



**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE REHABILITACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO
PASS (PREP) EN ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA DE UN CENTRO ORDINARIO**

Alumno: Javier BERDIEL DEHESA

NIP: 576497

Directora: Ana Cristina Blasco Serrano

Departamento: Ciencias de la Educación

Zaragoza, a 12 de Septiembre de 2014

Firma

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. JUSTIFICACIÓN

3. ¿QUÉ ES LEER?

3.1 La lectura y los procesos implicados.

3.2 Bases teóricas de la lectura

4. METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

4.1 ¿Qué supone llevar a cabo una metodología activa y participativa en el aula?

4.2 El proceso comunicativo como motor dinamizador de aprendizaje.

4.3 Desde el papel del docente, ¿Cómo conseguir que un niño lea, entienda, procese e interprete de forma correcta?

5. LA COMPRESIÓN LECTORA

5.1 La concepción interactiva de la comprensión lectora.

5.2 Tipos de dificultades a la hora de comprender un texto.

6. EL MODELO PASS Y LAS DIFICULTADES EN LA LECTURA. PREP

6.1 El modelo PASS

6.2 El programa PREP.

6.3 El programa PREP y su incidencia en los perfiles lectores.

7. INTERVENCIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA PREP EN UN CENTRO

7.1 Propuesta de intervención

7.2. Incidencia de la puesta a punto del PREP en el papel del docente-tutor.

7.3 Dificultades en la puesta a punto del PREP

7.4 La labor del agente mediador.

7.5 Análisis descriptivo de las sesiones programadas y los aspectos que incidieron en ellas. La importancia del diálogo constructivo.

7.6 Competencias implicadas bajo una concepción comunicativa.

7.7 Análisis cualitativo de las competencias desarrolladas en la intervención.

7.7.1 Evaluación de las competencias implicadas en el programa.

7.7.2 Valoración de la progresión grupal

7.8 Efecto en el presente, futuro personal y académico de los participantes

8. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

9. EXPERIENCIA

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11. ANEXO

11.1 Evaluación según competencias implicadas.

RESUMEN

El presente proyecto de intervención se llevó a cabo con un grupo de cuatro alumnos pertenecientes a una clase de 4º curso en un centro de Educación Primaria en la localidad de Zaragoza.

El objetivo del proyecto de intervención se centra en el desarrollo de procesos de planificación, atención y metacognición necesarios para la lectura y la resolución de problemas y tareas por medio del aprendizaje dialógico y basado en la interacción comunicativa entre iguales, teniendo como recurso principal el programa PREP, cuya proposición basal es vislumbrar las dificultades de aprendizaje en niños que ya han adquirido la facultad de leer.

La metodología principal para llevar a cabo la puesta en marcha en el aula del programa fue el aprendizaje cooperativo y dialógico, entendiendo este, como una amplia gama de herramientas necesarias para poder construir conocimiento a través de la mediación entre estudiantes, equipo docente, recursos disponibles y agentes participativos de la educación.

Al concluir la puesta en marcha del programa PREP, los alumnos han mejorado la competencia de: **Atención, Planificación, Metacognición** y han desarrollado nuevas **Habilidades Comunicativas**.

Palabras clave: **Lectura, aprendizaje dialógico, interacción entre iguales, PREP, Atención, Planificación, Metacognición, Habilidades Comunicativas.**

ABSTRACT:

This intervention Project, called "The PREP in your classroom", was carried out with a group of four fourth grade students at a Primary School in the town of Zaragoza.

The aim of the intervention project is based on two ideas. Firstly, comprensión and problem solving, tasks through dialogic learning and, secondly, communicative interaction among equals. The main resource of this project has been the PREP program, whose baseline proposition is perceive learning difficulties in children who have already acquired the ability to read.

The main methodology used to implement this program in the classroom was cooperative learning. This concept has to be understood as a wide range of tools needed to build knowledge through mediation between students, faculty, available resources and participatory agents in education.

To conclude the start up of the PREP program, this students have improved their Attention, Planning and Metacognition capabilities, and they have developed new Communication Skills.

Keywords: Reading, Dialogic learning, peer interaction, PREP, Attention, Planning, Metacognition, Communication Skills.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de fin de grado que se presenta a continuación ha sido llevado a cabo en un centro escolar de Educación Primaria de carácter concertado en la localidad de Zaragoza.

Consta de un proyecto de intervención basado en el modelo PREP (Molina y Garrido, 1997). El fin principal del proyecto es potenciar la comunicación entre iguales por medio del aprendizaje dialógico con el fin de mejorar la comprensión y la lectura..

Para ello llevaré a cabo una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y dialógico así como también potenciaré en el proceso de enseñanza/aprendizaje la necesaria activación de competencias: **Atención, Planificación, Metacognición y Habilidades Comunicativas.**

Por último, el objetivo a priori más importante de mi proyecto y con el cual quisiera aportar algo al método de enseñanza del centro escolar es, generalizar las competencias implicadas al resto de aprendizajes o tareas escolares.

2. JUSTIFICACIÓN

Debido a la proximidad con la cual me encontré con este tipo de programas en la especialidad de Pedagogía Terapéutica en el cuarto curso del grado de magisterio, consideré oportuno escoger una vía de intervención en un centro que aportara algo novedoso a la rutina diaria de los alumnos.

Por ello, consideré que el PREP iba a ayudar tanto a los estudiantes que compartían aula conmigo, así como también al equipo docente a cerciorarse de que otro tipo de procesos educativos son necesarios, los cuales inviten al cambio, no de forma obligatoria, pero si siendo un hecho constante y progresivo. Además, a mi me iba a enriquecer tanto en un presente personal como en un futuro profesional.

Por ello, opino que la puesta a punto del programa de intervención en el aula sirvió para realzar la identidad propia del profesor y despertar conciencias dormidas acerca de una enseñanza más reflexiva y global.

3. ¿QUÉ ES LEER?

3.1 La lectura y los procesos implicados.

Según el equipo Peonza (2001) y basándose en la obra de Louise Rosenblatt "The reader, the text, the poem" publicada en 1978, leer es un proceso activo que ocupa dos mundos: el dormido y el comunicativo. El primero es de silencio, como si fuera una estatua, el segundo activa al anteriormente citado. Así pues, leer es una comunicación interactiva y cooperativa entre el autor y el lector, con el libro como canal y puente de información y conocimiento. Permite además una reestructuración de esquemas mentales, añadiendo nuevos o sustituyendo a otros ya obsoletos.

El concepto de esquema mental es entendido como una serie de redes e informaciones que nuestro cerebro ha ido confeccionando a lo largo del tiempo y que son constantemente recuperados o bien reestructurados ante nuevos conocimientos. Rumelhart (1975), entre otros escritores, trataron de dar una explicación acerca de cómo se almacenan los nuevos conocimientos, de que manera se recuperan y como se reestructuran o modifican los ya existentes.

Leer supone poner en marcha distintos procesos que deben activarse a la vez; principalmente se deben conocer y automatizar las normas de conversión grafema-fonema para poder decodificar los signos gráficos e imágenes comparándolas con las archivadas en nuestro registro mental, que nos permitirán acceder al significado de las palabras a través de dos rutas, la fonológica y la lexical.

Cuando el lector comprende lo que lee, está activando los procesos de alto nivel que nos permitirán realizar una interpretación del texto siempre interaccionando con los procesos lexicales y perceptivos.

En cuanto a la inferencia en lo textos, Sánchez (1990) hace referencia a esto a través de dos principios que rigen la lectura de un texto: el principio de inmediatez; el cual consiste en llevar a cabo ideas previas e hipótesis acerca del texto nada más comenzamos a leerlo, y el principio de interacción; poner en marcha los distintos procesos que se llevan a cabo al leer y hacerlo de forma simultánea. Siguiendo la línea de Emilio Sánchez, el buen lector pone en marcha una serie de procesos bajo el

paraguas de estos dos principios. Estos procesos versan desde los perceptivos y lexicales, que nos permiten la decodificación de las palabras mediante la conversión grafema-fonema y los sintácticos y los semánticos que abarcan la interpretación del texto. El lector que tenga problemas en alguno de estos procesos no podrá desarrollar una lectura clara y limpia así como también encontrará problemas a la hora de darle un significado al texto.

3.2 Bases teóricas de la lectura

Según Luceño (2000), tenemos dos grandes grupos de modelos de lectura: los que parten de una concepción modular y los que parten de una concepción interactiva de la lectura.

Desde la primera de las concepciones, se distinguen dos tipos de modelos: los ascendentes (abajo-arriba) y los descendentes (arriba-abajo). Los primeros sostienen que el primer nivel en el proceso lector es el análisis de la estimulación visual de los signos gráficos, seguido por el reconocimiento de las letras y después el reconocimiento de las palabras para dar paso a la ordenación sintáctica. El proceso finaliza con la integración semántica o nivel más alto.

Siguiendo con las premisas de Luceño (2000), este modelo no le da importancia a los conocimientos previos y la experiencia como lector del que se presta a la lectura. Por ello, lo más relevante para este modelo ascendente se encuentra en el significado literal del propio texto y no en la relación que se crea entre lector-autor.

Los modelos descendentes (arriba-abajo) siguen la misma línea que el anterior, pero justo haciendo el camino inverso, es decir, le da la importancia a los conocimientos previos, a los esquemas y a la experiencia que tiene el lector, siendo éste el principal protagonista. El lector medianamente experto no necesita decodificar los signos, letras, palabras, sino que usa sus conocimientos semánticos y experienciales para ir dándole un sentido y coherencia mental a su lectura. Este modelo pues, le da una importancia trascendental a los conocimientos previos.

En cuanto a la concepción interactiva de la lectura, parten de una simultaneidad entre los procesos anteriormente vistos, tanto ascendentes como descendentes, es decir, los procesos de alto nivel interaccionan con los de bajo nivel, asimilando la información

que proviene de estos mediante y comparándola con los conocimientos del lector, las hipótesis creadas en la lectura y las inferencias llevadas a cabo en el proceso. Así pues, otorgando sentido a la concepción interactiva, cada nivel se activa dependiendo de los estímulos que proceden de otros niveles, ya sean de bajo nivel o de alto nivel; se rompe así, la unidireccionalidad de la concepción modular.

4. METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

4.1 ¿Qué supone llevar a cabo una metodología activa y participativa en el aula?

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje que siga una línea constructiva dada por los pensadores clásicos de este movimiento, como Vigotsky (1978) entre otros, existen una serie de aspectos que son claves para formular y planificar una metodología adecuada al entorno y contexto del aula.

Supone que dentro de la clase coinciden dos roles bien marcados, el del docente y el del alumno, los cuales deben ir en consonancia y cada uno de ellos tiene unas características propias. Las tres preguntas que el maestro debe hacerse es: ¿Qué queremos que aprendan? (contenidos implicados) ¿Cómo queremos que aprendan? (procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales) y ¿En qué contexto se va a producir el intercambio? (contextos interactivos, familia, barrio, centro...) En base a estos tres interrogantes llevaremos a cabo el modelo de enseñanza.

En cuanto al rol del estudiante es necesario conocer para actuar en base a él: sus habilidades intelectuales y procesos psicológicos básicos, su personalidad, su grado de motivación, sus conocimientos e intereses previos, qué estrategias y estilo cognitivo lleva a cabo, etc.

Existen numerosos modelos de procesamiento de la información que tratan la manera y forma acerca de cómo el alumno llega a almacenar los conocimientos siguiendo un plan establecido.

Así pues, el modelo PASS (Das, Naglieri, Kirby, 1994) propone 4 aspectos fundamentales en el intercambio de información que se debe producir para el

aprendizaje: Atención, Planificación, Procesamiento sucesivo y Procesamiento simultáneo, siendo la relación entre las dos primeras imprescindibles en el proceso.

Las tareas de atención requieren que el individuo dirija su respuesta hacia un estímulo en concreto y que inhiba la respuesta ante los demás estímulos. La planificación permite al individuo analizar la actividad cognitiva, elaborar métodos de resolución de problemas y modificar el plan seguido si fuera necesario.

El procesamiento sucesivo integra estímulos de forma serial y lineal y el simultáneo integra estímulos en grupos.

Lo que este modelo de procesamiento de información permite, sobretodo mediante la atención y la planificación, es otorgar al alumno habilidades para pensar sobre el pensamiento, habilidad para tener conciencia de la resolución de problemas y habilidades para supervisar y controlar los procesos mentales, es decir, permite llevar a cabo estrategias de conocimiento metacognitivo.

En cuanto a la metodología que hoy en día se precisa para llevar a cabo estrategias de conocimiento metacognitivo resulta imprescindible hacer uso de la competencia dialógica y por tanto del dialogo guiado como metodología de aula, que permitirá al niño exponer, defender, contrastar, regular, supervisar, argumentar... las estrategias usadas para la resolución de problemas. Además, esta interacción permite compartir el razonamiento y por “ende” la planificación llevada a cabo y la posterior supervisión.

De esta forma, podemos poner en práctica estrategias de aprendizaje basadas en grupos cooperativos y colaborativos (Coll y Corominas, 1990), donde la lectura sea el centro de atención, donde se cree un clima de respeto, interés y aceptación por los procesos y donde el alumno vea la necesidad de aprender el proceso lector como un camino social y comunicativo para moverse en el mundo alfabetizado e intercultural que nos rodea. Es necesario que el docente aplique estrategias metacognitivas que ayuden al autorregulamiento por parte del alumno cuando lleva a cabo los distintos procesos.

4.2 El proceso comunicativo como motor dinamizador de aprendizaje.

Tanto la lectura como la escritura forman parte vital del proceso de comunicación del ser humano hoy en día, en cualquier momento podemos saber lo que pasa en un país lejano o podemos comunicarnos a través de la escritura de una carta con una persona viviendo a miles de kilómetros de nuestro hogar; o bien, podemos hacer uso de las nuevas tecnologías y conversar vía mensaje con otra persona; de tal modo, que nos permite enriquecernos constantemente conociendo otros puntos de vista, nuevas culturas, nuevos idiomas, aumentando nuestro yo personal y nuestros conocimientos.

Resulta esencial el papel social que puede tener la lectura y la escritura; gracias a la comunicación y al diálogo con otras personas le damos un sentido a nuestra propia realidad, de esta forma, creamos nuestros conocimientos desde un plano intersubjetivo, una vez que se ha llegado a este proceso iremos interiorizando los conocimientos hasta hacerlos propios, o plano intrasubjetivo.

Los niños y niñas de nuestras aulas tienen que aprender a plasmar sus aprendizajes, sus emociones, las cosas que desean recordar, lo que quieren comunicar, lo que les apetece imaginar, lo que les gustaría que una persona ausente vivenciase, etc. en los textos que escriban.

Vivimos en lo que podemos llamar una sociedad alfabetizada, es decir, que el lenguaje, tanto oral como escrito, nos sirve para crear y mantener relaciones sociales y además para adquirir y transmitir conocimientos; hechos que suceden constantemente y a lo largo de toda nuestra vida; por lo tanto, como maestros de Educación Infantil y Primaria, tenemos la gran responsabilidad de introducir a nuestros alumno en la lectura y escritura de manera que adquieran un instrumento o herramienta esencial para vivir en sociedad.

4.3 Desde el papel del docente, ¿Cómo conseguir que un niño lea, entienda, procese e interprete de forma correcta?

Tratar la información del texto, poder hacer inferencias, reconocer partes y estructuras, no resulta nada fácil para los lectores menos ávidos y principiantes. Por ello, los alumnos deben manejar textos desde una competencia adecuada para su edad. El docente debe tener una biblioteca lo suficientemente amplia como para dar cabida a

lo que demandan los lectores, si conseguimos que se lea desde el interés y la motivación intrínseca hacia la lectura obtendremos como consecuencia un aprendizaje metacognitivo y una creación de significado correcta.

Es importante que el docente parta desde una concepción interactiva de la lectura, que otorgue al niño el papel activo y la posibilidad de partir de sus centros de interés, así como también realizar lecturas que tengan una funcionalidad, es decir, que sirvan para algo. Aprender y disfrutar leyendo es el objetivo que se ha de proponer para poder adquirir el hábito lector y realizar una buena lectura en todos sus ámbitos. Si esto se consigue estaremos creando lectores competentes (Palinscar y Braun, 1986) que son conscientes de sus aprendizajes y hacen un buen uso de la lectura.

Leer un libro debe suponer unas consecuencias, tiene que haber un trabajo posterior de sustento que extraiga los puntos fuertes que el lector ha obtenido al llevar a cabo la lectura. Con ello, descarto la idea de llevar a cabo resúmenes o síntesis sin peso significativo que no tienen ningún extracto válido para el niño, que simplemente se convierten en tareas a realizar sin ninguna singularidad y faltas de premisas que apoyen esos resúmenes de forma significativa.

El uso del diálogo, añadir un final, inventar un nuevo personaje, trastocar el argumento dejando a la invención, la tergiversación... Gianni Rodari (2008), con su libro *“La gramática de la fantasía”* muestra a través de numerosas actividades según las estructuras de los libros, las diferentes maneras que existen de divertirse jugando para escribir y escribir para disfrute de uno mismo.

5. LA COMPRENSIÓN LECTORA

Según Emilio Sánchez (1998), comprender supone extraer del texto las guías y sugerencias que este mismo nos da para poder llegar a vislumbrar, diferenciar, e interrelacionar las ideas que se muestran en la lectura; del mismo modo, la comprensión lectora supone un camino más trascendental y es el paso que oscila entre un enfoque superficial de entendimiento a un enfoque profundo, es decir, de quedarse de forma literal con lo que el texto dice, a integrarlo en nuestro propio mundo haciéndose acopio de nuestros esquemas mentales o reformulando estos con conocimientos nuevos.

5.1 La concepción interactiva de la comprensión lectora.

Existen distintas formas de abordar la comprensión lectora desde la mirada del profesor, así como también inciden tres variables básicas que regulan y encaminan la lectura de desde la mirada del alumno. En consecuencia del tipo de docente y la enseñanza que elijamos estas variables tendrán un efecto u otro. En este camino encontramos las distintas enseñanzas que podemos poner en juego a la hora del aprendizaje de la lectura, o de otra forma los distintos modelos existentes que ofrecen al servicio del profesor una cantidad de recursos para poder jugar con ellos. Lo que es evidente que decantarse tan sólo por uno de ellos significaría estar dejando de lado bastantes posibilidades que nos ofrecen ambos dos, así pues es importante extraer el máximo de información y hacerlo de una manera intermodular (Luceño, 2000).

No se debe confundir comprensión lectora con comprensión oral, ya que las competencias y procesos que se ponen en marcha son distintos, ciertamente existen aspectos que pueden resultar semejantes, pero la comprensión lectora tiene una serie de particularidades. Cuando leemos un texto, el sustrato de él y las ideas principales quedan reflejadas, lo que origina un diálogo, una reflexión... Además, el lector se encuentra sólo en ese proceso, ya que el autor no en ese momento no está de forma física, por tanto no existe una voz que actúe de mediador de significado con el lector, así que él mismo debe ser el que interprete y cree significado acerca de lo que está leyendo. De esta manera es necesario crear en los alumnos habilidades discursivas, inferenciales, de reflexión, de autorregulación que le lleven a adquirir una comprensión lectora adecuada. (García, 2009)

Desde este punto de vista será necesario tratar de forma interactiva las distintas variables que inciden en la comprensión lectora, así pues es importante la duplicidad emocional que se crea entre el autor-lector; para ello deberemos elegir un libro acorde a la edad, inquietudes y competencias de cada alumno, así como también saber que la lectura debe tener un camino de aprendizaje significativo.

Este es un punto en el cual es importante pararse; en muchas de las ocasiones no existe libre lectura por parte de los docentes que prefieren fiarse de la editorial y elegir unos cuantos libros al año para ir formando una biblioteca con fines extrínsecos más bien.

¿Por qué en lugar de esto no hacemos nuestra propia biblioteca, necesaria por otra parte, y que los niños elijan a su gusto? Sería mucho más eficaz este camino que el contrario, consiguiendo así conocer lo que van a leer, saber que pueden sacar de ahí, y dejar la libre elección a los niños en cuanto a su lectura, convirtiendo esto, en un proceso de planificación que el niño debe trazar y resolver hasta llegar a la lectura preferida y seleccionada por diferentes razones.

Desde una concepción interactiva de la lectura (Luceño, 2000) existen tres variables que deben ser tomadas en cuenta e interactúan y se retroalimentan de forma simultánea.

La primera de ellas corresponde a la variable o componente lector, que conforma las estructuras del sujeto (conocimientos y actitudes) y los procesos de lectura (habilidades propias del lector que pone en marcha) que lleva a cabo al leer. La segunda variable corresponde al texto y hace referencia a la estructura de éste (textos narrativos y textos expositivos), la intención que persigue el autor (persuadir, informar, divertir...) y la temática del texto (texto narrativo, poético, directivo, informativo...). Estos tres aspectos de la variable texto van a conformar el grado de dificultad del contenido.

La tercera variable de la concepción interactiva de lectura corresponde al contexto y comprende las condiciones tanto psicológicas (intencionalidad del lector por leer), como sociales (tipo de lectura llevada a cabo), como físicas (postura, ruido, calidad de reproducción textual), en las cuales se desarrolla la lectura.

Todas las variables que se ponen en marcha cuando leemos y cuando interpretamos la lectura deben estar interaccionando, deben estructurarse y cohesionarse en la mente del niño de tal forma que pueda llegar a realizar una comprensión del texto al nivel que se le espera.

Un niño disfruta leyendo cuando es un lector más experimentado, cuando conoce estructuras y relaciona palabras y crea proposiciones, cuando crea hipótesis desde un principio, cuando activa conocimientos previos durante el proceso lector, cuando prepara, evalúa y modifica su comprensión, en fin, cuando pone en marcha el conocimiento metacognitivo y se autorregula. Por ello, es imprescindible que desde el papel del docente tengamos la suficiente creatividad y ética profesional para otorgar al alumno lecturas que les sirvan para algo y que sean motivantes para ellos, a la vez que también es imprescindible realizar preguntas de comprensión lectora de distinto tipo:

más conceptual y que versen sobre contenido propio, de tipo más reflexivo, también de modo más crítico, juicioso... De este modo estaremos haciendo llegar al niño a tratar el texto desde distintos niveles, unos más superficiales y literales y otros más profundos, interpretativos, críticos, inferenciales...

5.2 Tipos de dificultades a la hora de comprender un texto.

Según Emilio Sánchez (1998) encontramos seis tipos de problemas que define en boca de un niño como:

- 1) Cuando no conozco el significado de las palabras
- 2) Cuando pierdo el hilo
- 3) Cuando no sé lo que me quieren decir
- 4) Cuando los árboles no me dejan ver el bosque
- 5) Cuando no sé lo que suponen que debo saber
- 6) Cuando no se si he comprendido

En cada una de las dificultades detalladas hay que buscar el porqué se dificulta la comprensión. En la primera, nos podemos encontrar a niños que tengan un léxico interno reducido, a niños que tengan problemas con la vía fonológica y no puedan acceder al significado de las palabras, a niños que aunque acceden al significado de las palabras, su falta de conciencia lingüística no les permita establecer relaciones entre palabras y por lo tanto no construyen proposiciones de forma adecuada.

En una segunda dificultad denominada “cuando pierdo el hilo”, el obstáculo reside en la imposibilidad de conectar unas proposiciones con otras, es decir, de crear microestructuras adecuadas. Una razón muy común por la que sucede esto es el uso de sinónimos tan recomendado a la hora de redactar un texto. Para los lectores experimentados, que tenemos un vocabulario amplio, este hecho no debería suponer grandes problemas de seguir el argumento de un texto no especializado, pero imaginaos para un niño que desconozca la relación de sinonimia entre determinadas palabras. Otra estrategia que puede desconcertar a los alumnos es el uso excesivo de pronombres, ya

que tendrían que andar buscando su referente constantemente y esto les distraería del avance lineal de texto.

En una tercera dificultad que el autor define como “no sé lo que me quieren decir”, el lector se encuentra con que no es capaz de extraer un significado global del texto, o lo que es lo mismo, tiene problemas para construir la macroestructura. ¿Qué estrategias podemos utilizar para que no suceda esto? Podemos introducir al principio o al final de los textos proposiciones que sean el todo, es decir la idea global, y analizar las partes de ese todo con los alumnos; o también, dar varios ejemplos de una idea más general.

La cuarta dificultad que se encuentra es: “cuando los árboles no me dejan ver el bosque”, se trata de identificar la superestructura de un texto, es decir, el esqueleto que lo sustenta; para entender esto haré referencia a esta misma reflexión en la que la superestructura sería una introducción y una enumeración de dificultades que van avanzando en complejidad. Esta identificación se debe trabajar con los alumnos, hay que hacerles conscientes que cada tipo de texto tiene una forma de ser construido, por ejemplo: una carta, una obra de teatro, un cuento, etc. y que el conocer su estructura nos facilitará su comprensión.

Una quinta dificultad es descrita como “cuando no sé lo que suponen que debo saber”, es decir, cuando el alumno no es capaz de integrar lo que le expone el texto a lo que en realidad hace referencia y por lo tanto no incorpora nuevos conocimientos a los previos. Debemos fomentar que los alumnos sean lectores activos, que estén en constante interacción con lo que leen, que tengan estrategias para incorporar lo que leen a lo que ya saben (parafrasear, usar dibujos o imágenes para una mejor comprensión, etc.)

Una sexta y última dificultad es aquella que tienen los niños que no son conscientes de aquello que no han entendido y por lo tanto, por desconocimiento, no intentan poner remedio, esto es lo que se denomina “metacognición”. Se trata de un aspecto muy importante que hay que trabajar mediante autoevaluaciones, por ejemplo.

Para aprender a aprender un niño ha de ser consciente de qué aspecto no le ha quedado claro para incidir en él.

En conclusión diré que, son muchos los obstáculos que se puede encontrar un alumno a la hora de sacar el máximo partido posible a un texto y que por lo tanto, el

docente, no debe interponerse en ningún proceso sino que debe allanarles un poco el camino, guiando, orientando... Hay que ser cuidadosos a la hora de elegir o elaborar materiales para evitar acentuar estas dificultades; obviamente con esto no quiero decir que haya que dárselo todo solucionado, sino que debemos empatizar con la situación del niño para poder predecir las dificultades que puede ir encontrando.

6. EL MODELO PASS Y LAS DIFICULTADES EN LA LECTURA. PREP.

Introducción

La tesis doctoral de Marian Garrido (1996) actualmente profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, tuvo como objetivo la validación del modelo en niños que padecían dificultades en el aprendizaje, así como también se encargó de la traducción y adaptación al castellano del Programa de Rehabilitación y Enriquecimiento PASS (de ahora en adelante PREP) diseñado para trabajar con niños que presentan dificultades en el aprendizaje (Molina, Garrido y Das, 1997)

Das, Naglieri y Kirby (1994) reformulan el modelo fundamentando los procesos incluidos, relacionando dichos procesos con las diferentes materias curriculares, introduciendo un test (DN-CAS) que evaluaba precisamente dichos procesos y planteando claves esenciales acerca del programa de intervención PREP.

El modelo PASS, como su propio nombre indica, hace referencia a cuatro procesos cognitivos que se activan a la hora de leer: Planificación, Atención, Procesamiento Sucesivo y Procesamiento Simultáneo.

Todos ellos están interrelacionados: el lector activa sus conocimientos previos para moderar el procesamiento, utiliza los procesos simultáneo y sucesivo para decodificar la información, la planificación le permite ejecutar varios actos a la vez y, finalmente, la atención le mantiene en un estado de alerta necesario para que exista el aprendizaje.

De esta forma, todos los procesos del modelo actúan de forma interactiva pero presentando un peso diferente en función de los requerimientos de cada tarea.

Por ejemplo, la planificación y la atención están relacionadas, ya que para poder crear y llevar a cabo los planes se necesita de un nivel de atención apropiado. Por otro lado, la codificación de la información puede llevarse a cabo de distintas maneras pero la elección de cómo manejarla es función de la planificación que se verá influenciada por las experiencias anteriores del sujeto.

6.1 El modelo PASS

1. La atención y la lectura

La atención es un proceso mental muy importante a la hora de hablar del aprendizaje escolar ya que se necesita para atender a determinados estímulos. De esta forma, es necesario que tanto los procesos automáticos (estado de alerta o arousal) como los procesos conscientes (atención sostenida y atención selectiva) se encuentren en un nivel adecuado, ya que la falta de atención puede conllevar hiperactividad, hipoactividad o ansiedad de tests y, con ello, dificultades tanto en el aprendizaje como en la lectura.

La lectura es un proceso complejo que debe poner en relación diversas acciones de decodificación y comprensión, por ello un nivel suficiente y adecuado en todos los estadios de la atención serán imprescindibles para un buen desarrollo de la misma.

2. Procesamiento sucesivo y la lectura

El procesamiento sucesivo supone la actividad mental a partir de la cual integramos estímulos en un específico orden serial. Las dificultades en este procesamiento pueden derivar en otros problemas, al igual que otros problemas pueden afectar al procesamiento sucesivo.

Kirby y Williams (1991) hicieron una descripción causal de estos problemas, por un lado, atendiendo a la vía por la que se aborda la lectura. La vía fonológica por la cual llevamos a cabo el proceso de conversión grafema-fonema de las palabras, implica la utilización del procesamiento sucesivo. Los problemas derivados de una dificultad en este procesamiento (dificultad para retener secuencias de sonidos...) conllevan que el

alumno tenga dificultades a la hora de utilizar esta vía y se incline por la utilización de la vía lexical. Por ello, mostrará dificultad en aquellos textos que presenten vocabulario que desconozca y tenga que decodificar por la vía fonológica, y leerá mejor aquellos textos con vocabulario conocido (almacenado en su diccionario mental) a cuyo significado pueda acceder de manera directa a través de la vía lexical.

Para saber si un alumno presenta dificultades en el procesamiento sucesivo y poder actuar al respecto, tendremos que comprobar, por tanto, si presenta dificultad a la hora de repetir palabras o sonidos en un orden determinado, a la hora de descomponer palabras en sílabas, de deletrear, a la hora de decodificar palabras desconocidas y tender a la adivinación de palabras por el contexto o en las primeras letras...

Otro de los estadios que se ve afectado es el procesamiento sintáctico. Cuando leemos no basta con acceder al significado de las palabras sino que necesitamos establecer relaciones entre sí, segmentando cada oración en sus constituyentes y ordenándolos de manera adecuada. Este proceso que es llevado a cabo por el procesamiento sintáctico, requiere de la utilización del procesamiento sucesivo. Por lo tanto, al igual que a la hora de acceder al significado de las palabras el alumno va a huir de la decodificación, en el caso del procesamiento sintáctico el alumno tenderá a buscar el significado global.

Por último, el procesamiento semántico también se ve afectado ya que, al igual que le cuesta recordar secuencias de letras, sílabas y palabras, sufre la misma dificultad a la hora de retener la secuenciación de ideas de un texto. Una vez más, el alumno tenderá a la búsqueda de significados globales. Extrayendo la idea de Das (2001), el procesamiento semántico no solo requiere de la adecuada utilización del procesamiento sucesivo, sino que también requiere de planificación, activación de conocimientos previos y procesamiento simultáneo para unir las ideas de una oración y ponerlas en relación construyendo la macroestructura del texto, el procesamiento sucesivo sigue tomando especial importancia en este último proceso principalmente ante textos con complejidad sintáctica o temporal.

En conclusión, nos encontramos ante un alumno que a la hora de abordar la lectura va a presentar problemas en los procesos tanto de bajo como de alto nivel: presentará dificultades a la hora de acceder al significado de las palabras desconocidas por la vía fonológica –procesos de bajo nivel (PBN)- y a su vez, ya que la lectura es un proceso interactivo, la elaboración de microestructuras y macroestructuras –procesos de alto nivel (PAN)- se verán afectadas por la dificultad de ordenar correctamente los componentes segmentados de las oraciones (procesamiento sintáctico) y las ideas del texto (procesamiento semántico). De este modo, los alumnos que presenten dificultades en el procesamiento sucesivo, tenderán a buscar la globalidad sintáctica y semántica, elaborando una idea global del texto posiblemente equivocada.

3. El procesamiento simultáneo y la lectura

El procesamiento simultáneo es la actividad mental por la cual integramos estímulos en grupos. En él destacan las habilidades espaciales e imágenes que tienen una importante presencia en las materias escolares; el procesamiento semántico (ante cualquier tarea verbal que requiera de categorización o relación); y el razonamiento tanto espacial como semántico. Los problemas que derivan de este último recaen sobre el razonamiento inductivo, el razonamiento deductivo, la lectura rápida de palabras familiares y el uso de la vía lexical.

De esta forma, nos encontraríamos ante unos alumnos que mostrarían preferencia por el uso de la vía fonológica debido a la dificultad de dar significado directo a las palabras.

Así, podríamos darnos cuenta de cómo leen las palabras conocidas y desconocidas del mismo modo, mediante la conversión grafema-fonema, buscando el significado en el código auditivo y, por lo tanto, abordando los textos de palabras y pseudopalabras de la misma manera.

El hecho de que estos alumnos no muestren preferencia por la vía lexical en cuanto conocen una palabra escrita trae consecuencias importantes sobre la lectura.

En el caso del procesamiento simultáneo, las consecuencias que afectan al procesamiento sintáctico son aquellas referidas a la comprensión de las frases. En este caso, nos encontraríamos ante una correcta secuenciación de las partes de la oración por un buen uso del procesamiento sucesivo, pero una mala relación entre ellas por la dificultad presente en el procesamiento simultáneo.

Por otro lado, en cuanto a las consecuencias sobre el procesamiento semántico, nos encontramos con una situación similar a la anterior. Gracias a un buen uso del procesamiento sucesivo, el niño dispone de una correcta secuenciación de las ideas del texto pero, debido a las dificultades en el procesamiento simultáneo, tiene problemas para percibir o entender conexiones, generar inferencias, alcanzar niveles superiores de comprensión y, finalmente, interpretar, es decir, seleccionar las ideas principales del texto y construir la macroestructura.

4. La planificación y la lectura

Formar una representación del problema, elegir una meta, decidir planificar, formular un plan, ejecutar y supervisar el plan y ejecutar el plan son los distintos elementos imprescindibles que progresivamente se han de verificar para llevar a cabo una buena planificación. Y tres niveles de funcionamiento, que pueden variar según la naturaleza en la cual se lleva a cabo este proceso: en la realidad de un problema, según un esquema imaginado y en el papel de mediador entre el esquema y la conducta.

El último de los procesos cognitivos que presenta el modelo PASS, nos recuerda y recalca la interrelación entre los cuatro procesos: la planificación hace que la atención y los procesamientos sucesivo y simultáneo sean estratégicos y no pasivos. Es muy importante ser consciente de que las actuaciones de los niños no dependen de sus habilidades, sino del uso que se hace de ellas. Es decir, hay dificultades de aprendizaje que pueden surgir por problemas de atención, procesamiento sucesivo o procesamiento simultáneo, pero también hay dificultades de aprendizaje que pueden surgir de un nivel superior debido a la falta de control de esos sistemas (atención y procesamientos), esto es, por problemas de planificación.

Por otro lado, hay que valorar los tres niveles que engloba la planificación para valorar qué aspectos estarían influidos en caso de dificultad en este proceso cognitivo: el nivel de atención selectiva que es resultado de la interacción de los tres sistemas cognitivos y puede ser automática (sistema de atención) o voluntaria (sistema de planificación); el nivel de estrategias que permite elaborar un plan específico para resolver determinado problema; y el nivel de metacognición que nos brinda conocimiento sobre cualquier tipo de procesamiento cognitivo y favorece la reflexión.

De esta forma, las dificultades sobre planificación pueden conllevar los siguientes problemas: ausencia de plan o utilización de un plan equivocado, influyendo ambos directamente sobre la buena consecución de los procesamientos sucesivo y simultáneo; errores en la secuenciación de los pasos que forman un plan, lo que puede llevar a omitir o repetir operaciones cruciales; dificultad o imposibilidad de cambiar un plan como respuesta a lo que ha sucedido, relacionado directamente con el nivel de metacognición -si fallan las estrategias de evaluación, habrá dificultades en la activación de las estrategias de identificación-.

Por último, las dificultades en la Planificación tendrán una influencia importante en la comprensión lectora. La ausencia de orientación hacia la extracción de significados, la falta de estrategias específicas o el uso inadecuado de éstas y la ausencia de procesos de evaluación van a conllevar dificultades en la comprensión de tareas, en la extracción de las ideas principales, ausencia de corrección de frases mal interpretadas o de errores de interpretación, etc.

En conclusión, un buen uso de la planificación es fundamental para ser un buen lector ya que permite la consecución del objetivo de la lectura: activar conocimientos previos, centrar la atención en ideas relevantes, evaluar el significado mediante la metacognición y autorregularse constantemente en el proceso lector.

6.2 El programa PREP.

Tras haber analizado el modelo PASS que defiende que en el procesamiento de la información subyacen cuatro procesos básicos –Planificación, Atención, procesamiento Sucesivo y Simultáneo-, podemos concluir que este planteamiento teórico asume que las dificultades de aprendizaje de los niños “puede modificarse, disminuirse y mejorarse si nos ayudamos con una adecuada estimulación cognitiva” (Das y Garrido, 2001, p. 94). Para ello, los autores del modelo PASS elaboraron un programa de estimulación cognitiva para niños con dificultad de lectura denominado PREP

Este programa consta de 10 tipos de actividades orientadas a mejorar los procesamientos: 6 de ellas para el sucesivo y las otras 4 para el simultáneo. No hay actividades específicas para el desarrollo de la atención y la planificación porque ambos procesos están presentes en cualquiera de las 10 tareas anteriores. Ante el tratamiento con dichas tareas, será importante recordar como maestros que no debemos ser una máquina de dar estrategias, sino personas capaces de estimular al niño teniendo en cuenta todas las variables que en cada alumno encontramos y ayudándole así a ser consciente de sus propias estrategias.

De esta forma, las tareas propuestas para el desarrollo de las estrategias de procesamiento sucesivo y simultáneo y la mejora de los procesos de planificación y atención (estrategias que están en base de la lectura) son las siguientes:

- Del procesamiento sucesivo:
 1. Relación entre partes (sucesivo/simultáneo)
 2. Unión de figuras.
 3. Secuenciación memorizada de matrices.
 4. Conexión de letras.
 5. Secuenciación memorizada de elementos.
 6. Recuerdo de matrices.

➤ Del procesamiento simultáneo:

7. Verificación de significados.

8. Seguimiento de pistas.

9. Construcción de estructuras.

10. Asociación de estructuras.

A la hora de llevar a la práctica estas tareas, hay que tener en cuenta la diferenciación entre las tareas globales y las tareas puente. Las primeras nos permitirán fomentar el desarrollo de estrategias de procesamiento sucesivo y procesamiento simultáneo a través de contenidos familiares y conocimientos experienciales, mientras que las tareas puente permitirán extender este uso de las estrategias a tareas de contenido académico (decodificación de palabras, comprensión lectora...).

El hecho de comenzar por situaciones cercanas al alumno, experiencias propias, contenidos de carácter familiar... lo considero esencial a la hora de motivar al niño y activar con mayor facilidad las habilidades que la actividad requiere. De esta forma, una vez se haya trabajado con estas tareas globales, se podrá comenzar a extender las estrategias desarrolladas hacia conocimientos académicos, algo que resulta más abstracto para el alumno y por lo tanto más complicado si se aborda desde el comienzo sin una familiarización previa.

Por este mismo motivo, los autores del PREP proponen una serie de fases y procedimiento a seguir. Por un lado, en cuanto a las fases, proponen que deben llevarse a cabo tres: un primer momento en el que se explica al alumno lo que hay que hacer pero no cómo hacerlo (adquisición de estrategias a partir de su experiencia); una segunda fase, en caso de no realizar con éxito la tarea, en la cual se le da un nuevo ítem y se le guía en su resolución (ayudarle a desarrollar sus propias estrategias); y, por último, una tercera fase si todavía no ha resuelto la tarea, en la que se le facilita la respuesta correcta.

En cuanto al procedimiento a seguir, se recomienda que tras la instrucción, el niño la repita con palabras, asegurándonos así de que ha comprendido la actividad y favoreciendo la reflexión; posteriormente, tras la tarea, propone llevar a cabo una serie de preguntas que favorezcan la reflexión en el alumno; y, finalmente, proponen la extensión a tareas académicas de forma que se fomente el pensamiento metacognitivo y se mejore la habilidad para recordar y procesar la información.

De esta forma, me gustaría recalcar cómo estas actividades no son positivas solo para aquellos alumnos que presentan alguna dificultad en el lenguaje, sino para toda la diversidad de alumnos. Al tratarse de actividades que fomentan el desarrollo y concienciación de las propias estrategias ante el procesamiento de la información, resultarán beneficiosas para todos y, además, no solo para el desarrollo del lenguaje, sino también, para muchos otros conocimientos y habilidades trabajados y desarrollados en la escuela (matemáticas, geografía, lengua extranjera, arte...).

En conclusión, un buen conocimiento e interiorización del programa PASS, así como de las herramientas de intervención que proporciona el PREP, por todos los maestros, facilitaría su uso en la escuela de forma interdisciplinar, fomentando el desarrollo y mejora en todos los alumnos de estos cuatro procesos cognitivos desde distintas perspectivas.

6.3 El programa PREP y su incidencia en los perfiles lectores.

Das (2001), en relación con las dificultades de lectura hace referencia a dos tipos de perfiles:

Por una parte, niños con una prevalencia de dificultad menor, que tienen problemas específicos a la hora de llevar a cabo la codificación fonológica y aquellos, con una prevalencia mayor, que poseen dificultades en el aprendizaje escolar a nivel general o global, es también conocido como retraso lector.

Las dificultades específicas son un desorden que se debe a factores intrínsecos a la hora de aprender a leer, a pesar de tener las variables adecuadas para ser llevado a cabo, se realiza con suma complejidad. Son niños que en los test pertenecientes a distintas áreas (Test de Bender o Steinbeck) arrojan resultados muy variados, es decir, tienen un perfil heterogéneo, donde las principales dificultades radican en los procesos que

ocurren al activar el procesamiento de la información. Son alumnos que poseen un CI verbal y manipulativo superior a 90, nivel socioeconómico medio, lengua materna coincidente con la escolar, motivación adecuada a la lectura...

Dichos alumnos tendrán serios problemas en las actividades del programa que otorgan mayor importancia en el procesamiento sucesivo, como por ejemplo en la carpeta 3 Secuenciación memorizada de matrices, ya que tienen serios problemas a la hora de poner en marcha los procesos de bajo nivel en la lectura. Sin embargo, se manejarán con mayor soltura en aquellas actividades que comprendan un manejo divergente de pensamiento, tal que Seguimiento de pistas.

En cuanto a los niños con retraso lector; son todos aquellos que sus dificultades se explican por medio de factores extrínsecos, provenientes del contexto, o bien de tipo adaptativo, las cuales hacen referencia a la imposibilidad del alumno a hacer frente a las exigencias de la escuela. Llevan a cabo un procesamiento de la información de forma incorrecta debido a:

- Uso incorrecto de estrategias.
- Uso unilateral de las vías de acceso.
- No activan o no poseen conocimientos previos.
- No ponen en marcha microestructuras.

El retraso lector puede provenir desde distintas variables o procesos, así pues, puede ser de tipo lexical: problemas en el uso de la vía lexical o acceso directo a la palabra; de tipo fonológico: problemas en el uso de la vía fonológica; de tipo mixto y por tanto afectará a ambas vías y por último problemas en los procesos de alto nivel que permiten una interpretación correcta del texto.

Estos alumnos tienen un perfil homogéneo en los resultados de pruebas barometradas, ni resultados muy buenos ni especialmente malos, es por ello que a la hora de poner en marcha el programa, el contexto debe tener menos importancia que otros procesos a activar, ya que es en esta variable donde el alumno con retraso lector posee dificultades.

La principal similitud entre ambos grupos es la complejidad con la cual afrontan la lectura, es por ello que el programa PREP se encarga de dar solución a ambos dos grupos, pudiéndose observar los resultados, por ejemplo, en los primeros estudios de Garrido (1996).

7. INTERVENCIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA PREP EN UN CENTRO.

Debido a mi estancia en un centro escolar realizando el Prácticum III llevé a cabo la aplicación del programa de rehabilitación y enriquecimiento PASS (PREP) en alumnos de 4º de Primaria en un centro ordinario.

7.1 Propuesta de intervención

Las razones principales por las cuáles proponía la puesta en marcha el proyecto de intervención PREP estaban basadas en unas necesidades detectadas en los alumnos, como por ejemplo: excesiva impulsividad en el momento de la lectura, falta de comprensión lectora y por último inconsciencia de lo que comprenden o no.

La propuesta constaría de una serie de procesos:

1º) Reunión con el equipo docente y directivo para explicar el programa PREP, la base funcional y significativa del trabajo. De tal manera que logré hacer partícipes a todos los agentes participantes en la educación de los alumnos.

2º) Información a la familias: Remisión a los padres de una carta para consultarles la propuesta y llevar a cabo una autorización de un modo legal. La intención fue, además de formal, informativa en tanto en cuanto les mostraba mis deseos con el programa y las repercusiones en el grupo de estudiantes.

3º) Propuesta de llevar a cabo un diario de sesiones que diera consonancia mi trabajo en el aula con el grupo de alumnos como método de generalización de aprendizajes y métodos de enseñanza en el papel del docente-tutor.

4º) Intervención basada en el programa PREP con una serie de objetivos planteados acordes a las necesidades observadas.

5º) Evaluación de la intervención que sirviera a la vez como propuesta de mejor para el tutor, llevando a cabo observaciones en progreso durante el tiempo que puse en marcha el programa de intervención.

Hipótesis y objetivos de la intervención

Como respuesta a las necesidades detectadas en los alumnos del aula donde realizaba las prácticas llegamos a la conclusión de que necesitan mejorar la metacomprensión y los procesos que implican la lectura a través de la competencia dialógica y comunicativa. Tal y como afirman Solé y Sánchez (2009) se trata de que estos procesos o procedimientos se automaticen, no solamente se adquieran, que otorguen al alumno la capacidad de llevar a cabo una lectura plena y les repercuta a la hora de llevar a cabo actividades con la lectura. El papel del profesor es básico a la hora de trasladar a los alumnos componentes que ayuden a activar estrategias de comprensión: Metacognición y motivación.

Como consecuencia me hice la siguiente pregunta: “¿Cómo puedo ayudar a los alumnos desde mi papel como agente participativo de la educación a mejorar dicho aspecto”?

De esta manera y bajo un marco de referencia basado en el modelo de la teoría de la inteligencia, PASS (Das, Kar y Parrila, 1998) y con la ayuda del programa PREP llevé a cabo una serie de objetivos que modelarían mi participación como agente mediador.

Los estudiantes mejorarán en la comprensión lectora y comunicativa si:

- Mejoran su capacidad de atención.
- Mejoran su capacidad de planificación.
- Incrementan sus habilidades comunicativas de expresión, discusión y capacidad de consenso a través del diálogo.
- Desarrollan su capacidad metacognitiva o de autoevaluación.
- Generalizan las competencias implicadas al resto de aprendizajes o tareas escolares.

Los objetivos de la intervención:

- Mejorar su capacidad de atención.
- Mejorar su capacidad de planificación.
- Incrementar sus habilidades comunicativas de expresión, discusión y capacidad de consenso
- Desarrollar su capacidad metacognitiva o de autoevaluación.
- Generalizar las competencias implicadas al resto de aprendizajes o tareas escolares.

Metodología

Una vez que tenía claros los objetivos de mi intervención, debía reflexionar acerca de cómo iba a tratar de conseguirlos y qué funciones tenía que desempeñar como agente activo del programa. Así pues, desde mi papel como mediador en las sesiones les presenté el programa desde un clima apacible y motivador para ellos, recalcando el poder participativo que tenía el PREP y a la vez tratando de implicarles al máximo en él mediante estrategias de aprendizaje compartido. El uso de metodologías cooperativas e interactivas que permiten la escucha activa, la valoración del otro, el consenso con los demás para llegar a un acuerdo teniendo como canal el aprendizaje dialógico, las consideré esenciales y base de mi función como mediador para la adquisición de la competencia dialógica y comunicativa, que permitieran llevar a cabo la resolución de problemas y tareas. Así como también traté de incitar el inicio de un cambio en una línea metodológica a nivel de aula excesivamente memorística.

Recursos

El principal recurso que usé que me permitiera poder cumplir los objetivos planteados fue el PREP con las distintas carpetas que lo comprenden, las cuales se convirtieron en la herramienta principal de mi intervención. Por otra parte tuve disponibilidad a nivel espacial de diferentes aulas del centro que me permitieron poner en marcha la resolución de tareas por parte de los alumnos.

Temporalización

El tiempo total en el cual pude poner en marcha el programa fueron 8 sesiones repartidas en cuatro semanas, teniendo de esta forma dos sesiones por semana.

7.2 Incidencia de la puesta a punto del PREP en el papel del docente-tutor.

Para comenzar, he de hacer una especial mención al tutor: comprendió, valoró y apoyó en todo momento mi trabajo tanto dentro del aula como fuera de ella.

No fue difícil involucrarlo el proyecto, todas las tardes yo escribía un diario de sesión en el cual plasmaba todo lo realizado en la puesta a punto del PREP con los alumnos. Los aprendizajes desarrollados, la potencialidad de estos, las dificultades que había encontrado en cada uno, qué tipo de actividades se habían llevado a cabo y propuestas de mejora para el aula.

Aunque eran cuatro los alumnos que participaron en las actividades, siempre que terminábamos nuestras sesiones y al volver a clase, el tutor realizaba un pequeño debate entorno a lo que habían aprendido ese día en la sesión, de esta manera el resto de alumnos se interesaban por los aprendizajes que sus compañeros les explicaban, incluso con ejemplos en la pizarra o haciéndome partícipe a mí de preguntas y reflexiones de índole indagatorio.

Su método, era llegar al alumno por medio de estrategias anticipatorias al contenido didáctico, es decir, usaba la pregunta como táctica de comunicación crítica personal y colectiva que permitía ir originando un campo de atención muy alto en los alumnos. Yo, por tanto, traté de recopilar todo este tipo de habilidades para hacer uso de ellas en mis sesiones de trabajo.

Se llevó a cabo una actividad de aprendizaje memorístico, procesamiento sucesivo y capacitación entorno a la ortografía que describiré a continuación: sentados por parejas, frente a frente, cada alumno poseía un sobre con unas cuantas palabras sin seguir un orden específico pero que variaban de dificultad en cuanto a la composición morfológica de éstas; Tenían un minuto para memorizar todo lo posible, además, cada letra de cada palabra era de un color distinto. La proposición inicial era poder acertar cuantas más palabras mejor respondiendo a las preguntas de sus compañeros. Así por ejemplo, debían deletrear la palabra de principio a final y viceversa, tenían que averiguar de qué colores eran las letras que conformaban la palabra siguiendo o no un orden dentro de ésta...

Algunos ejemplos extraídos literalmente:

“¿Podrías decirme de qué color es la letra que está al lado de la primera?”

“Si le quitas la última letra a esta palabra, ¿Cómo se pronunciaría?”

“¿De qué color es la letra que va entre la primera y la tercera?”

“¿Cómo suena esta palabra de final a principio?” “¿Y si le quitas la letra que está entre la primera y la cuarta?”

De este modo, los alumnos trabajan de forma individual durante un minuto las estrategias a poner en marcha con el fin de ser lo máximo capaces posibles de forma autónoma, poniendo en práctica mecanismos de autoaprendizaje que potencian la independencia a la hora de aprender. Pero no sólo esto, porque una vez terminada la actividad, se produce un trasvase de estrategias de actuación entre ellos, se reúnen durante un corto espacio de tiempo y ambos dialogan acerca de cuál ha sido su método de acción, no sólo se expresan sino que consensúan por medio de la escucha activa acerca de cuál hubiera sido la mejor opción para llegar a un fin más correcto.

A su vez, se lleva a cabo un método basado en la jerarquización de aprendizajes encadenados que sigue los siguientes pasos: (Observación, Atención, Planificación y Memoria)

A consecuencia de la puesta a punto del proyecto y viendo las potencialidades que otorgaba a su alumnado, recuperó unos cuadernillos que había dejado de dar a sus

alumnos, que consisten en refuerzo de las competencias básicas a nivel general. Además, al ser coordinador de ciclo, esto se tradujo a la aplicación de éstos a nivel curricular tanto para 3º como para 4º. La ejecución de estos era meramente individual y se ponía en común en clase con su supervisión.

Así pues la consecuencia principal que tuvo en el tutor el programa fue despertar la identidad más propia del profesor.

7.3. Dificultades en la puesta a punto del PREP

Las principales dificultades u obstáculos que a priori podían aparecer y que tuve que tener en cuenta en este apartado de la intervención, fueron los siguientes:

Por una parte, el desconocimiento por parte de los distintos profesionales del PREP, lo que retrasó mi intervención ya que hubo que hacer distintas reuniones informativas y explicativas.

Confeccionamos unos horarios para poner en práctica mi intervención lo que supuso la dificultad que me acarreó más problemas a nivel de organización física del espacio. Las aulas, en su mayoría, estaban ocupadas, teniendo que recurrir en muchas ocasiones a espacios reducidos donde la funcionalidad del movimiento se hacía más que complicada. Debido a este impedimento, las actividades pertenecientes al procesamiento sucesivo me daban la oportunidad de adaptarme mejor a las exigencias del momento, ya que éstas proporcionan de forma intrínseca un trabajo más individual; no podría decir lo mismo de las actividades que trabajan el procesamiento simultáneo donde debían usar estrategias de trabajo colectivas, esta “traba” me hizo poder recuperar aspectos estudiados de la carrera donde los agrupamientos flexibles (Jorge de Sande, 2011) eran muy presentes en muchas de las asignaturas, permitiendo así llevar a cabo un recuerdo interdisciplinar basado en la experiencia y el estudio.

Otra de las dificultades fue la organización de los horarios con los profesores; en muchas ocasiones, recurríamos a horas propias del profesor-tutor responsable del aula para llevar a cabo las intervenciones, por esta razón tuve que cambiar muchas horas donde el programa estaba previsto ya que había contenido fundamental. Hubo sesiones previstas que no se produjeron, ocasionando un retraso en la programación.

Por último, he de añadir que a pesar de las dificultades la respuesta de todos los docentes fue siempre positiva, facilitando así que el fluir de las sesiones fuera el idóneo y acorde a la situación.

7.4 La labor del agente mediador.

Mi función en el programa era la de guía o mediador del aprendizaje. Para mí, el programa de intervención era novedoso y supuso un reto a nivel individual y profesional. Por ello, explicaré como me afectó en mi identidad profesional a través de los siguientes aspectos:

- Emocional y personal
- Académico-profesional
- De pensamiento
- Estratégico-metodológico

¿Qué supuso para mí el PREP?

Comenzaré describiendo el reto personal que fue para mí enfrentarme a un programa el cual estaba tan consagrado de manos de autores tan importantes y con el cual yo debía tener una responsabilidad especial y un trato profesional que me llevaran a una ejecución exitosa con todos los agentes participantes en él; desde los profesionales de la enseñanza involucrados hasta los propios alumnos participantes.

¿Cuál fue mi postura individual?

Tratando de esclarecer esta pregunta, llevaré un orden cronológico que me permita reparar en ella con más claridad; en primer lugar, intenté sacar el máximo partido a las tutorías con la directora y tutora de mi trabajo que me permitirían documentarme lo máximo posible para allanar el terreno de la intervención y prever de esta forma las trabas que se podían originar con el paso del tiempo y con los procesos que intervienen.

En segundo lugar y aprovechando la grata experiencia que fue asistir a clases de tratamientos de los trastornos de la lectura y escritura, documentarme con todos los apuntes y lecturas de distintos autores que se nos proporcionó en el transcurso de la asignatura hizo que afianzara conceptos claves .

En tercer lugar y hablando de la puesta en marcha como tal, traté de asimilar desde distintas posturas todo lo que estaba ocurriendo; desde la postura del aprendiz intenté ser partícipe y mimetizarme al máximo con la comunión entre el programa de intervención y los cuatro alumnos participantes; desde la postura del agente mediador pretendí aportar estrategias que permitieran llevar a cabo las actividades desde un enfoque dual y/o divergente; desde un enfoque puramente subjetivo quise sacar provecho de todo el clima que en la puesta a punto de las actividades se respiraba logrando ser partícipe de ellas, pero a la vez mero observador que se enriquecía de la pureza y de la virginidad de las sesiones, ya que tanto los cuatro alumnos como yo éramos aprendices a partes iguales.

En resumen, la puesta en marcha del programa de intervención supuso un avance personal en cuanto a la obtención de retos se refiere, ya que como he añadido anteriormente, llevar a cabo este proyecto suponía una responsabilidad, en tanto en cuanto tenía entre mis manos un trabajo sólido como consecuencia de muchos años de estudio y avances que yo debía poner en práctica con la mayor rigurosidad posible, creando desde la pureza que me daba la inexperiencia un campo de trabajo rico en oportunidades tanto para los participantes, como para mí presente personal y futuro profesional.

Proseguiré con las oportunidades a nivel académico, de estudio y de posibilidades profesionales futuras que me ha aportado la puesta en marcha del programa:

Sin duda, poder enriquecerme de autores tan importantes como Das, Naglieri o Kirby supone un salto cualitativo en la forma de pensar y en la forma de actuar de cara a plantearme la enseñanza como un juego de caracteres donde el “yo” transfiere su importancia, creatividad, raciocinio, dedicación y constancia para dar rienda suelta al pensamiento complejo del “ellos”. Así pues, dar rienda suelta al PREP con un grupo de cuatro alumnos ha hecho fortalecer mi parcela académica ya que ha supuesto una experiencia muy enriquecedora puesto que he sido pupilo, mediador y docente a partes iguales en todo momento.

Otorga la oportunidad de adaptar contenidos puramente conceptuales de distintas asignaturas y llevarlos encaminados de una forma didáctica-participativa que permita crear inquietudes y active de forma positiva la motivación de los alumnos.

El PREP me ha demostrado que se puede llevar a cabo una educación entre pares, donde el otro sea la llave que falta o el empujón necesario para la consecución de fines; haciendo uso de la lógica del tercio incluso que expuso el profesor Sabirón Sierra en la asignatura *Innovación en la Escuela Inclusiva*: si dos personas interaccionan, relacionan conceptos y unifican experiencias se crea una tercera energía y/o fuerza que conlleva una ramificación de pensamientos encaminados a satisfacer de forma mucho más certera el aprendizaje. (Sabirón y Arraiz, 2012)

Sin duda que a nivel profesional, la experiencia es un grado, por tanto la puesta a punto y la consecución de metas con este programa me ha aportado un bagaje para un futuro que puede ser muy positivo cuando pueda acceder a la preparación de sesiones ya que establecer variables como las que da el PREP permite a un docente tener distintas estrategias y diversidad en su metodología para satisfacer los aprendizajes de una forma mucho más significativa.

El factor clave a nivel estratégico-metodológico provino de una carencia *-es quizás en las dificultades cuando se encuentran las oportunidades-* de espacio que hizo que mi nivel de atención y creatividad siempre estuviera al máximo tratando de crear espacios flexibles y climas propicios para la puesta a punto del programa. Así que uno de las consecuencias en este aspecto fue la necesaria utilización de agrupamientos en cuanto a la organización física del espacio se refiere.

Pero sin duda, la más importante y con la cual yo tenía que “jugar” constantemente era la necesaria interacción y comunicación que se debía potenciar entre los alumnos, porque esto es lo que me iba a aportar el grueso de mi experiencia; observación y obtención de conclusiones para mi futura reflexión acerca de cómo los niños se comportaban entre sí, que roles se establecían, según la naturaleza de la actividad cuales eran sus comportamientos, de qué modo fluctuaba su atención teniendo en cuenta el tipo de proceso en el que se estaba haciendo hincapié, etc.

Si tengo en cuenta el agente mediador, es decir, necesité conocer bien el tipo de actividades que iban a realizar llevando a cabo una preparación previa que me

permitiera aportar las estrategias posibles en el momento adecuado; mi labor como mediador consistió en llevar a cabo aportaciones tanto a la hora de la explicación como en la fase de observación de la actividad que tuvieron un fin meramente introductorio, activador, incitador.

El PREP me ha ayudado a comprender la necesidad de otorgar a los niños una virtud escondida muchas veces en la educación: la libertad de pensamiento, es decir, que la persona se sienta capaz de exponer sin reparos lo que siente, piensa o sucede, se convierta en agente activo y participativo; esto le permitirá no oprimirse ante una exposición oral y le ayudará a establecer un juicio crítico haciendo alumnos capaces de reflexión y libres de capacitación.

Por otra parte es necesario que haya una transdisciplinariedad a nivel comunicativo, es decir, es muy importante trasladar de profesional a profesional la importancia teórico-práctica de programas como el PREP para remover conciencias y luchar por un cambio. Hoy por hoy, en el ámbito de la educación, no hay mejor medio de comunicación que la voz y por consecuencia el diálogo compartido, que necesitamos comunicarnos entre profesionales de cualquier ámbito, porque debido a ello podremos aportar nociones distintas y abrir nuevos rumbos y caminos que nos alejen de una educación únicamente disciplinaria.

7.5 Análisis descriptivo de las sesiones programadas y los aspectos que incidieron en ellas. La importancia del diálogo constructivo.

El programa de intervención PREP incide directamente en el comportamiento personal y académico de los niños, por ello realizaré un análisis cualitativo de los distintos matices que creo que son necesarios recalcar a la hora de valorar los procesos que intervienen en la puesta a punto de las sesiones, como han evolucionado éstos y que potencialidades tienen para los alumnos participantes en el programa.

Los aspectos y procesos que voy a llevar a cabo en mi evaluación cualitativa y de forma progresiva van a ser:

Motivación con la actividad; Mi papel como mediador y en qué modo afectó a la aparición de este factor clave; La evolución de las sesiones; Trabajo en la Zona de Desarrollo Próximo basada en la interacción entre el grupo.

Uno de los aspectos que más me preocupaban era poder llevar a cabo una buena labor de estimulación con el objetivo de conseguir que el programa despertara la atención de los alumnos desde un primer momento. Para ello, pensé que la mejor opción era presentarles el programa como un juego, es decir, mostrarles el aspecto más lúdico del PREP que pudiera engancharles y hacerles partícipes de las sesiones desde un primer momento. El tutor hizo una gran labor ya que habló con ellos explicándoles la importancia de mi trabajo y lo que significaba para mí, para que su comportamiento y el nivel de atención general fueran lo suficientemente acordes con mi labor y con el valor del programa. Yo, siempre traté de mostrarles el programa desde la visión de que tenía que ser un juego para ellos, una hora donde su trabajo y el mío debían ir encadenados pero lo más importante de todo es que debían aprender, disfrutar realizando las actividades, comunicándose entre ellos, tratando de ayudarse aprendiendo...

Otro de los aspectos que incidieron en el interés de los niños por el PREP fue la curiosidad que tenían por lo desconocido, era algo nuevo que suponía un reto para ellos. El propio programa les proporcionaba la suficiente motivación intrínseca para llevar a cabo una labor consecuente y solidaria con el resto de compañeros.

Dentro del grupo de alumnos existía un juego de roles que venía marcado por la propia personalidad de cada uno de ellos, lo que tuvo consecuencias positivas ya que daban pie a distintas situaciones y actuaciones que enriquecían el aprendizaje. Existía un rol que estaba marcado por encima del resto: El líder del grupo; al comienzo del programa el grupo de alumnos entendía el PREP como una competición donde el único objetivo era realizar la actividad en el menor tiempo posible teniendo en cuenta la naturaleza de éstas. Este rol era compartido por el grupo entero sobre todo en las actividades donde se ponía en marcha el procesamiento sucesivo y la consecución de éstas se llevaba a cabo de modo más individual. Con el paso del tiempo fueron viendo la importancia de la interacción entre ellos creando un clima satisfactorio conseguí que el líder del grupo desapareciese tan sólo haciéndose palpable en uno de los alumnos.

“M” era un niño acostumbrado a competir en todos los sentidos, no sólo eso sino que había aceptado como parte de su vida el reconocimiento como algo extrínseco y constante en su vida. ¿Qué consecuencias tuvo este comportamiento? Alejamiento

inicial del resto de compañeros, actitudes ciertamente reprochables para/con el resto de alumnos, no cumplir los objetivos de las actividades... Es necesario reseñar que este tipo de conducta fue muy efímera en el tiempo, es decir, “M” se dio cuenta que debía cambiar su actitud porque el resto de sus compañeros estaba comenzando a dejar de lado su acompañamiento en las actividades e interaccionaban entre ellos mientras él realizaba sólo la actividad. Al finalizar una de las sesiones y viendo que esta dificultad no se conseguía solucionar por el propio fluir de las actividades, mantuve una conversación con él, donde le di a entender de la importancia de su labor dentro de mi trabajo y lo que suponía para el grupo que él se inmiscuyera dentro de él y formara parte de un proyecto que le iba a beneficiar a nivel individual y colectivo. He de decir que el cambio fue progresivo ya que en su naturaleza más innata como ser humano existe el liderazgo, pero lo importante para mí era saber canalizarlo hacia algo positivo.

Los dos aspectos que más me ayudaron a revertir la situación fueron tanto la actuación del resto de compañeros como las actividades propias del programa donde la comunicación y la ayuda entre pares es totalmente necesario, véase: “Seguimiento de pistas”. Los tres alumnos restantes actuaron de una forma que a mí me facilitó la labor con “M”, comenzaron a utilizar la comunicación como medio de aprendizaje y cómo método estratégico de enseñanza, es decir, interaccionaban entre ellos de tal forma que conseguían ayudarse por medio de la palabra, esto produjo en “M” un sentimiento de soledad ya que su único objetivo era terminar antes que sus compañeras sin intención ninguna de llevar a cabo un diálogo acerca de la metodología seguida o estrategias usadas para la consecución del objetivo. Pronto se dio cuenta que esa no era la naturaleza de la actividad, que debía proporcionar a sus compañeras lo mismo que éstas le estaban intentando proporcionar a él.

La carpeta 8 del PREP, “Seguimiento de pistas” permite trabajar la competencia dialógica y comunicativa intensamente, ya que exige un continuo trasvase de estrategias metodológicas, es rica en variedad de actuación y supone llevar a cabo un proceso de aprendizaje jerarquizado: Atención globalizada, dilucidar opciones, descartar las no válidas, elegir la mejor y por último llevar cabo una reflexión conjunta.

No sólo me ha proporcionado un enriquecimiento personal y profesional sino que también ha sido motivo de aprendizaje para los cuatro alumnos que iniciaron conmigo

este proyecto. A través de este tipo de actividades y su naturaleza es como se debería organizar la enseñanza, aporta cualidades y potencialidades que pueden servir como herramientas para el docente capaces de estructurar la educación y la instrucción entorno a unos conceptos distintos y novedosos no faltos de soporte teórico y bases muy asentadas.

A modo de conclusión, reseñaré que el propio programa les aportaba las inquietudes necesarias para que el fluir de las sesiones estuviera marcado por un nivel de atención y expectación suficientes, traté de mostrarles el proyecto desde una visión participativa en el que la comunicación y el diálogo fueran las bases de una enseñanza colectiva, haciendo especial hincapié en la necesidad del aprendizaje por pares tan necesario hoy en día y que reporta beneficios y potencialidades a nivel futuro, que no hacen sino provocar una enseñanza por parte de los docentes más nutrida en cuanto a conceptos y profesionalización, y más imaginativa en lo que a despertar inquietudes y motivaciones por aprender se refiere.

Todos los niños presentes en la realización de las sesiones tenían un nivel evolutivo real similar pero bien es verdad que no todos compartían la misma agilidad a la hora de llevar a cabo las tareas propuestas, acorde a esta realidad planteé las actividades de dos formas distintas. Una de las estrategias que puse en marcha fue, utilizando la variedad de niveles de las tareas, realizar individualmente las más fáciles, lo que me daba la posibilidad de tener presente quien tenía más dificultades en la realización y las más complejas eran llevadas a cabo por pares. De este modo pude llevar a cabo conclusiones acerca de cómo afecta la participación de otra persona en el desarrollo mental de un igual, aportando estrategias, metodologías, experiencias usadas para poder confeccionar una buena planificación que le lleve a una realización lo más significativa posible.

El aprendizaje entre pares desarrolla futuros conocimientos que el niño debe explotar dentro de su potencialidad, es decir, que existen en ellos pero todavía no han salido a la luz y necesitan de un guía, bien sea un compañero o un docente que les ayude a despertarlos o activarlo.

Para que la ZDP aparezca se necesita de algo imprescindible: la interacción entre al menos dos personas. Es por ello que para sentar las bases correctas de una ayuda

estratégica y que tenga un sentido es necesario que haya un progreso. En la puesta en marcha de las sesiones hubo una línea ascendente en cuanto a este aspecto. Cuando los alumnos se sentaban y trataban de llegar a un acuerdo mutuo acerca de cómo preparar la actividad de la forma más adecuada una vez mi introducción había sido realizada, al comienzo era una lucha de poderes donde cada uno exponía su mejor visión sin darse cuenta que lo importante era llegar a un acuerdo mutuo; mi labor como mediador fue girar los diálogos entre ellos hacia una ayuda en común dejando claras las bases del programa, que no consistían en un aprendizaje entre iguales mediante un trasvase de conocimientos donde no importaba tanto la meta sino el camino para llegar a ella. Con el transcurso de las sesiones y una vez que los cuatro alumnos habían entendido la dinámica de las sesiones y se familiarizaban con las actividades, las estrategias previa realización y de acabado cambiaron, virando hacia una visión mucho más completa y colectiva, dejando atrás la monopolización de estrategias y el egocentrismo y dando lugar a un traspaso de experiencias y conocimientos recíprocos.

Según la naturaleza de las actividades, la comunicación y por consecuencia las herramientas usadas para su realización cambiaban. Por ejemplo, si se trataba de secuencias memorizadas usaban la memoria visual para tratar de recordar cada una de las series que les iban apareciendo, además, al comienzo, ambos alumnos recordaban toda la serie para después ponerla en común y ver si coincidía, estrategias que obtuvo resultados en gran parte por la facilidad en cuanto al aprendizaje memorístico que tenían, pero que fue cambiando poco a poco debido a que esa no era la base del programa, ya que de esa forma no ponían en común la interacción que yo les pedía, así que, con el paso de las sesiones llegaron a la conclusión que la mejor forma de llevar a cabo esta actividad era fijando cada uno de ellos una parte de la serie, partiéndola así en dos y llegando a una solución más certera y efectiva. Es decir, pusieron en marcha herramientas de conocimiento mutuo que les permitió trazar un camino mucho más rico en cuanto a posibilidades futuras se refiere.

Debido a la naturaleza del programa, existen actividades que por su propia constitución obligan a llevar a cabo una interacción constante, es el caso de la carpeta 7; “Verificación de Significados” o también en el caso de la carpeta 8; “Seguimiento de

pistas” que son aquellas que permiten no seguir una linealidad de ejecución, sino que favorecen el pensamiento divergente. Los cuatro alumnos se sintieron fuertemente atraídos por este tipo de actividades ya que dicho por ellos “se salía de la normalidad” es decir, les aportaba aspectos diferentes a lo que diariamente hacían, obviamente no puedes poner en práctica en el aula constantemente el PREP pero si existen contenidos que fácilmente son adaptables al programa. Continuando con lo anteriormente expuesto, los alumnos realizaban las actividades ayudándose mutuamente, aunque en muchas ocasiones y debido a que están acostumbrados a competir por la propia ideología y metodología general del centro escolar, existían confrontaciones acerca de que camino era el más indicado a escoger que me obligaba a llevar a cabo un reciclaje de la actividad recordándoles la importancia de poner en marcha una estrategia previa, llevarla a cabo, reflexionar sobre ella y refutarla si fuera posible en ocasiones posteriores. Como ocurría con las anteriores actividades, la base estructural de estas carpetas que permiten un pensamiento mucho más dual y mi labor como mediador, les llevó a respetar las opiniones de los demás y no sólo eso, a unir la de uno mismo con los pareceres del que tenía al lado. Esta reacción fue progresiva y es necesario recalcar que en este tipo de actividades mi labor como agente intermediario tuvo que ser más ardua y constante.

El PREP otorga unas posibilidades a los alumnos que favorece el análisis cualitativo por parte del mediador de forma constante, poder ser un observador activo habiendo creado un clima bueno de trabajo y ser partícipe de la comunicación entre iguales aporta unas herramientas muy valiosas para cualquier persona que quiera dedicarse a la docencia.

En ocasiones, cuando llevas a cabo este tipo de programas con grupos reducidos existen limitaciones con las cuales es necesario jugar pero que no dejan de resultar un hándicap a la hora de llevar a cabo una reflexión final en cuanto a una valoración progresiva se refiere. Pero sí que es verdad que los cuatro alumnos participantes en este proyecto tenían un aspecto en común al inicio de la puesta a punto del PREP: la necesidad de ganar y competir por ser el mejor. Convirtiendo de esta manera las

actividades en objetivos individuales que se salían de la base participativa que yo quería plantear con la puesta en marcha del programa.

Cuando observé cómo trabajaban los alumnos por separado me di cuenta que realmente poseían muy pocas dificultades de aprendizajes en cuanto a la realización de las tareas se refiere, pero sí carecían de herramientas de interacción constructivas que les permitieran trazar líneas de trabajo cooperativas y colaborativas. Así que centré mis esfuerzos en hacerles ver la necesidad de un aprendizaje por pares, que les llevara al camino adecuado y no sólo a conseguir la meta. Este proceso fue progresivo, desde mi labor como mediador traté que la interacción y el diálogo se produjeran de forma espontánea, es decir, que fueran ellos los que se dieran cuenta del valor de este aspecto. Fue importante recalcarles que el error les iba a ayudar a dar pasos hacia adelante, que no era algo negativo, sino que contribuiría a poner en marcha otro tipo de estrategias que a la postre serían las válidas. Les reseñaba la importancia de compartir experiencias, conocimientos y estrategias puestas en marcha tanto antes de las actividades, de forma preparatoria, en el transcurso de ellas o una vez concluidas. Con el paso del tiempo y de una forma natural, el grupo se dio cuenta que lo importante no era llevar a cabo bien la tarea, que lo hacían, sino poner sobre la mesa los distintos tipos de procesos que usaban para realizar la actividad de la forma más completa posible y no sólo esto, la importancia que tiene conocer lo que el otro piensa y tiene interiorizado para poder nutrirte de su parte y poder unificar aprendizajes.

Por mi parte, sería injusto hacer una valoración individual acerca del progreso de cada uno de ellos en las sesiones realizadas, ya que nunca me planteé este proyecto como algo indicativo a nivel personal, sino como un trabajo en el cual cinco personas debían entremezclarse para tratar de conseguir un objetivo común: formarse y enseñar unificando modelos de aprendizaje sobre una base de trabajo nueva y motivadora.

7.6 Competencias implicadas bajo una concepción comunicativa.

Llevar a cabo un análisis cualitativo de las competencias que se desarrollaron en el programa desde un enfoque comunicativo, supone tener en cuenta todos los procesos que los alumnos generaron para llevar a cabo la construcción de significado.

Retomando mi principal objetivo del programa; generar diálogo para entender, aprender y comprender. Me basé en la “indagación dialógica” como un principio a seguir por todos y cada uno de los agentes que participábamos del programa, a través de situaciones de aprendizaje los cuales estuvieran basados en situaciones de conocimiento colectivas Wells (2001). Lo conseguí a través del uso de la comunicación interactiva entre iguales. Wells establece la importancia de crear un clima favorable de trabajo, un contexto de comunicación idóneo; de este modo y a través de agrupamientos flexibles y utilizando estrategias de atención -mirar a los ojos, ser afable, no castigar el error, recordar las bases del PREP, reforzar positivamente los aprendizajes en común- desde mi posición de agente mediador en el programa, pudieron crear un clima de interacción competente.

Desde un primer momento y siguiendo las premisas de la concepción comunicativa de la enseñanza, impliqué a todos los agentes participantes en la educación -familias, equipo docente, alumnos- para que de modo cooperativo pudiésemos llegar al mismo fin: ser consecuentes con el mundo globalizado en el que hoy nos encontramos que nos obliga a relacionarnos, a llevar a cabo un intercambio constante de experiencias y conocimientos para poder comprender.

El desarrollo de la **competencia dialógica** y **comunicativa** tiene consecuencias a nivel personal y académico en el alumno que le permiten construir y reconsiderar cimientos y esquemas mentales que le ayuden a llevar a cabo una **planificación** del aprendizaje mucho más mesurada.

De esta manera, estas dos competencias permiten a nivel personal desarrollar **habilidades comunicativas** que son de gran ayuda si se trata de organizar y planificar aprendizajes en grupo; entregan al estudiante herramientas a la hora de poder **expresarse** en un colectivo, llevar a cabo una discusión para obtener un consenso y hacen a la persona participante capaz de reflexionar profundamente acerca del funcionamiento del colectivo así como también otorga **habilidades metacognitivas** que le hacen ser consciente de su propio aprendizaje.

A nivel académico, tanto la competencia dialógica como comunicativa permiten desarrollar estrategias de planificación de **resolución de tareas y problemas**, que apoyadas por las habilidades individuales que ambas competencias otorgan facilitan el intercambio de metodologías y estrategias en pos del conocimiento.

Siguiendo las premisas de Paulo Freire (1970), el aprendizaje dialógico no puede ser solamente el intercambio entre el alumno y el profesor en el aula, debe abarcar a todas las personas que rodean la educación, incluyendo la variedad de contexto donde el diálogo en si es productivo. Pero, para que la **capacidad argumentativa** surta efecto entre un número indeterminado de personas, es necesario aportar habilidades comunicativas y estrategias de conocimiento mutuo para que se consiga un intercambio de pareceres con un fin significativo. Retomando el inicio de mi trabajo, y reformulando la pregunta: *¿Por qué es importante leer?* Concluiré añadiendo que la lectura aporta conocimiento, imaginación, creatividad, capacidad de expresión, capacidad lingüística, que mejoran la competencia dialógica y comunicativa de cualquier ser humano.

7.7. Análisis cualitativo de las competencias desarrolladas en la intervención.

La primera de las competencias que voy a analizar es la Atención, competencia imprescindible para llevar a cabo un proceso de formación de significado y de aprendizaje; además, es uno de los procesos esenciales en el modelo PASS de la inteligencia (Das, Naglieri y Kirby, 1994).

Sin esta competencia es imposible llevar a cabo un aprendizaje estructurado y jerarquizado, ya que es base para que el resto de procesos (planificación, metacognición, etc.) se activen.

El nivel de Atención de los niños varía según distintos aspectos: el momento y la hora del día en el que se lleva a cabo la acción y la motivación proveniente de fuera o extrínseca. De esta manera, el PREP es un programa innovador, distinto, entendiendo esto como algo nuevo para el alumno, que facilita que los picos de atención de los estudiantes se mantengan en cotas altas, provocando así una retroalimentación entre

todos los participantes que allana el camino para que el resto de los procesos se pongan en marcha.

Durante la intervención con el grupo hubo distintos momentos en los cuales esta competencia variaba de estado: durante la fase introductoria, en el momento de la resolución de tareas y en la puesta en común de estrategias, el nivel de atención era muy alto, lo que facilitaba el fluir la realización de las actividades. Debido a los distintos ritmos a la hora de llevar a cabo la resolución de los problemas, había alumnos que terminaban con más prontitud, lo que les llevaba a un descenso del nivel de atención, no significando esto una pérdida total durante el transcurso de la sesión. Ante este aspecto, mi labor como guía fue hacerles reflexionar acerca de en qué momentos de la actividad era más preciso estar completamente concentrados (durante la fase introductoria, cuando la tarea se estaba llevando a cabo o en la fase de reflexión...) y en qué instantes claves (las distintas fases en la resolución de tarea) era necesario que su atención fuese elevada. El uso de una metodología activa y participativa, a la vez que cooperante significó una motivación extra para la totalidad de los estudiantes ya que les permitía poder compartir posturas, a la vez que incidía en la competencia que aquí trato de una forma recíproca: significaba una retroalimentación positiva, ya que el alumno veía reflejado en su compañero el potente nivel de atención que le generaba la tarea, por lo tanto esto tenía una consecuencia correspondiente y/o mutua a la hora de poner en marcha niveles atencionales altos.

Para favorecer la atención, llevé a cabo una serie de pasos: En primer lugar, les presentaba el objetivo de la actividad en una fase introductoria, en segundo lugar les invitaba a poner en marcha una serie de estrategias y/o tácticas que les beneficiaran en el camino, por otra parte no realizaba actividades excesivamente largas que pudieran menguar su curvatura atencional, además, interaccionaba con ellos de forma positiva, es decir, les miraba a los ojos creando así una conexión total con cada uno de ellos. Por último, como elemento clave dejaba que se expresaran, se comunicaran conmigo y con los demás compañeros lo que facilitaría la motivación por y para la actividad así como elevaría los niveles de Atención propios y de los demás estudiantes.

El principal método de enseñanza que se usaba en la clase de referencia estaba basado en metodologías que fomentaban el aprendizaje memorístico, centrado en una

adquisición de conocimiento por repetición; Aunque hay ocasiones en que se convierte en única, también es necesario recalcar la necesidad de llevarla a cabo en ciertos momentos ya que favorece la atención selectiva y otorga valor a los procesos más importantes; aspecto que favoreció la puesta en marcha de niveles altos de esta competencia en el transcurso de las sesiones con el programa de intervención, principalmente porque los alumnos estaban familiarizados con ella. El tipo de atención que estos alumnos llevaban a cabo estaba focalizada en un solo aspecto, aquel que les llevara al éxito, el que les diera la oportunidad de hacerlo más rápido que el resto; el PREP me permitió poder cambiar esta costumbre en las sucesivas sesiones donde pude llevar a cabo el programa, ya que es necesario prestar atención a distintos aspectos diferenciados, es necesario desde el primer momento de la fase introductoria seleccionar bien la información para poder llevar a cabo una resolución del problema acorde a los objetivos planteados.

Así pues, la Atención es una de los procesos principales que se han de poner en marcha para poder llevar a cabo un aprendizaje estructurado y certero que permita poder activar los sucesivos procesos de distinto nivel que logren crear en el alumno esquemas mentales renovados.

La segunda de las competencias pertenece a la tercera unidad funcional del modelo PASS de los procesamientos cognitivos: **Planificación**; instrumento de aprendizaje que debe estar en constante reciprocidad con la **Atención** para poder llevar a cabo una buena construcción de significado.

Uno de los aspectos claves y/o fundamentales de esta competencia es la previsión en los programas de acción, es decir, la planificación conlleva metas futuras que surgen durante la programación de tareas que conllevan una serie de acciones o búsqueda de medios para llegar al fin, lo que nos llevará a concluir si la planificación ha sido exitosa o no. Estos tres autores pues, destierran la idea de que la **Planificación** tan sólo comporta resolución de problemas o tareas, quedando de esta forma uniforme la idea de que la resolución de actividades entra dentro de la competencia de planificación.

Basándome en Leontiev (1978) que presentó tres niveles de planificación, -actividad, acción y operación- haré especial mención a dos de ellos.

La planificación de acciones es equiparable a la resolución de problemas en tanto en cuanto permite al individuo llevar a cabo un plan de trabajo centrado en una meta, que conlleva una evaluación constante del proceso que tendrá como consecuencia una reorganización encaminada a satisfacer el objetivo, aspecto del aprendizaje que incide en otra de las competencias claves en mi programa de intervención: la **Metacognición**.

El tercer nivel u operacional, consiste en poder trasladar tácticas para llevar a cabo una resolución de la tarea, comporta la elección de la mejor estrategia para poder llegar a una meta. Teniendo claro el objetivo del problema, poder llevar a cabo una representación de la tarea que permita enlazar una serie de operaciones formales que se encaminen a la consecución de la actividad.

Teniendo expuestos estos dos niveles de planificación, desde mi labor como mediador traté de poner en práctica en las intervenciones tanto a nivel de acción como de operación. La forma de llevarlo a cabo fue congeniando ambos dos procesos, de una forma relacional y globalizando los aprendizajes, es decir llevando a cabo la resolución de tareas y problemas pero por medio siempre de tácticas potencialmente significativas para los alumnos; tratándose de un programa de intervención es importante llegar a un fin común, pero lo importante es cómo llegar a ese objetivo. Desde este punto y acogiendo como simiente de mi trabajo ambos niveles, puse en marcha en los participantes del proyecto estrategias de consenso y actuación conjunta a través de metodologías participativas y cooperativas para poder llegar a la resolución de problemas desde un proceso relacional y significativo.

El comportamiento de los alumnos y por consecuencia el del grupo, fue en una línea ascendente y en progreso, conforme pasaban las sesiones los alumnos procedían a relacionar procesos y a hacerlos partícipes el uno del otro; es decir, si tomamos como referencia el modelo PASS de la inteligencia y las distintas unidades de referencia, al comienzo de las intervenciones ponían en marcha los distintos componentes por separado, no llevando a cabo una unión de ellos y por lo tanto descerrajando cada proceso en microprocesos por separado.

Tenían interiorizadas las tres unidades funcionales y podían activarlas a la vez pero necesitaban tiempo y un guía, en este caso mi labor como mediador, la metodología de aprendizaje que llevé a cabo y la naturaleza participativa del PREP fueron suficientes para ello.

La realidad es que las dificultades a la hora de relacionar todos los procesos funcionales e intentar hacerlo por medio del diálogo y sin forzar situaciones, dando origen a la posibilidad del error como método de aprendizaje, significó una oportunidad a nivel profesional, un reto personal a la hora de seguir con una metodología y no cambiar de estrategia y de táctica ya que a bien seguro tenía claro que ese era el camino de aprendizaje que los alumnos debían tener en el horizonte.

En conclusión, la competencia de planificación es básica a la hora de organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado y significativo donde exista coordinación entre todos los niveles que intervienen a la hora de obtener conocimiento.

Es más, debe existir siempre para poder poner en marcha uno de los aspectos claves en la enseñanza: **Metacognición**, o lo que es lo mismo, saber o tener conciencia de que estamos aprendiendo, para facilitar la labor puede existir un guía o mediador que se encargue de activar los distintos compartimentos que llevan a alcanzar una madurez en el aprendizaje que permita activar la metacognición.

Esta es la tercera de las competencias que voy a desarrollar como consecuencia de mi puesta a punto del PREP en un centro escolar y la cual considero clave su instauración en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleve a cabo independientemente del ámbito o contexto donde se produzca.

Así que, teniendo todo este compendio de herramientas de trabajo y ayudado por las ideas y principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1968): El PREP me otorgaba la posibilidad de que los niños relacionaran lo que estaban aprendiendo con otros conceptos ya existentes o también llamados conocimientos previos, es decir, lo que aprendían a través del programa era potencialmente significativo; además, el objetivo principal de llevar a cabo la resolución de tareas y/o problemas por medio de estrategias de actuación participativas, tenía una base o estaba cimentado en un trabajo que se llevaba a cabo en el aula, ya que en la asignatura de “Lenguaje” se daba la

posibilidad a los estudiantes de realizar debates con un fin positivo, grupos de discusión, etc., con un objetivo de consenso.

La **Metacognición** es un aspecto clave en el programa de intervención PREP y en el desarrollo personal y académico de los alumnos participantes en las diferentes sesiones.

Es un camino metodológico largo y el cual debe ir en consonancia con un proceso de enseñanza nada efímero en el tiempo por ello traté de concienciarles acerca de su aprendizaje... ¿Cómo lo hice? A través de habilidades comunicativas de consenso, reflexión y autoevaluación. Debido a mi labor como guía me planteé al respecto una serie de cuestiones: Debía tener una idea clara y concreta de lo que quería que logaran los alumnos participantes en el proyecto: llevar a cabo una resolución de problemas por medio de habilidades comunicativas.

Por otra parte necesitaba conocer cómo trabajaba el grupo para llevar a cabo los objetivos: que roles existían dentro del colectivo y qué papel debían jugar en mi labor para sacar el máximo partido de ellos. En tercer lugar debía llevar a cabo una metodología activa y participativa que me ayudara a “enseñar a hacerlo”: hacer partícipes a todos y cada uno de ellos del aprendizaje. Por último debía comprobar a partir de los recursos que tenía que el alumno comprendía lo que estaba realizando.

Por último, llevé a cabo estrategias de aprendizaje basadas en preguntas motivadoras de conocimiento, como método de aprendizaje; les daba la oportunidad a los alumnos de poder compartir el conocimiento, lo que les llevaba a una constante autorregulación de lo que aprendían comparando sus esquemas mentales y sus anclajes con los de los demás, permitiendo así un cambio y una autoevaluación procesual constante.

La actitud del grupo fue despierta, activa, de intercambio, tratando de satisfacer los objetivos principales de la intervención. El juego de roles existente dentro del colectivo facilitaba la puesta en marcha de conocimiento mutuo, ya que dos de los alumnos siempre tomaban la palabra con más rapidez que el resto, lo que acarrearba un efecto espejo en los demás que también querían ser partícipes de su aprendizaje. Esta

impulsividad que se produjo al comienzo de las sesiones tuvo que ser reconducida, ya que debían otorgarle mucha importancia al hecho de poner en común estrategias de dialogo compartido entre ellos para poder llevar a cabo un aprendizaje en grupo, mi labor como guía en este aspecto fue recalcar en la fase introductoria del proyecto sobre la importancia de llegar a un objetivo común por medio de la comunicación.

Es por ello, que la última de las competencias que en este análisis voy a detallar está basada en las **Habilidades Comunicativas** que el PREP me ayudó a poner en marcha.

¿Existe algo más importante en la educación hoy en día que la transmisión de conocimientos, experiencias, pensamiento creativo, divergente,... y todo ello a través de la palabra? Es necesario recalcar que se debe producir una interacción entre todos los agentes que participan en la educación, y que ésta debe ser productiva en cualquier ámbito. Es decir, la comunicación profesor-alumno debe estar basada en una adecuación de las competencias, de tal manera que el docente exija al alumno siempre dentro de sus posibilidades, por ello en cuanto a la lectura se refiere y por ende a la comprensión lectora, el equipo de profesionales debe conocer perfectamente qué tipo de libros y cuáles son las actividades que mejorarán aspectos tan importantes como la creación de microestructuras, macroestructuras, interpretación del texto de forma coherente, creación de una superestructura...

De esta manera analizaré una serie de criterios en el área de Lengua Castellana y Literatura dentro del Curriculum Oficial de Primaria de Aragón (BOA, 2014) del bloque 1 y bloque 2, llevando a cabo relación con la competencia que me atañe.

Crit.LCL.1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de comunicación: turno de palabra, escucha activa, respetando el punto de vista de los demás y realizando aportaciones coherentes.

Al llevar a cabo un proyecto de intervención donde la base es la interacción, la comunicación entre iguales teniendo un guía o mediador que se encargue de dinamizar y a la vez sea agente instructor, es necesario que existan ciertas reglas para que el funcionamiento del grupo y por tanto de la actividad se encaminen a la satisfacción de

los objetivos premeditados. Como guía creé un clima de trabajo apacible y motivador, que pudiera satisfacer el criterio anteriormente citado; Las estrategias metodológicas estaban encaminadas en este sentido: a través de agrupamientos espaciales flexibles y cómodos para los alumnos, llevar a cabo estrategias motivadoras de conocimiento, tener claro un plan de acción en todo momento que fuera expuesto al comienzo de las sesiones, fomentar las preguntas indagadoras que potenciaran un pensamiento divergente...

Esto, tuvo como consecuencia la participación de los alumnos, la potenciación y aparición de la reflexión propia y conjunta, el consenso a través de la planificación para llevar a cabo la resolución de tareas, la escucha activa que por ende llevara a un resultado mediado y donde todas las opiniones se tuvieran en cuenta.

Crit.LCL.1.10: “Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente y expresar oralmente con claridad hechos, vivencias, sentimientos y opiniones de acuerdo a su edad”

Acorde a lo citado anteriormente, en la primera sesión donde puse en contacto con los cuatro alumnos el programa, mi labor como mediador fue: en primer lugar darles a conocer el funcionamiento del proyecto y los objetivos que acorde a él teníamos todos los participantes, y en segundo lugar, realizamos conjuntamente en un soporte de papel las claves básicas para que la comunicación e interacción en un grupo funcionen, dejando claro el poder que tiene la palabra compartida y lo necesaria que es, si se hace un trato correcto de ella, para aprender.

El programa de intervención PREP me otorgó la posibilidad de llevar a cabo estrategias metodológicas basadas en **Habilidades Comunicativas** y en el aprendizaje dialógico tal que: expresión oral, reflexión, consenso colectivo.

Crit.LCL.2.5: “Aplicar determinadas estrategias para la comprensión de textos de temática variada”

En muchas ocasiones parece que en los centros escolares, donde incluso hay instaurados programas de acercamiento a la lectura, se centran en leer rápido y cuantos más libros mejor... ¿De qué sirve esta forma de acercarnos al autor, a la lectura, al libro como objeto físico, a la interacción autor-lector...? Pues más bien de nada si es que no existe detrás de cada lectura una serie de actividades como las que propone Rodari (2008) en la “Gramática de la Fantasía”, que creen en el niño un cimiento interpretativo que vaya mucho más allá del simple resumen o sinopsis breve acerca de lo leído. Profesionalizar al equipo docente mediante tareas que promulguen la creatividad y la imaginación en los niños deberían estar presentes en cualquier biblioteca de un centro y en planes futuros de cualquier equipo directivo competente.

Por ello, y retomando las pautas iniciales de mi proyecto, es necesario que los docentes que pueblan los centros escolares tengan una concepción interactiva de la lectura, que les ayude a crear situaciones donde la comprensión lectora vaya mucho más allá de las rutinarias actividades, y se convierta en pieza fundamental a la hora de potenciar y fomentar en el alumno un mundo paralelo donde la creatividad, la asertividad y la imaginación estén al alcance de su mano.

Programas de intervención como el PREP y por consecuencia modelos de inteligencia como el expuesto por J.P. Das, que ayudan y muestran las dificultades de lectura que un alumno puede tener, son imperiosamente necesarios en centros escolares

En conclusión, esta última competencia fue motor de mi trabajo en tanto en cuanto conseguí que fuera canal estratégico y metodológico para llegar a satisfacer los objetivos que me propuse al comenzar mi intervención. Establecer pautas de diálogo, escucha activa, participación mediada, consenso colectivo, reflexión individual... se hacen más que necesarias si queremos que nuestros alumnos crezcan formando parte del mundo globalizado en el cual hoy, más que nunca, se encuentran.

7.7.1 Evaluación de las competencias implicadas en el programa.

Otorgar un valor a la lectura conlleva pasar por distintos procesos mentales donde ninguno de ellos puede ser obviado. Las cuatro competencias afectan a los procesos que

ponemos en marcha a la hora de leer y deben congeniarse de tal forma que se puede llegar a una interpretación del texto y a una formulación de significado correcta. La **planificación** y la **atención** deben ir “de la mano”, es decir, llevar a cabo una lectura profunda donde se haga énfasis en los aspectos claves llevará al alumno a poder llevar a cabo un buen plan, estructurado y significativo donde se activen los procesos de bajo y alto nivel de manera simultánea. Además, esto acarreará una consecuencia nivel global en los estudiantes, ya que comprenderán que los procesos que están llevando a cabo de forma planificada les enseña a aprender de una manera activa, por tanto se fomenta en ellos el **Conocimiento Metacognitivo**, que proporciona tomar conciencia del aprendizaje de uno mismo.

Uno de las grandes potencialidades que posee la lectura es la capacidad de aumentar el vocabulario tanto a nivel oral como a nivel escrito, es por ello que incrementa la capacidad de desarrollar las **Habilidades Comunicativas** incidiendo de forma plena en el aumento del diccionario visual, permitiendo activar las pautas estratégicas que se han de seguir para llevar a cabo un aprendizaje dialógico que surta efecto en uno mismo y en el resto de compañeros.

Una comprensión lectora profunda, conlleva una interpretación del texto apoyada en cimientos mentales que tengan una base lógica y estructurada. Es aquí, donde las cuatro competencias anteriormente expuestas participan de manera interrelacionada para llevar a cabo un aprendizaje potencialmente significativo.

7.7.2 Valoración de la progresión grupal

En mi diario de trabajo de campo llevé a cabo una evaluación que mostraba al docente las propuestas de mejora que el PREP y este tipo de programas basados en la intervención directa con los estudiantes podían tener. Para ello, y utilizando las cuatro competencias necesarias a la hora de llevar a cabo el proceso lector, realicé una rúbrica, donde se muestran los resultados a nivel grupal, que se muestra en Anexos.

El punto en el cual partía el grupo era desigual, estando más avanzados en algunas competencias y percibiendo cierto retraso en otras. Por ejemplo, en la competencia de Atención y Habilidades Comunicativas su nivel era muy avanzado ya que ambas dos se

trabajaban en clase con cierta asiduidad, lo que llevó a una progresión mínima llegando a la fase cuatro de la rúbrica con prontitud. Mejoraron ambas competencias puesto que perfeccionaron mediante estrategias pertenecientes a cada uno de ellas, su uso correcto en cada momento del proceso. En cuanto a la primera de las competencias, y teniendo en cuenta el margen de progresión que el PREP les otorgaba, aprendieron a focalizar la Atención en los aspectos importantes, mejorando de esta manera el resto de procesos lectores y atendiendo a una resolución de problemas y tareas más precisa y detallada.

El uso de las habilidades comunicativas de manera más concluyente y consensuada se produjo gracias a las estrategias de aprendizaje dialógico y comunicación interaccional que se ponían en práctica en todas las sesiones del programa de intervención. El perfeccionamiento a nivel grupal de herramientas de interacción como: reflexión, escucha activa, diálogo, consenso, etc. fue a consecuencia de una puesta en marcha de un aprendizaje entre iguales que propició un acercamiento a la última fase de la rúbrica.

Estas dos competencias comenzaron en una fase 3 y acabaron en una fase 4, después de la totalidad de las sesiones.

La adquisición tan rápida de un nivel alto en Atención y Habilidades Comunicativas originó un efecto “eco” en las dos competencias restantes, ya que es necesario recordar que son procesos que se activan de forma simultánea y dependientes el uno del otro a la vez. Es por ello, que gracias a su nivel atencional alto y a que entre ellos había dialogo constructivo pudieron incluir en sus esquemas mentales la participación de los demás, estrategias usadas, caminos para llegar al objetivo deseado, que les permitían reformular los suyos... esto tuvo una consecuencia directa a la hora de planificar futuros procesos donde hiciera falta seguir un plan de aprendizaje. Tomar conciencia de la construcción de significado a través de una serie de estrategias compartidas y propias les hizo llegar a tener conciencia de que estaban aprendiendo pudiendo hacer uso del autorregulamiento y de la autoevaluación.

Al finalizar las sesiones, la competencia de Planificación y Metacognición adquirieron un nivel tres, comenzando el programa en un nivel dos, la razón por la cual no se llegó a adquirir la última fase fue que el corto espacio de tiempo lo no permitió.

Las dos competencias adquiridas completamente (Atención y Habilidades Comunicativas) ayudarán en un futuro a la hora de poder llevar a cabo una buena planificación y estructuración de vías para llegar a la resolución de problemas de manera idónea y por tanto tomar conciencia del aprendizaje de manera formal.

Hoy en día, en muchos centros escolares se lleva a cabo una práctica evaluativa centrada en calificar, aprobar o suspender. El docente debe tener “artimañas” y estrategias que le permitan introducir “el cambio” desde su parcela y su rincón de actuación. Esto tendrá una consecuencia inmediata, estaremos creando estudiantes capaces de regular su aprendizaje, de llevar a cabo un estudio cuidadoso de las distintas situaciones tomando conciencia de sí mismo y de los procesos que intervienen en el largo camino académico que le espera.

7.8 Efecto en el presente, futuro personal y académico de los participantes en el programa.

El rescoldo que deja este programa en los niños puede ser muy variado, bien es cierto que si se sigue una línea metodológica continua las consecuencias serán mucho mayores tanto en el presente como en el futuro. He decidido llevar a cabo este punto y ponerle de título “Efecto” porque considero imprescindible educar alumnos para que juzguen, colaboren y reflexionen sobre su propia educación, es decir, niños que no se acostumbren a vivir en su zona de confort dejando pasar el tiempo y aprendiendo sin base ni limitaciones cantidad de conceptos sin procedencia estructural ninguna.

Para llevar a cabo una explicación más certera de este apartado, tendré en cuenta cuatro aspectos que faciliten su entendimiento.

¿De qué modo creo que va a repercutir el programa y qué efecto va a tener a medio/largo plazo en los niños?

- Juicio crítico sobre la educación.
- Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje basadas en la divergencia de Pensamiento que ofrecen recursos a la hora de aprender.
- Encontrar la inquietud por el aprendizaje dual, aprender de distinta forma.
- Exigir a los docentes una enseñanza creativa y total.

Cuando un niño está acostumbrado a estar en un aula “x” horas y de repente observa un cambio en la manera de realizar las cosas que cotidianamente se llevan a cabo de otra forma, rápidamente estamos creando en el alumno un juicio crítico acerca de la enseñanza que se lleva en clase. Es por ello, que el programa otorga esta posibilidad a todo agente que forme parte de él o se sienta cercano a su forma de trabajar. Permite sentar las bases de una educación distinta, entendiendo este concepto como algo novedoso dentro de la rutina.

Tener un juicio crítico sobre algo no es más que llevar a cabo una reflexión de modo objetivo y vivo que no deja de ser imprescindible para poder ayudar a cambiar aspectos que se han quedado enquistados y no son fácilmente extirpables. Es por ello, que darles a nuestros alumnos herramientas que hagan posible esta operación llevará a un cambio de pensamiento en el modelo de la enseñanza necesario por otra parte.

Pero... ¿Por qué el PREP es capaz de crear un juicio crítico acerca del día a día en el aula? Para responder a esta pregunta es necesario profundizar en él y lo que es más importante, haber tenido la oportunidad de llevarlo a cabo con un grupo de niños cuyo soporte de trabajo era el programa.

Si tomo como referencia mi experiencia en el centro escolar donde lo puse en práctica, diré que tan sólo por ver la reacción de los alumnos ante ciertas actividades que era la primera vez que realizaban y de la forma en la cual las estaban llevando a cabo, se puso la primera semilla de cambio, que no es más que la tierra para crear un futuro juicio crítico de pensamiento.

El desarrollo de nuevas estrategias cooperativas a la hora de aprender no hace sino alimentar la creación de una opinión acerca de la educación y la enseñanza que reciben día a día; el programa da la oportunidad de crear agrupamientos flexibles, de tal forma que se trabaje de distinta manera en gran parte teniendo en cuenta la naturaleza de las tareas que el programa por sí solo ya posee. El hecho de realizar distintas fases dentro de cada actividad, una introductoria por parte del agente mediador siguiendo de una fase preparatoria a la cual le sigue la realización de la tarea por pares y una reflexión de acabado, permite llevar a cabo una actividad en cuatro partes que permiten al niño formarse en un pensamiento dual y divergente que favorecerá recursos posteriores,

otorgando al alumno la posibilidad de llevar a cabo una buena planificación de su aprendizaje.

Esta forma de plantear la adquisición de conocimientos da lugar a la aparición de un pensamiento divergente, entendido éste como la posibilidad de llevar a cabo la resolución de problemas por medio de distintas alternativas o caminos que permiten enriquecerse a la persona posicionándole en una postura más dual y rica respecto al aprendizaje.

Esto tiene una consecuencia inmediata, la inquietud por conocer y descubrir por sí solos distintos métodos que favorezcan la motivación por la adquisición de conocimientos, ayudará a exigir al equipo docente una educación mucho más relacional y globalizadora, trabajando por proyectos, estudio de casos, problemas, etc.

Cuando un niño ha adquirido, de forma extrínseca, la capacidad de interesarse por un tema y se le dan unas buenas herramientas de búsqueda, estamos creando en él unos cimientos mentales que reforzarán la idea de una enseñanza significativa y total que tenga un parangón con la enseñanza formal y acomodada donde la balanza se desequilibra en favor de la creatividad.

Por ello, programas como el PREP que ayuden a crear profesionales competentes tendrán un resultado inmediato en nuestros alumnos tanto en su presente más inmediato como en su futuro más próximo. Ahora bien, para un cambio sustancial es necesario que el maestro tenga un buen apoyo tanto a nivel institucional como por parte del centro escolar, no sería fructífero para la escuela si un profesor sigue una línea metodológica de trabajo, y el colegio en su ideología o bases de trabajo no nombra este tipo de intervenciones (estudios de casos, trabajo por problemas, proyectos...) es por ello que se hace necesario reactivar la conciencia de todos los agentes participantes en la educación.

El PREP puede ser sólo un paso, pero un puente necesario para la reestructuración de pensamientos en torno a la enseñanza.

Una de las conclusiones que saqué a partir del trabajo con este programa, fue la facilidad con la que se soslaya algún tipo de intervención que puede ser muy beneficiosa para el centro, creo que los motivos principalmente nada tienen que ver con el centro sino más bien con la parte institucional que poco o nada deja a la imaginación

y tan sólo se centra en el cumplimiento de objetivos. Esto tiene una consecuencia inmediata en los colegios y es la rapidez y la prontitud con la que se trabaja, dejando atrás planes mucho más atractivos en cuanto a la profesionalización del equipo docente y menguando las oportunidades de aprendizaje por parte del alumnado.

Basándome en la controversia que supone la dualidad cambio-innovación que tanto se impone a los docentes de hoy en día, llevaré a cabo una reflexión más global en referencia a este punto ayudándome de las conclusiones obtenidas de la ponencia del profesor de la Universidad de Zaragoza, Fernando Sabirón.

Es inevitablemente necesario que desde el punto de vista individual del maestro se lleven a cabo pequeñas permutas lejos de las cadenas impuestas por políticas educativas restrictivas, es decir, debe ser innato al docente lograr una modificación desde su pequeña parcela y en sus propias estrategias y formas de impartir la enseñanza, para ir llevando a cabo cambios a nivel global, que tendrán como consecuencia un eco en el resto de profesionales del centro o agentes participativos en el clima educativo.

La innovación es un concepto utópico, casi paradisiaco dentro de la educación, el cual viene impuesto por las propias leyes de ordenanza educativa, pero no deja de ser un anzuelo para todos aquellos maestros que lo usan de forma esporádica sin ningún tipo de amor propio.

8. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Llevar a cabo un proyecto de intervención ciertamente innovador en un centro con una línea metodológica férrea y estática no parecía a priori la mejor de las previsiones;

pero me encontré con un respaldo total de todo el equipo de profesionales a los cuales les mostré mi idea y mis ganas de llevar a un aula el programa de intervención PREP, obteniendo así una postura flexible y positiva conforme a mi trabajo que me permitiera desarrollar éste sin ningún tipo de incomodidad.

Ahora bien, una vez que estas dentro de un organismo que funciona de forma tan ramificada como es un centro escolar y que a la vez y haciendo un símil: es una locomotora donde cada vagón pertenece a un departamento pero que debe ir unificado en pos de los estudiantes, pude comenzar a darme cuenta de lo rápido que se vive el proceso de enseñanza/aprendizaje y lo difícil que es tratar de realizar cambios cuando hay una legislación vigente que te invita a que cumplas unas enseñanzas mínimas estipuladas e incorruptibles. La enseñanza es una profesión que está en retroalimentación constante y recíproca, es decir, los docentes trabajamos con personas, que de un día para otra crecen y van desarrollándose, por eso debemos visualizar un futuro en cada mañana que nos presentemos en nuestra aula y para eso es imprescindible la profesionalización y renovación de los maestros. Con todo esto, quiero añadir que el necesario reciclaje diario que un docente tiene que llevar a cabo debe estar apoyado por instituciones que permitan que el proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleva a cabo todos los días en los centros de este país, sea un espacio fértil donde cada uno ponga su trabajo para nunca dejar que el campo sea yermo y falto de soluciones.

9. EXPERIENCIA

Sin duda que cuando tuve la oportunidad de elegir esta vía, no me lo pensé. Por varias razones y todas van enfocadas en el mismo camino:

En primer lugar me atraía la idea de trabajar con Ana Cristina Blasco, profesora en la facultad de Educación de Zaragoza y con la cual pude compartir una asignatura en la especialidad de Pedagogía Terapéutica llamada “Innovación en la escuela inclusiva”.

Su metodología basada en realizar los propios apuntes a través de artículos de revista, libros, estudio exhaustivo de legislaciones, era nuevo para todos nosotros en los estudios de Maestro de Primaria.

En segundo lugar y en consonancia con la primera razón, sentía que el camino de estudio que su vía proporcionaba podía obtener en mí resultados positivos ya que llevar a cabo un proyecto de intervención en un aula requería sentirme parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje que hasta entonces no había sentido con tanta cercanía.

En tercer lugar y a consecuencia del estudio de la asignatura Tratamientos de los trastornos de la Lectura y la Escritura impartida por la profesora Garrido, obtuve ciertas nociones acerca de un programa de intervención que trataba con niños que poseían dificultades en el aprendizaje de la lectura y que recibía el nombre de PREP.

En una primera entrevista con la directora, me mostró el programa íntegro, me aportó documentación y sentí que debía basar mi proyecto de final de grado en ese programa de intervención con alumnos en un centro escolar de educación primaria, ya que era una inmejorable oportunidad de sentirme parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje donde además de agente participativo integrador iba a ser alumno tutorizado.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Coll, C. y Corominas, R. (1990) *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compiladores) (1990) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología
- Das, J.P. y Garrido, M^a A. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura*. Barcelona: Paidós
- Das, JP., Kar, BC y Parrilla, RK. (1998) *Planificación cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes: the PASS theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon
- Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya
- Fabregat, A.M. (1993): *Cómo crear cuentos en la escuela: Homenaje a Gianni Rodari (2^a ed.)* Buenos Aires: Gram editora.
- García, R. (2009).El desarrollo de la capacidad de comprensión: un análisis a partir de las competencias implicadas. *Aula de innovación educativa*, n. 179, pp. 39-43
- Garrido Laparte, M. A. (1996) *Evaluación de un modelo teórico sobre el procesamiento de la información (PASS) y de un programa de entrenamiento cognitivo (PREP) en niños con dificultades de aprendizaje*. Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral no publicada.

Jorge De Sande, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora. *Revista docencia e investigación*, n. 21.

Kirby, J.R. y Williams, G.L. (1991). *Learning problems: A cognitive approach*. Toronto: Kagan and Woo

Leóntiev, A.N. (1978). *Activity consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Luceño, J.L. (2000): *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.

Molina García, S y Garrido Laparte, M. A. (1997). *Reeducación de las dificultades en el aprendizaje a través del programa P.R.D.A. de J.P. DAS. Un enfoque cognitivo desde el modelo PASS*. Zaragoza: FUNDAFE

Molina, S., Garrido, M. A., & Das, J. P. (1997): *Process-based enhancement of reading: An empirical study*. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25, 68-76.

ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón., publicado en el BOA nº 119 el día 20/06/2014, pp. 19288-20246

Palincsar, A.S. y Braun, A.L. (1986). *Interactive teaching to promote independent learning from text*. *Reading Teacher*, 39, 771-777

Freire, P (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Rodari, G. (2008): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias (3ª ed.)* Buenos Aires: Colihue.
- Sabirón, F y Arraiz, A. (2012): *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: Métodos y Tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Sánchez, M.E. (1990): *El aprendizaje de la lectura y sus problemas en Marchesi, Coll y Palacios, Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Psicología.
- Sánchez, M. E (1998): *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé
- Solé, I y Sánchez, E. (2009). Sinergias Entorno a la lectura: un reto y una necesidad. *Aula de innovación educativa*, n. 179, pp. 8-11
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

11. ANEXOS

11.1 Evaluación según competencias implicadas.

| | | | | |
|---------------------------|---|---|--|---|
| ATENCIÓN | Es capaz de atender, sólo cuando interviene o se le reclama. | Atiende de forma esporádica sin llevar a cabo o plantear situaciones creativas. | Atiende de forma activa realizando inferencias con otros procesos de forma individual. | Es capaz de simultanear la atención con las otras tres competencias para desarrollar un proceso lector y de aprendizaje idóneo. |
| PLANIFICACIÓN | No sigue un plan mental estructurado que le permita llevar a cabo aprendizajes potencialmente significativos. | Lleva a cabo una planificación individualizada centrada en una meta. | Es capaz de realizar una planificación mental de su aprendizaje, autorregulándose en el proceso lector. | Ha interiorizado la planificación como parte de un proceso básico en su aprendizaje de la lectura. |
| METACOGNICIÓN | No posee conciencia propia de su aprendizaje, cayendo en errores de base constantemente. | Lleva a cabo un aprendizaje memorístico sin llegar a la generalización de ellos. | Sabe utilizar su aprendizaje en diferentes contextos, asimilando y tomando conciencia de los procesos. | Toma conciencia de lo que aprende y sabe generalizarlo de tal forma que activa las otras tres competencias que le permiten un llevar a cabo un proceso lector activo, interpretativo y crítico. |
| HABILIDADES COMUNICATIVAS | Interviene sólo cuando es su turno, pero no lleva a cabo estrategias de escucha activa, reflexión y consenso. | Es capaz de realizar intervenciones provechosas para el grupo pero no integra los procedimientos y procesos expuestos por sus compañeros. | Toma conciencia del grupo y sabe aprovechar las habilidades comunicativas básicas tanto propias como colectivas, para su aprendizaje individual. | Utiliza, asimila y enlaza las Habilidades comunicativas existentes y las utiliza como consecuencia de un proceso lector apoyado de las otras tres competencias. |

