado resultados muy positivos empleando esta técnica (Burns, 2006), tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar. Por lo tanto, es una de las técnicas más útiles cuando se quiere trabajar para mejorar la competencia lectora de los niños. (Duran, 2011, p.14).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

4.1. PRESENTACIÓN

Para plantear el siguiente Trabajo Fin de Grado se ha tomado como eje un problema detectado en las aulas de 2º curso de Educación Primaria. Según se ha comprobado, los alumnos muestran una baja competencia lectora, en especial en la dimensión de la comprensión lectora. Por otro lado, los alumnos muestran un rechazo hacia la lectura: es una tarea que requiere de mucho esfuerzo por su parte y manifiestan quejas antes de comenzar los ejercicios de lectura en el aula.

En el grupo tipo que nos ocupa, se ve la necesidad de realizar alguna acción que pueda mejorar este aspecto, ya que es clave tanto para el presente y el futuro académico, como para la profundización y aprendizaje a lo largo de vida de los alumnos y alumnas. Es por ello que se plantea la siguiente propuesta de intervención en el aula.

4.2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Mejora de los resultados de la comprensión lectora del ámbito lingüístico de los alumnos y alumnas del 2º curso de Educación Primaria.

Para la consecución de este objetivo general se concretan los siguientes objetivos específicos.

Para el alumnado:

- Mejorar los resultados de comprensión lectora en relación con los resultados obtenidos en las pruebas previas a la aplicación o puesta en práctica del proyecto de intervención.
- Iniciar estrategias metacognitivas para avanzar en la auto-reflexión y co-reflexión del proceso de aprendizaje.

Para el profesorado:

- Experimentar nuevas didácticas de mejora de la comprensión lectora para mejorar la intervención profesional.
- Observar y recoger de forma sistemática los cambios en la motivación y autoimagen de los alumnos.
- Recoger las valoraciones de los profesores/as implicados en el proyecto como reflexión constructiva para la próxima toma de decisiones metodológicas.

4.3. CONTEXTO

Los niños y niñas de nuestra aula, de 7-8 años de edad, están en la fase de aprendizaje previo a la consolidación de la lectura; es el momento clave para intervenir para que puedan adquirir las estrategias necesarias útiles para toda la vida.

Tal como hemos puesto de manifiesto en el marco teórico, en el aula debemos proponer todo tipo de textos, ya que cada texto requiere poner en marcha una estrategia distinta para su comprensión (artículo, narrativa, textos con instrucciones...). A la hora de plantear preguntas de comprensión lectora, éstas deben abarcar todos los niveles y grados de profundización. También optamos por una metodología cooperativa que ayude a construir y desarrollar su comprensión y desarrollo emocional, de una manera integradora, social y basada en la comunicación del aprendizaje.

Para intervenir en el problema detectado en el aula, aplicaremos el programa educativo llamado “Leemos en Pareja” impulsada por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universidad Autónoma de Barcelona ya aludido y que, como ya hemos apuntado, se creó para mejorar la comprensión lectora tomando como base metodológica una tutorización entre pares.

La propuesta está pensada para ser aplicada en el 2º curso de Educación Primaria de una escuela que sigue el modelo de enseñanza Amara Berri, el cual se basa en la mezcla de alumnos por ciclos y el trabajo en rincones. La lengua vehicular empleada es el euskera y se destinan dos horas a la semana al trabajo del idioma castellano. Para las clases de castellano se agrupan a los alumnos por niveles. Es decir, en las clases de castellano donde aplicaremos el proyecto solo estará la mitad del grupo, los alumnos de 2º curso de primaria.

Por ello, este proyecto se realizará en esas horas en las que los de segundo curso se encuentran solos. El hecho de hacerlo así se justifica porque los alumnos de primer curso aún no han conseguido la autonomía necesaria para poder seguir el método de trabajo o secuencia de trabajo que requiere esta intervención por sí solos.

El grupo tipo se compone de 12 alumnos, tres chicos y nueve chicas, de los cuales uno presenta necesidades educativas especiales y cuenta con profesora de apoyo en el aula; por otro lado, un alumno repite curso.

4.4. ACTIVIDADES

“Leemos en Pareja” es un programa educativo para la mejora de la competencia lectora y se basa en la tutoría entre iguales: parejas de alumnos que aprenden a través de un guión de interacción estructurado (es lo que se denomina “secuencia de trabajo”). En el colegio donde se pretende aplicar el programa los alumnos ya trabajan con métodos de trabajo y en ese aspecto la implantación se prevé que se realizará de forma natural. Por otro lado, al mezclar en el método Amara Berri a los alumnos por ciclos, alumnos de primero con los de segundo en el mismo aula, los de segundo están acostumbrados a tutorizar de manera informal y rutinaria a los de primero. Este hecho se puede considerar una ventaja a la hora de crear roles en el aula.

A continuación se explica cómo se realizará la implantación del proyecto, describiendo los pasos que se deben seguir.

4.4.1. Reunión de padres

El programa Lectura en pareja requiere que los familiares directos de los alumnos estén al corriente de lo que se está haciendo en el aula. Por ello es importante que, antes de comenzar con el proyecto, se realice una reunión de padres y madres para que sepan qué tipo de fichas harán sus hijos, cómo es el rol del tutor y cómo deben ayudarles en casa. Se les mostrará unos consejos en esta primera reunión (ANEXO 8). Se trata de buscar su colaboración y cooperación en el proyecto antes de la aplicación.

Durante el proyecto se realizarán dos reuniones más, una de seguimiento y dudas y una final de evaluación del proyecto.

4.4.2. Evaluación diagnóstica de nivel inicial

Se comienza con un test de ACL (Adquisición de Competencia Lectora) inicial para determinar el nivel de los integrantes de la pareja. (ANEXO 1).

4.4.3. Formación inicial del alumnado

Las investigaciones demuestran que, cuanto más estructurada es la interacción entre los alumnos, cuanto más cerrado es el guión que regula lo que tiene que hacer cada integrante de la pareja, mejores son los resultados. (Cohen, Kulik y Kulik, 1982 y Topping y Ehly, 1998, en Duran, 2003). Por ello, se plantean unas sesiones de formación inicial para

conocer las bases de la tutoría entre iguales y familiarizarse con las técnicas que vamos a utilizar, en nuestro caso, dedicaremos una sesión al inicio y un refuerzo del profesor recordando los pasos a seguir al inicio de cada sesión en las dos sesiones siguientes.

4.4.4. Creación de las parejas

Tras la formación inicial se crearán las parejas en base a los resultados de la evaluación diagnóstica. Hay que propiciar una “distancia” (Duran, 2003, p.4) entre los miembros de la pareja similar en todas las parejas. Será conveniente hacer emparejamientos a partir del nivel de competencia para que la diferencia de conocimiento entre ambos no sea tan grande que acabe por provocar el aburrimiento del alumno tutor.

En nuestro proyecto, además, crearemos tutorías de papel recíproco en las cuales el tutor y tutorado alternarán papeles a mitad de proyecto. Según indica Duran (2003), en el caso de la tutoría recíproca conviene crear las parejas de tal manera que los componentes tengan un nivel de competencia lo más similar posible. Tendremos en cuenta la tabla de decatípos (TABLA 1) que se describe en el apartado “Evaluación” para conocer el nivel de las parejas y decidir los emparejamientos.

4.4.5. Actividades por sesión

Una vez realizadas las sesiones de formación y constituidas las parejas, el trabajo en el aula adopta una estructura de actividades constante durante todo su desarrollo.

Es importante recordar que, para que el alumno tutor prepare su ficha en casa, dos días antes de la sesión en clase, el profesor debe proporcionarle el texto con sus correspondientes preguntas. Éste lo llevará a casa y con la ayuda de los padres leerá el texto hasta haberlo comprendido y sea capaz de leerlo con buena entonación. También rellenará las preguntas de comprensión.

Al llegar al aula, el tutor ya dominará el texto. Los alumnos con rol de alumno tutorado recibirán la misma ficha en blanco y deberán trabajarla con la ayuda de su “tutor” o pareja. En las sesiones en el aula, los alumnos tendrán delante la secuencia de trabajo donde se detallan los pasos a seguir en cada momento (ANEXO 3).

La secuencia de trabajo se resume de la siguiente manera:

- Con el texto enfrente se responden las preguntas previas a la lectura
- El tutor lee el texto y muestra los rasgos de ritmo y entonación que el tutorizado deberá seguir.
- El tutorado lee el texto las veces necesarias. Mientras el tutorado lee en voz alta, el tutor le guiará mediante la técnica PPP (Pausa, Pista y Ponderación) (descrita en el marco teórico).
- El tutorado responde a las preguntas de comprensión.
- El tutorado responde a las preguntas de ampliación o complementarias.
- El tutorado vuelve a leer el texto.
- Puesta en común y ejercicios de ampliación.
- El profesor recoge las hojas.
- Se rellenan las hojas de autoevaluación (cuando proceda)¹

Cuando las parejas hayan terminado todos los puntos del método de trabajo, en grupo grande se comentará el mensaje del texto.

Se trabajarán todos los tipos de texto: narrativos, descriptivos, cómics, poemas... (ANEXO 5). Muchas veces ofrecerán un pretexto para tratar algunos aspectos de interés en el aula, como la amistad o la discriminación; también servirán para disfrutar de un momento distendido, proponer juegos o contar chistes.

Para llevar a cabo el proyecto de manera satisfactoria es necesario el apoyo de los padres y madres, deben estar informados y ser conscientes de su labor en la preparación del *rol del tutor* con sus hijos e hijas. De todos modos, si algún parentesco no supiese el idioma, el profesor del aula apoyará a estos alumnos ayudándoles en los días previos (horas de dedicación exclusiva al centro o recreos) a preparar la parte que le corresponda.

4.4.6. Autoevaluaciones y coevaluaciones

Durante el proceso, la pareja de alumnos valorará el proceso académico de ambos llenando una autoevaluación y coevaluación (ANEXO 6). Ésta se aplicará de manera sistemática, cada dos semanas, para que los alumnos vayan adquiriendo autoconciencia

¹ Ver figura en el apartado Cronograma

de su aprendizaje. Lo harán conjuntamente los dos integrantes de la pareja para llegar a consensos y buscar mejoras a los problemas detectados.

4.4.7. Prueba de nivel final

Al final del proyecto, para poder evaluar el proceso y los avances se propone repetir la evaluación diagnóstica inicial, se vuelve a realizar la misma prueba para ver los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso.

4.4.8. Rol del profesor

El rol del profesor es dar apoyo a las parejas que necesitan más ayuda para la comprensión y observar a todas las parejas del aula. A tal efecto, irá llenando la hoja de registro de las sesiones (ANEXO 4) para apuntar las dificultades que tienen las parejas. Dichas dificultades y posibles mejoras del proyecto serán comentadas en las reuniones de Departamento.

4.4.9. Atención a la diversidad

La tutoría entre iguales saca provecho de las diferencias en relación al conocimiento de los alumnos, favorece la inclusividad en las aulas y gracias al método cooperativo el profesor puede ayudar de manera más activa (estar más disponible para alumnos que así lo requieran) gracias a que los tutores contribuyen en la labor docente. Los alumnos aprenden más y mejor al recibir u ofrecer ayuda al compañero y el concepto de *ratio* (Duran y Miquel, 2003) profesor-alumnos como elemento de calidad queda relativizado, al añadir a la ayuda que pueda proporcionar el profesor, la ayuda del compañero tutor individual.

Antes del trabajo en el aula, el profesor debe ocuparse de los alumnos que no reciben apoyo en casa para que puedan llevar preparado el rol de tutor al aula. Con alumnos de necesidades educativas especiales será el profesor de apoyo educativo quien ayude en esa labor.

4.4.10. Reunión final

Con el fin de recopilar los datos obtenidos de diversas fuentes y dar cierre al proyecto el equipo docente implicado se reunirá y recogerá de manera ordenada las conclusiones de la experiencia.

4.5. EVALUACIÓN

A continuación detallaremos cada uno de los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo la evaluación.

4.5.1. Alumnos

Evaluación inicial y final

Para empezar, como instrumento de medición estadística (recogida de información), se utilizará una *evaluación diagnóstica* inicial que se contrastará con *otra al final* del trimestre (ANEXO 1 y ANEXO 2), que nos mostrará el nivel de comprensión adquirida por los alumnos en el proceso, mediante decatipos o números indicadores de nivel en tabla. A continuación se puede ver la tabla donde se transforman las puntuaciones directas de las preguntas contestadas por los alumnos a puntuaciones derivadas o decatipos (TABLA1). Para ello debemos fijarnos en la columna ACL-2. Según las respuestas correctas obtendremos el decatipo y su interpretación de nivel.

Tabla 1. Transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase

DECATIPO	ACL-1	ACL-2	ACL-3	ACL-4	ACL-5	ACL-6	DECATIPO
1	0 - 4	0 - 4	0 - 4	0 - 6	0 - 7	0 - 8	1
2	5 - 7	5 - 6	5 - 7	7 - 9	8 - 10	9 - 10	2
3	8 - 9	7 - 9	8 - 9	10 - 12	11 - 13	11 - 13	3
4	10 - 11	10 - 11	10 - 12	13 - 14	14 - 16	14 - 16	4
5	12 - 14	12 - 14	13 - 14	15 - 17	17 - 19	17 - 19	5
6	15 - 16	15 - 17	15 - 16	18 - 20	20 - 22	20 - 21	6
7	17 - 19	18 - 19	17 - 19	21 - 22	23 - 25	22 - 24	7
8	20 - 21	20 - 21	20 - 21	23 - 25	26 - 28	25 - 27	8
9	22 - 23	22 - 23	22 - 24	26 - 27	29 - 31	28 - 30	9
10	24	24	25	28	32 - 35	31 - 36	10
DECATIPO	INTERPRETACIÓN						
1 - 2	Nivel muy bajo						
3	Nivel bajo						
4	Nivel moderadamente bajo						
5 - 6	Nivel dentro de la normalidad						
7 - 8	Nivel moderadamente alto						
9	Nivel alto						
10	Nivel muy alto						

Extraída de Catalá,
Catalá, Molina y
Monclús (2001) p.107

Seguimiento semanal

El profesor o profesora mediante la observación y con la ayuda de una tabla recogerá información del trabajo de las parejas en el aula, valorando los progresos y los objetivos que se proponen (ANEXO 4).

Fichas de actividad

Se valorarán las fichas elaboradas por alumnos tutores y tutorados. Básicamente, la parte fundamental del proyecto se llevará a cabo con las fichas especialmente seleccionadas para este fin, que se resumen en una hoja por las dos caras: por un lado el texto y por otro unas preguntas divididas en tres secciones (preguntas a contestar antes de la lectura, después de la lectura y ejercicios de ampliación.) Cada alumno habrá creado al final del proyecto un *portfolio* con las fichas trabajadas en clase. Estas serán valoradas como evaluación del proceso.

Autoevaluaciones

Los alumnos realizarán periódicamente unas *fichas de autoevaluación y co-evaluación* en pareja (ANEXO 6) y un cuestionario de valoración final del proceso (ANEXO 7).

4.5.2. Profesorado

El uso sistemático de aprendizaje cooperativo requiere un gran trabajo en equipo y colaboración del profesorado. Trabajar en equipo constituye una oportunidad de formación ya que aprenden a partir de interacción con sus compañeros (Duran y Miquel, 2003). Por ello, en el proyecto se programan reuniones del profesorado todas las semanas, para ir evaluando y redireccionalo la acción docente.

La profesora de apoyo (la responsable de atención a la diversidad) entrará en clase generando una docencia compartida.

4.5.3. Familias

Por último, se evaluará también el grado de satisfacción de las familias mediante un Cuestionario de Valoración Final (ANEXO 10). Para ello se hará una reunión final para conocer cómo han llevado a cabo el trabajo desde casa y registrar las posibles mejoras que han podido observar en sus hijos. Las familias tendrán a su disposición una ficha para recoger de manera escrita cómo han ido las sesiones en casa (ANEXO 9).

En el programa Leemos en Pareja se proponen una gran variedad de materiales e información formativa para el profesorado. Corresponde a los mismos seleccionar las Hojas de Actividades, los Materiales de Evaluación y los Materiales de Seguimiento adecuándolos a la realidad del aula.

MAESTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de Observación de las sesiones
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial y final de los conocimientos en lengua • Autoevaluación de la pareja • Hojas de actividad • Portafolio o carpeta de aprendizaje • Cuestionario de valoración final
FAMILIAS Y VOLUNTARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de las sesiones • Cuestionario de valoración final

Figura 1. Resumen de la evaluación. (GRAI, 2007)

4.6. CRONOGRAMA

La propuesta de intervención en el aula debe dividirse en tres etapas. Por un lado, una etapa previa a la intervención donde cada uno de los agentes integrantes debe recibir la formación adecuada; después una segunda etapa en la que se desarrollaría el trabajo y se implementaría la intervención en el aula y por último una etapa de evaluación, extracción de conclusiones y mejoras para experiencias futuras.

Fase previa:

Los agentes reciben la formación:

FAMILIAS: Asisten a una reunión donde reciben información y formación en el programa para guiarles en cómo ayudar a sus hijos en casa.

PROFESORES: Asisten a una sesión de formación, preparan las pruebas diagnósticas iniciales.

Desarrollo del programa:

ALUMNOS: Reciben información y formación en la tutoría entre iguales y roles a desarrollar. Realizan la prueba diagnóstica inicial. Ponen en práctica el programa en el aula. Realizan las autoevaluaciones durante el proceso y al final.

FAMILIAS: Realizan el programa desde su hogar tomando el rol de tutores. Se hace una reunión de control a mitad del proceso. Hacen la evaluación final del proceso en una reunión final.

PROFESORES: Realizan la prueba diagnóstica y crean las parejas. Organizan y participan en el desarrollo y evaluación de la actividad docente. Hacen reuniones durante todo el proceso para ver si funciona, acciones a realizar la siguiente semana y valoración del proceso. Recopilan información para una valoración final del proyecto.

A continuación se propone la temporalización de las sesiones en el aula. La propuesta de intervención se desarrollará en un trimestre con dos sesiones dedicadas a “Leemos en Pareja” a la semana.

SESIÓN 1: Evaluación Diagnóstica inicial (1/2)

SESIÓN 2: Evaluación Diagnóstica inicial (2/2)

SESIÓN 3: Creación de parejas y explicación del sistema de trabajo (PPP y Método de Trabajo)

SESIÓN 4-12-: Trabajo de textos y autoevaluaciones periódicas en pareja.

SESIÓN 13-22: Trabajo de textos tras cambio de roles y autoevaluaciones periódicas en pareja.

SESIÓN 23: Evaluación Diagnóstica final (1/2)

SESIÓN 24: Evaluación Diagnóstica Final (2/2)

La evaluación diagnóstica inicial debe realizarse en dos sesiones porque los alumnos de 2º curso de primaria requieren de ese tiempo para terminarlo. Por ello se prevén dos sesiones para la prueba. Tras la creación de las parejas en base a la evaluación diagnóstica y agrupando a los alumnos con nivel similar para que funcione el cambio de roles a mitad de proyecto, en las siguientes sesiones se trabajarán los textos. Los alumnos deben conocer bien el método a seguir y la técnica PPP. Se harán autoevaluaciones periódicas y una autoevaluación final.

La evaluación diagnóstica final será la misma que la inicial y servirá para comparar los decatípos y realizar una evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno y del proyecto.

Fase final:

Los agentes hacen una evaluación final del proceso. Los profesores implicados recopilan la información y realizan una evaluación final para valorar los resultados y proponer mejoras para implementaciones futuras.

A continuación se presentan en una tabla de los procesos a llevar a cabo en cada semana de aplicación del programa.

	Reunión con familias	Reunión profesores	Evaluación diagnóstica	Explicación a alumnos del sistema de trabajo	Sesiones de aula (Tutor 1)	Sesiones de aula (Tutor 2)	Autoevaluaciones alumnos	Evaluación del proyecto familias	Evaluación proyecto final, recogida de datos de la experiencia
Semana 0	X	X							
Semana 1		X	X						
Semana 2		X		X X					
Semana 3		X		X X			X		
Semana 4		X		X X					
Semana 5	X	X			X		X		
Semana 6		X			X				
Semana 7		X				X X			
Semana 8		X				X			
Semana 9		X				X X			
Semana 10		X				X			
Semana 11		X				X X			
Semana 12	X	X	X					X	
Semana 13		X							X

Figura 2. Síntesis de aplicación del programa.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos planteado una intervención en el aula centrada en mejorar la comprensión lectora de los alumnos de 2º curso de Educación Primaria. Para ello nos hemos basado en el proyecto propuesto por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) y lo hemos adaptado al grupo en cuestión.

Basándonos en un problema detectado en el aula, la baja comprensión lectora y la baja motivación hacia las sesiones de lectura, se ha planteado como respuesta una tutoría entre iguales. Con ello proponemos experimentar nuevas didácticas para la enseñanza y práctica de la animación a la lectura. La lectura y comprensión dejan de ser un acto individual para convertirse en un acto de intercambio comunicativo.

Aunque el proyecto de intervención se haya planteado para alumnos del segundo curso, no debemos olvidar que es un método de trabajo útil para Primaria como Secundaria si se adapta a la edad de los alumnos. Para los mayores se incluye un paso más donde los tutores, teniendo en cuenta los gustos personales del tutorizado, crean materiales: seleccionan textos y crean preguntas para realizar en pareja antes y después de la lectura.

Uno de los ejes fundamentales de la propuesta es tomar como agente activo a las familias. Se valora su labor apoyando el aprendizaje de los niños desde casa y se hace frente a una de las quejas de las familias; que muchas veces no saben cómo ayudar a los niños. Con esta metodología los familiares reciben herramientas para poder ayudar desde casa. Se ha constatado en estudios que con el apoyo de la escuela los familiares pueden tomar el rol de tutores/as de lectura de sus hijos ofreciéndoles un apoyo esencial para la mejora de su aprendizaje. Los alumnos pueden leer en voz alta en un ambiente acogedor, de confianza, y su repercusión en los logros de nuevos aprendizajes es claro (Valdebenito, Duran, s.f).

Cuando hablamos de cooperación no debemos olvidar la cooperación entre profesores y de los beneficios de la docencia compartida. Son muchas las ventajas del trabajo conjunto ya sea entre los profesores que ejercen de apoyo en el aula como entre los profesores del implicados en el proyecto. Todos ayudarán en el desarrollo y la comunicación servirá como fuente de aprendizaje. La cooperación docente es algo valiosa tanto para el aprendizaje del alumno como para el aprendizaje de los propios profesores.

La eficacia de este método está constatado por diversos estudios y son cada vez más los centros que se adscriben a la red Leemos en Pareja (Moliner, Flores, y Duran, 2011) y también se aplica para la mejora de la competencia lectora en otros idiomas como el euskera.

Según los resultados de un estudio de Duran y Flores (2013), donde se toman como muestra a 408 alumnos y 14 maestros, la influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y autoconcepto lector son los siguientes:

- Mejora en comprensión lectora de todos los alumnos.
- Mejora el autoconcepto lector, especialmente el de los tutorados. Este hecho se supera con la tutoría recíproca (Moliner, L. Flores, M. Duran, D. 2011) que hemos planteado en el presente proyecto, consiguiendo que el autoconcepto lector de ambos miembros de la pareja mejore.
- Mejora el rendimiento académico con independencia de los roles. Al igual que se ha demostrado en investigaciones anteriores (Maheady, Harper y Malette, 2001; Topping y Ehly, 1998 en Duran y Flores 2013) el rendimiento académico de todos los alumnos participantes en el estudio mejora.
- Crea una estructura de andamiaje que favorece la comprensión lectora de ambos miembros de la pareja, de los tutores por el esfuerzo de reflexión que deben hacer para ayudar, enseñar es la mejor manera de aprender, y de los tutorados por la ayuda permanente y personalizada que reciben.
- Los alumnos se sienten seguros, cómodos y motivados para ir progresando gracias a esta metodología cooperativa que proporciona una atención individualizada, ayuda a tomar conciencia del propio aprendizaje, crea sentido de responsabilidad, desarrolla las habilidades sociales y genera un clima de trabajo óptimo.

Aunque los mismos autores son prudentes acerca de los beneficios de este método de trabajo frente a otros, todo cabe indicar que se trabaja en buena dirección y el panorama que muestran los datos es positivo. El profesor/a se vale de las interacciones entre iguales para reforzar el aprendizaje y se vale de esta estructura de interacción para mejorar la calidad de la enseñanza.

Con esta propuesta de intervención en el aula he querido describir el funcionamiento del método Leemos en Pareja y he querido dotar a los lectores de los recursos necesarios para poder ponerlo en práctica en el aula.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Toda mejora en la práctica docente requiere de un pequeño esfuerzo, esfuerzo tanto por parte del profesorado como de los familiares. Sin su participación, este proyecto no podría realizarse. Por ello es importante identificar el centro docente, las correlaciones existentes y la capacidad de implicación de los agentes que van a participar.

El trabajo en red que se hace entre los centros que toman parte en el proyecto facilita la aplicación; así por ejemplo, se puede acceder a materiales ya creados para distintos niveles. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, la cooperación entre docentes implica tener que reunirse y dedicar cierto tiempo al proyecto. De todos modos, vistos los beneficios de la aplicación de la tutoría entre iguales en el aula podemos concluir diciendo que dicho esfuerzo se verá recompensado con creces.

La comunicación y reuniones con los padres son muy importantes y deben realizarse para el normal desarrollo de las sesiones. De todos modos, somos conscientes de que la situación coyuntural de las familias altera los resultados de los alumnos y que dependiendo del día y la hora que se recojan los datos de evaluación diagnóstica éstos tendrán un resultado distinto.

Por último, debemos mencionar que las autoevaluaciones y coevaluaciones deben aplicarse de manera sistemática, cada dos semanas, para que los alumnos vayan adquiriendo autoconciencia de su aprendizaje.

Llegamos a la conclusión de que la experiencia puede ser muy positiva para los agentes interviniéntes y que, con una aplicación continuada del proyecto, las mejoras deberían ser constatables siguiendo como mencionamos con una tendencia ascendente de la mejora en comprensión lectora. Por otro lado, las enormes potencialidades que posee este método supone que pueda profundizarse en él en cualquiera de los aspectos reseñados: tipología de los textos, dificultad de los mismos, etc. Se podría hacer una investigación acerca de la puesta en práctica de esta metodología en el aula.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, T. (2011). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Berritzegunes, Centros de apoyo a la formación e innovación educativa. (2010). *Material proyecto Bikoteka Irakurtzen*. Material no publicado.
- Cassany, D.(s.f). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. *Universitat Pompeu Fabra*. Recuperado el 2 de enero del 2015 desde:
http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf
- Catalá, M., Catalá, G., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Avance de la 23^a edición. Recuperado el 10 de enero de 2015 de: <http://www.rae.es>
- Duran, D. (coord.) (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (2003). *Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad*. Congreso Internacional, “Una escuela para todos”. Barcelona. Recuperado el 18 de enero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/ponenciablanquerna7z>
- Duran, D., Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, nº331. Enero. Recuperado el 18 de enero del 2015 desde <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/cooperarparaenseñaryaprender.pdf>
- Duran, D. y Flores, M. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector. *Investigación en la escuela*. Recuperado el 10 de febrero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/art%C3%ADculos>
- GRAI (2011). *Bikoteka Irakurtzen 11-12*. Universitat Autónoma de Barcelona. Material no publicado. Recuperado el 15 de febrero desde: https://docs.google.com/presentation/d/1X_BXsL-13YkAbdrIG0pvB4n-PRyhCeUdcAopSxixN6l/edit#slide=id.p18
- Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales GRAI (Julio 2007). *Aprendentatge entre iguals*. Universitat Autónoma de Barcelona. Consultado el 30 de noviembre de. <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>

- Informe PISA (2012). *Informe PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español.* Ministerio de Educación. Recuperado el 10 de Enero del 2015 desde
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumen.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Houlubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Paidós.
- *Leemos en pareja.* Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (Directores). (2011). [Vídeo] Recuperado el 9 de febrero desde <http://vimeo.com/21653751>
- Martinez, González, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares *Bordón Revista Pedagógica*, v.44. Recuperado el 10 de enero desde http://blog.educastur.es/primaria/files/2009/03/f-c_bordon1992.pdf
- Moliner,L. Flores,M, Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación.* Recuperado el 9 de febrero desde <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Paraskevi Diamanti, V. (2010). Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1. *Nebrija Universidad.* Recuperado el 10 de enero de 2015 desde: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_28Diamanti.pdf?documentId=0901e72b81008c3c
- Parodi G. (2005). *Comprensión de textos escritos.* Argentina: Eudeba. ProQuest ebrary. Web. Recuperado el 10 de enero del 2015 desde: <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/reader.action?docID=10486098>
- Rue, J. (2011). *Investigación e Innovación en Metodologías de Aprendizaje.* RIMA. Universitat Politècnica de Catalunya Barcelona Tech. Recuperado el 18 de enero desde: https://www.upc.edu/rima/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo?set_language=es
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó : Instituto de Ciencias de la Educación.
- Shor Ira (1997). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice.* College of Staten Island, CUNY.
- Téllez, José A. (2005). *La comprensión de textos escritos y la ciencia cognitiva: más allá del procesamiento de la información.* Madrid: Dykinson.

- Treiman, R (2001). Reading. In M. Aronoff and J.Rees-Miller (Eds), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp.664-672). Oxford, England: Blackwell. Recuperado el 10 de enero del 2015 desde: http://pages.wustl.edu/files/pages/imce/treiman/treiman_2001- reading-published.pdf
- Topping, K.(2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. Recuperado el 3 de enero del 2015 desde: <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*. Recuperado el 15 de enero de 2015 desde: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173765.pdf>
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y velocidad lectora. En J.J.Gazqués y M.C. Pérez: *Investigación en Convivencia Familiar. Variables relacionadas*. Granada: Editorial GEU, 433-438. Recuperado el 9 de febrero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/art%C3%ADculos>
- Vallés Arández, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. Nº 11, págs. 49-61. Recuperado desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693>

8. BIBLIOGRAFÍA

- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales: Algunas prácticas. *Revista Aula. De innovación educativa*. Num. 153. Recuperado el 10 de febrero desde: http://www.grao.com/revistas/aula/153_154-tutoria-entre-iguales-algunas-practicas/tutoria-entre-iguales-la-diversidad-en-positivo
- Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13. Recuperado el 10 de enero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/art%C3%ADculos>
- Duran, D. i Miquel, E.(2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 331. Recuperado el 10 de enero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/cooperarparaenseñaryaprender.pdf>
- Ibañez, V., Gómez,I. (2004). ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*. Recuperado el 8 de enero desde: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/art%C3%ADculos>
- Robles Díaz, N.(s.f) Propuesta de Proyecto de potenciación de la lectura para primer curso de Educación Primaria. UNIR. Recuperado el 20 de diciembre del 2014 desde: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1780/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

ANEXOS

Anexo 1. Prueba de nivel inicial y final

Centro: _____ Curso: _____

Aplicación: 1º 2º 3º

Evaluación de la comprensión lectora. ACL-2

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Ejemplo para comentar colectivamente

ACL-2E

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.

Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.

Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

• **¿Cómo debió quedar el gigante?**

- A) Contento
- B) con hambre
- C) harto
- D) algo enfermo

• **¿Dónde fue a parar el avión?**

- A) al aeropuerto
- B) a las nubes
- C) a la barriga
- D) al mar

• **¿Qué quiere decir inmediatamente?**

- A) el mismo día
- B) al instante
- C) al cabo de un tiempo
- D) al día siguiente



ACL-2.1

Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse el carnet de la piscina. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y acicalada, dijera con la boca bien pequeña la palabra «pollo». Ella se equivocó y en aquel momento dijo «PATATA».

1. ¿Qué necesitaba la rana?

- A) un traje de baño y chanclas
- B) una foto de una piscina
- C) una foto de tamaño pequeño
- D) un espejo y un peine grande

2. ¿Qué preocupaba a la rana?

- A) no tener dinero para hacerse la foto
- B) no saber dónde hacían fotos
- C) no tener tiempo suficiente
- D) no salir lo bastante guapa

3. ¿Qué hizo la rana?

- A) hablar con una amiga
- B) hablar con una prima
- C) taparse la boca
- D) no hacerse la foto

4. ¿Qué crees que pasó al final?

- A) le salió la boca grande
- B) no se le veía la boca
- C) le salió la boca pequeña
- D) no salió la foto

ACL-2.2

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: «¡Que rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo».

Un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo:
—Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.

Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- A) un árbol lleno de monedas
- B) sólo un agujero vacío
- C) la bolsita con las monedas
- D) las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?

- A) un poco bobo
- B) un poco listo
- C) un poco egoísta
- D) un poco espabilado

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?

- A) amable
- B) bueno
- C) mágico
- D) astuto

ACL-2.3

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno.
 Recoge: 10 piñones, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas.
 Corre tan ajetreada que por el camino pierde 5 piñones.

8. ¿De qué tendrá más en la despensa?

- A) piñones
- B) almendras
- C) nueces
- D) avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?

- A) 30
- B) 25
- C) 20
- D) 15

10. La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

piñones	nueces	almendras	avellanas
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

- A) lo ha hecho bien
- B) se ha equivocado
- C) hay pocos piñones
- D) hay demasiadas almendras

ACL-2.4

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan.

Los animales más perseguidos por los cazadores son: las perdices, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

11. ¿Es fácil la vida de los animales de montaña en invierno?

- A) sí, porque hay mucha comida
- B) sí, porque caminan en libertad
- C) no, porque hay poca comida
- D) no, porque tienen miedo

12. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

- A) los jabalíes
- B) los conejos
- C) las perdices
- D) las liebres

13. ¿Crees que es necesario cazar animales?

- A) sí, porque son peligrosos
- B) sí, porque hay demasiados
- C) no, porque no nos atacan
- D) no, porque pueden extinguirse

ACL-2.5

Dos osos panda trajeron
con nosotros a vivir.
Los trajeron de la China
hasta el zoo de Madrid.

Usan gafas, son redondos,
hacén travesuras mil,
y el osito que tuvieron
tiene por nombre Chu-Lin.

Carlos Reviejo

14. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

- A) en Madrid
- B) en el zoo
- C) en otro país
- D) en el parque

15. ¿Quién es Chu-Lin?

- A) un oso mayor
- B) el hijo de los osos
- C) el papá oso
- D) la mamá osa

16. ¿Cómo crees que son estos osos?

- A) revoltosos
- B) valientes
- C) tranquilos
- D) perezosos

ACL-2.6

A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar al médico.

—Señor Torres, ¿qué debo hacer?

—¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjeme pensar. Mire... de momento tómese estas pastillas para la tos.

17. ¿Qué problema tiene don José?

- A) que le duelen mucho las orejas
- B) que siempre tiene mucha tos
- C) que los oídos se le tapan
- D) que le crecen las orejas

18. ¿A quién va a ver don José?

- A) al farmacéutico
- B) a la enfermera
- C) al doctor
- D) al practicante

19. ¿Qué opinas del médico?

- A) que es muy sabio
- B) que no sabe mucho
- C) que es muy buen médico
- D) que lo soluciona todo

20. ¿Qué título crees que es el mejor?

- A) El mejor médico del mundo
- B) Las orejas se encogen
- C) Las pastillas para la tos
- D) La enfermedad misteriosa

ACL-2.7

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

21. ¿Quién tiene más animales?

- A) Marcos
- B) Laura
- C) Samir
- D) Teo

22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?

- A) Marcos y Laura
- B) Laura y Samir
- C) Marcos y Teo
- D) Teo y Samir

23. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

- A) 4
- B) 5
- C) 6
- D) 7

24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

- A) pez
- B) perro
- C) tortuga
- D) pájaro

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Monclús. © de esta edición: Editorial Graó

(Catalá, M. ; Catalá, G.; Molina, E.; Monclús, R., 2001, p.97-105)

Anexo 2. Tabla de corrección de la prueba de nivel

Pauta de Corrección ACL 2º

2º	Tipología textual	
1	Narrativo	C
2		D
3		B
4		A
5	Narrativo	B
6		A
7		D
8	Matemático	B
9		C
10		A
11	Expositivo	C
12		A
13		D
14	Poético	C
15		B
16		A
17	Narrativo	D
18		C
19		B
20		D
21	Interpretación de Gráfico	B
22		D
23		C
24		A

(Catalá, M. et al. 2001, p.106)

Anexo 3. Secuencia de trabajo

LECTURA EN PAREJAS SECUENCIA DE TRABAJO

- 0- **El tutor prepara en casa** la **lectura en alto** del texto y las **actividades** sobre el mismo:
- a. **Lectura en alto:** en la sesión de trabajo el tutor tiene que ser capaz de leerle bien el texto a su tutorado (**leyendo lo que pone, vocalizando y entonando** debidamente, haciendo las **pausas** necesarias...).
 - b. **Actividades:** el tutor ha de saber las **respuestas** de las actividades para orientar a su tutorado. Las llevará **por escrito** a la sesión de trabajo **en una hoja que le entregarán los profesores** y que luego estos recogerán.
-

- 1- El **tutorado**, con la ayuda del tutor, hace las actividades de "**Antes de leer**" en la hoja que le han entregado los profesores. **El tutor**, en principio, **da pistas**, no directamente las respuestas.
- 2- **El tutor** le **lee en alto el texto** al tutorado, que va siguiendo en silencio la lectura en su propio texto.
- 3- **El tutorado lee en alto el texto.** Mientras, el **tutor**, si es necesario, le **corrige** con el **sistema PPP** visto en clase (pausa, pista y ponderación; toquecitos en el hombro...). Cuando el tutor corrige, el tutorado tiene que repetir lo que había leído mal.
- 4- El **tutorado**, con la ayuda del tutor, hace las "**Actividades de comprensión**" en la hoja que le han entregado los profesores. El **tutor**, en principio, **da pistas**, no directamente las respuestas.
- 5- Lo mismo que en el punto anterior, con las "**Actividades complementarias**", si los profesores mandan hacerlas.
- 6- **El tutorado vuelve a leer el texto en alto.** Mientras, el tutor le corrige si es necesario del modo en que se explica en el punto 3. El tutorado puede leer el texto varias veces, hasta que se quede a gusto con su lectura.
- 7- Los **profesores recogen** las **hojas** de los tutores y las de los tutorados.
- 8- Al terminar algunas sesiones, tanto tutor como tutorado **autoevaluarán** el trabajo que han realizado en una plantilla que les entregarán los profesores.

Anexo 4. Registro de observaciones

8. REGISTRO DE OBSERVACIONES

Fecha:

Otras observaciones: Actuación del profesor, materiales y organización

(Duran, 2011, p.131-132)

Anexo 5. Hoja de actividades

EL HIPOPÓTAMO

Miguel fue ayer al zoo con su amiga Elena. Vieron orangutanes, gansos, murciélagos, tigres, leones, osos, elefantes, jirafas y muchos más animales. El que más les gustó fue uno enorme: el hipopótamo. Son unos mamíferos grandes, de piernas cortas, rechonchas, y cuerpos en forma de barril. Tienen una cabeza grande, con una boca amplia y un peso entre 170 y 275 kilogramos.

Se alimentan de vegetales y habitan en los ríos y lagos de África.



ANTES DE LEER EL TEXTO

- ¿Conoces el animal de la foto?
- ¿Has visto alguno? ¿Te gustaría verlo?
- ¿Qué crees que comen los hipopótamos?

DESPUES DE LEER EL TEXTO

- ¿Con quién fue al zoo Miguel?
- ¿Cuál es el animal que más les gustó?
- ¿Qué otro animal mamífero conoces?
- ¿Cuánto puede pesar un hipopótamo?
- ¿Qué son los hipopótamos: carnívoros o herbívoros?
- ¿Sólo viven en África los hipopótamos?

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- Dibuja tu animal favorito.

Anexo 6. Pauta de autoevaluación de la pareja

AUTOEVALUACIÓN DE LA PAREJA**Fecha: desde hasta****Nombre del alumno tutor/a:****Nombre del alumno tutorado/a:**

Los dos...	Sí	No
Realizamos todos los pasos propuestos: antes de la lectura, durante la lectura, después de leer...		
El tutorado...	Sí	No
Separa las palabras sin partir el significado		
Respeta las pausas (.) (,) (...)		
La entonación es adecuada (¿?) (!?)		
Leee sin añadir, cambiar o desfigurar palabras		
Pronuncia adecuadamente		
El ritmo de lectura: demasiado lento, rápido, apropiado (subraya la respuesta)		
Intenta responder a las preguntas de manera adecuada		
El tutor...	Sí	No
Prepara la hoja de actividades		
Ejemplifica y ayuda a leer bien el texto		
Da tiempo y pistas		
Da ánimos al tutorado		
Resuelve dudas		
Observaciones (propuestas, problemas, sugerencias...)		

Adaptado de Berritzegunes (2010)

Anexo 7 Cuestionario de valoración final al alumnado (1er ciclo)

12. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL AL ALUMNADO (1.^{er} Ciclo)

En este cuestionario no hace falta poner el nombre. Responde con sinceridad. Sigue las instrucciones que te indica tu maestro o maestra y pídele su ayuda si no entiendes algo. ¡Gracias!

Responde marcando con una X una sola cara:

😊 : Sí / 😊 : Regular / 😞 No

1. A. **(SÓLO PARA ALUMNADO TUTOR)** Como alumno/a tutor/a, ¿has aprendido enseñando a tu tutorado/a? ¿Por qué? 😊 😞

1. B. **(SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO)** Como alumno/a tutorado/a, ¿has aprendido cosas nuevas gracias a la ayuda de tu compañero/a tutor/a? ¿Por qué? 😊 😞

2. **(SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO)** Mi compañero/a me ha ayudado porque:

- | | | |
|--|---|---|
| a) Me enseña y explica las cosas de manera más sencilla. | 😊 | 😊 |
| b) Me da ejemplos de temas que trabajamos. | 😊 | 😊 |
| c) Me ayuda cuando no entiendo algo. | 😊 | 😊 |

3. La actividad de *Leemos en pareja* me ha servido para:

- | | | | |
|---|---|---|---|
| a) Conversar con más compañeros/as en el patio, en el aula, fuera del cole. | 😊 | 😊 | 😊 |
| b) Tener menos vergüenza, por ejemplo: hablar delante de mis compañeros/as, decir lo que pienso sin sentir vergüenza. | 😊 | 😊 | 😊 |
| c) Reconocer cuando me equivoco mientras hago las actividades. | 😊 | 😊 | 😊 |

4. Ahora que ha finalizado *Leemos en pareja*, creo que he mejorado en:

- | | | | |
|---|---|---|---|
| a) La lectura (pronunciando menor, no equivocándome tanto, leyendo más rápido). | 😊 | 😊 | 😊 |
| b) Imaginarme lo que leo y al final poder contar de qué se trataba la lectura. | 😊 | 😊 | 😊 |
| d) Darme cuenta de lo que no sé o no entiendo. | 😊 | 😊 | 😊 |

5. Trabajar en pareja me ha ayudado a:

- | | | | |
|--|---|---|---|
| a) Estar con más ganas de esforzarme en clase y hacer las actividades. | 😊 | 😊 | 😊 |
| b) Aprovechar mejor el tiempo de clase (terminar la actividad a tiempo, no entretenerte en otras cosas, etc.). | 😊 | 😊 | 😊 |
| c) Tener más ganas de hacer los deberes en casa. | 😊 | 😊 | 😊 |

6. A. **(SÓLO PARA ALUMNADO TUTOR)** Actuar como un/a maestro/a, me ha hecho sentir: ☺ ☹ ☻

6. B. **(SÓLO PARA ALUMNADO TUTORADO)** Recibir la ayuda de un compañero/a me ha hecho sentir: ☺ ☹ ☻

7. ¿Has hecho *Leemos en pareja* en casa? (Marca Sí o No)

SÍ ☺	¿Con quién? _____
	¿Estás contento con su ayuda? ☹ ☺
	¿Continuaréis leyendo juntos? ☺ ☹
NO ☹	_____

8. Valora si te gustaron o no las siguientes cosas de *Leemos en pareja*:

Mi compañero/a de trabajo	☺	☹
Leer con otra persona	☹	☺
La técnica PPP	☺	☹
Las Hojas de actividades	☹	☺
Las Actividades Complementarias	☺	☹

Si hay algo más que te gustó o no te gustó, escríbelo aquí:

(Duran, 2011, p.141-142)

Anexo 8. Consejos para el tutor familiar

2. CONSEJOS PARA EL TUTOR FAMILIAR

1. Pacta con el niño o niña los días y horas de las sesiones de *Leemos en pareja*, de forma que los dos sepáis cuándo os debéis encontrar.
2. Escoge un lugar tranquilo, cómodo, con buena luz y con pocos elementos que os distraigan. Sentaros cerquita, para escucharlos bien. Uno junto al otro (no enfrente).
3. Es muy importante que os sintáis los dos a gusto. Trata de vivir la sesión no como un momento de deberes y de obligación, sino como un buen rato que pasáis juntos. Intentad disfrutar.
4. Prepárate las Hojas de actividades. Utiliza, si las necesitas, las claves de respuesta. Piensa en las posibles dificultades que podrá tener el niño y la manera de solucionarlas. Haz siempre las actividades previas a la lectura y procura despertar su curiosidad e interés hacia el texto.
5. Al menos en las primeras sesiones, empieza tú haciendo una primera lectura en voz alta del texto, esto servirá para arrancar la actividad y actuarás como modelo de lectura.
6. Cuando leáis juntos, procura ir sólo algo por delante de él. De esta manera le marcarás la velocidad y la entonación.
7. Cuando lea sólo el niño y tú uses la técnica de lectura en pareja PPP, recuerda cuando marques la Pausa, de darle tiempo para que él mismo encuentre el error. Con las Pistas, lo mismo. Y acaba siempre con la P del Ponderación (dando ánimos a continuar leyendo).
8. El niño te puede preguntar cosas que tú no sepas. No pasa nada. Reconoce que no lo sabes y buscáis juntos la respuesta. Te puede ser útil tener un diccionario a mano. En último caso, puedes consultar la duda al maestro o encargarte de dar la solución en la próxima sesión.
9. Tras las actividades de comprensión, recuerda pedir al niño que haga la lectura expresiva y, sobre todo, hazle dar cuenta de cómo está leyendo cada vez mejor.
10. Toma nota de las cosas que te parece que hace falta mejorar y así podréis valorarlas conjuntamente en el momento de la autoevaluación de pareja.

Recuerda siempre que enseñar puede ser una buena manera de aprender y date cuenta que ayudando al niño tú también estás aprendiendo muchas cosas

(Duran, 2011, p.152)

Anexo 9. Diario de las sesiones para familias

5. DIARIO DE LAS SESIONES DE *LEEMOS EN PAREJA EN CASA*

Día	Hoja de actividades	Comentarios/ Observaciones
Observaciones generales:		

(Duran, 2011, p.172)

Anexo 10. Cuestionario de valoración final para familias

6. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL DE *LEEMOS EN PAREJA*

En este cuestionario no hace falta poner el nombre. Lo hacemos así porque queremos conocer tu opinión sobre el programa *Leemos en pareja*. Te pedimos que seas lo más sincero/a posible. Gracias.

Relación familiar con el alumno/a _____

Número de sesiones de *Leemos en pareja* realizadas _____

1. En tu experiencia como tutor de lectura, ¿has tenido oportunidad de aprender enseñando al niño/a?

Sí No ¿Por qué? _____

2. ¿Qué ventajas puede tener la ayuda que ofrece un familiar respecto a la que ofrece un maestro? Di sí o no.

- utiliza un vocabulario más claro _____
- pone ejemplos más cercanos que se entienden mejor _____
- puede tener una relación individual, difícil en una clase _____
- en las dudas, es más directo que el maestro _____

3. Las sesiones de *Leemos en pareja* me han sido útiles para:

- Conocer mejor al niño/a como estudiante ...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- Mejorar la comunicación con el niño/a...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- Establecer espacios de lectura y de trabajo académico en casa...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

• - - -

Mucho	poco	nada
-------	------	------

4. El programa *Leemos en pareja* ha sido útil para que el niño/a mejore en...

- Su pronunciación y entonación en la lectura de textos...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- Su comprensión de textos...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- El control del tiempo...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- La detección de las propias lagunas o aspectos a repasar...

Mucho	poco	nada
-------	------	------

- - -

Mucho	poco	nada
-------	------	------

5. El hecho de actuar como un maestro me ha hecho sentir...

6. El hecho de recibir una ayuda pedagógica de ti, ¿cómo ha hecho sentir al niño/a?

7. Valora de 0 a 10 y argumenta la puntuación:

- Formación inicial ()

- Hojas de actividades ()

- Pauta de Autoevaluación de la pareja ()

- Técnica de lectura en pareja PPP ()

- Actividades complementarias ()

8. ¿Continuaréis leyendo juntos?

9. Lo que más me ha gustado de *Leemos en pareja* es

10. Lo que menos me ha gustado de *Leemos en pareja* es

Espacio abierto. Añade todo lo que quieras (puedes utilizar la hoja por detrás).

(Duran, 2011, p.173-174)