



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Especialidad Orientación Educativa.

COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPETENCIA DIALÓGICA

Aplicación de un programa de comprensión lectora en el aula a partir del Modelo Pass y el aprendizaje dialógico.

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: Helena Orosia Aguilar Cabrera

Directora: Ana Cristina Blasco Serrano

Curso 2014/2015

RESUMEN

La comprensión lectora y la competencia comunicativa suponen dos elementos fundamentales en el curriculum escolar. Este estudio trata de favorecer un aumento en la motivación de los alumnos y alumnas hacia la asignatura a través de un programa de mejora de la comprensión lectora basado en el Modelo Pass y el aprendizaje dialógico. El programa se desarrolla en el contexto natural del aula y se implanta en la clase de 4ºESO del Colegio Santa María Reina de Zaragoza, concretamente en la asignatura de Historia. La investigación se desarrolla a partir de un estudio de caso donde se combina la metodología cuantitativa y cualitativa.

Palabras clave: Modelo Pass, Aprendizaje dialógico, Comprensión lectora, Competencia comunicativa, Motivación, Historia.

ABSTRACT

Reading Comprehension and communicative competence are two basic elements to school curriculum. The present research tries to increase pupils motivation to the subject through a reading comprehension improvement programme based on Pas theory of intelligence and dialogical learning. This programme is developed in the natural context of the class and is introduced in 4ºESO class – specifically in History subject- at Santa María Reina High School in Zaragoza. This research is developed from a case study by using quantitative and qualitative methodology.

Key words: Pass theory of intelligence, Dialogic learning, Reading comprehension, Communicative competence, Motivation, History.

INDICE

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	3
1. Planteamiento del problema	3
2. Marco teórico	3
2.1. ¿Por qué leer es tan importante?	3
2.2. ¿Qué es la comprensión lectora?	5
2.3. Entender la lectura a partir del Modelo Pass.	7
2.3.1. El papel de la atención en la lectura	8
2.3.2. El papel del procesamiento sucesivo en la lectura	8
2.3.3. El papel del procesamiento simultáneo en la lectura	9
2.3.4. El papel de la planificación en la lectura	10
2.3.5. La metacognición y los procesos fríos y cálidos.	12
2.4. ¿Cómo desarrollar todo esto en el aula? El aprendizaje dialógico.	15
3. Propósito y objetivos	17
DISEÑO METODOLÓGICO	18
4. Justificación del diseño	18
5. Muestra	19
6. Instrumentos y técnicas	19
7. Procedimiento llevado a cabo en el estudio	20
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	21
CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES	31
LIMITACIONES	32
PROPUESTAS DE FUTURO	37
VALORACIÓN PERSONAL	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40

El trabajo de fin de máster que se presenta a continuación se ha desarrollado durante el segundo cuatrimestre del curso 2014/2015. El programa implantado ha sido llevado a cabo en el Colegio Santa María Reina de Zaragoza durante mi periodo de prácticas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

1. Planteamiento del problema

La comprensión lectora adquiere importancia en las escuelas por su relevancia como competencia comunicativa. Compartimos una realidad llena de letras y textos donde leer nos abre las puertas a multitud de información en distintas modalidades de presentación. Es por ello que comprender no solo es sinónimo de entender sino también de comunicar.

La comprensión lectora ha sido ampliamente estudiada a lo largo del tiempo y son varios los modelos que tratan de describir el complejo entramado de procesos que determinan cómo comprendemos un texto. Esta investigación trata de acercar la comprensión lectora a las aulas y contextualizar su aprendizaje, tratando de fomentar el diálogo y el conocimiento compartido entre los alumnos, protagonistas en todo ese entramado.

De este modo, en este estudio se presenta un programa de comprensión lectora en el aula que trata de favorecer los procesos cognitivos que plantea el Modelo PASS para garantizar la comprensión lectora de los textos de las materias curriculares. El programa trata de responder a una necesidad observada en el alumnado del centro, en concreto en la clase de 4ºESO, en la que el profesorado constata grandes dificultades de comprensión.

2. Marco teórico

2.1. ¿Por qué leer es tan importante?

La lectura supone un objetivo en sí mismo durante la etapa educativa. En Primaria, el aprendizaje de la lectura implica gran parte del currículo educativo y el factor que determina esta importancia se basa en que la lectura es una actividad de construcción de conocimiento. Aprender a leer no es un aprendizaje puntual sino que supone un aprendizaje progresivo que se prolonga a lo largo de la escolarización obligatoria y no

obligatoria del individuo. Esto último determina que la lectura debe de ser un continuo de aprendizaje donde el lector atraviesa distintos niveles de competencia que le permiten llevar a cabo una lectura eficiente.

“Wells (1987), establece cuatro niveles de lectura: nivel ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico” (Solé, 2010, p.2). El primer nivel implica el conocimiento y reconocimiento de las letras, palabras, frases y estructuras textuales y lo veríamos reflejado en la instrucción lectora en las etapas de Infantil y los primeros cursos de Primaria. A este nivel le sigue el nivel funcional, que se refiere a la lengua escrita como un medio de comunicación interpersonal y donde el dominio de este nivel implica el correcto afrontamiento de las necesidades cotidianas de nuestra sociedad, como por ejemplo leer instrucciones, prospectos, periódicos, etc. En tercer lugar, el nivel instrumental, está relacionado con buscar, analizar y usar la información. Este nivel se ve reflejado en las aulas cuando los alumnos y alumnas interpretan el enunciado de un problema de matemáticas o estudian un tema de historia. Por último, el nivel epistémico se refiere a la utilización del lenguaje como un modo de pensar, donde se utiliza el lenguaje de manera creativa y crítica y sirve para expresar ideas y razonamientos.

Entendemos así que el aprendizaje de la lectura implica mucho más que un aprendizaje inicial basado en la decodificación fonológica. Isabel Solé (1996) apunta: “Es urgente que la lectura en la escuela sea repensada, por lo menos en una triple dimensión: como objeto de conocimiento en sí misma; como instrumento de conocimiento y como medio para el placer, el gozo y la distracción” (p.28).

De este modo, para esta autora, la lectura como objeto de conocimiento implica comprender e interpretar lo escrito en contextos significativos. Como instrumento para el aprendizaje, leer sería el medio mediante el cual accedemos a información sobre temas concretos y el medio que a su vez, nos permite abordar objetivos curriculares en las distintas etapas educativas. Además de estas dos dimensiones, fomentar en los lectores aprendices el interés de la lectura en sí mismo, supone una meta instruccional muy importante, puesto que garantiza el buen desarrollo de los anteriores preceptos.

Tanto Wells a partir de los niveles de lectura (1987) como Solé (1996) remarcan el papel de la lectura en las aulas como consecuencia de su importancia en nuestra sociedad.

La lectura es un elemento comunicativo esencial en nuestras vidas y por lo tanto, debe suponer un objetivo esencial en el aula.

2.2. ¿Qué es la comprensión lectora?

Según Sánchez (1998) “comprender implica interrelacionar la información” (p.80). Para ello, en un primer momento, comprender supone un trabajo de extracción de las ideas principales del texto y de la relación que existe entre ellas. Es decir, para este autor, es en la comprensión superficial o texto base donde el sujeto conforma un todo que da sentido al texto a partir de las ideas principales del mismo. Ahora bien, la comprensión lectora supone ir un paso más allá del texto base ya que implica la capacidad de relacionar las ideas principales del texto con nuestro bagaje de conocimientos previos. El lector integra las ideas principales del texto en sus representaciones o esquemas mentales construyendo así un modelo de la situación que garantiza la comprensión profunda de lo leído. Además, estos procesos de comprensión que atraviesan los sujetos al enfrentarse a un texto se moderan a través de estrategias metacognitivas que se ponen en marcha para planificar, regular y evaluar todo este proceso.

Comprender un texto se entiende entonces como un proceso en el que el sujeto pone en marcha una serie de mecanismos que le permiten reflexionar e interpretar el sentido de lo escrito a través de sus conocimientos previos. Estos mecanismos implican el reconocimiento de palabras (nivel ejecutivo de Wells), la extracción de las ideas principales y su relación en una única idea global (texto base) y la construcción del modelo de la situación con nuestros conocimientos previos. De este modo, ¿Es la lectura un proceso lineal en el cual el sujeto pone en marcha los distintos mecanismos de manera secuencial o es el resultante de la interacción entre estos mecanismos?

Esta pregunta ha sido objeto de debate desde las teorías de la lectura. En un primer momento, se desarrollaron dos concepciones que conciben la lectura como un proceso lineal; los modelos ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down) (Sánchez, 1998).

El modelo ascendente se centra en el acceso al significado y establece la lectura como un proceso secuencial que se inicia en el reconocimiento de las palabras a través de los procesos de decodificación fonológica y acceso al significado, es decir, los procesos de bajo nivel. El sujeto parte de las letras para reconocer las palabras, frases y por último el texto. Es decir, partimos de los procesos de significado a los procesos de comprensión. Sin

embargo, los modelos descendentes plantean el proceso en dirección contraria. De este modo, el sujeto, apoyándose en sus conocimientos y experiencias, crea una representación global del texto, una hipótesis que va confirmando a través del reconocimiento de las frases y palabras. Así pues, el conocimiento previo del lector (proceso superior) determina los procesos de bajo nivel.

En respuesta a estos modelos, se plantea el modelo interactivo. Este modelo integra el modelo ascendente y descendente y entiende la lectura como un proceso en el que influyen de manera simultánea procesos elementales y complejos, A partir de Sánchez (1998): “En una palabra, los procesos más elementales (acceder al significado de las palabras, construir proposiciones) influyen en los más complejos (construir macroestructura); y al contrario, los más complejos influyen en los más elementales.” (p.88).

Así pues, al leer, ponemos en marcha procesos de bajo nivel que se determinan por procesos superiores que estamos llevando a cabo al mismo tiempo. Mientras accedemos al significado de las palabras, vamos formando una idea global que influye en el reconocimiento de las mismas.

Emilio Sánchez (1998) considera que los procesos de lectura se llevan a cabo teniendo en cuenta dos principios, el principio de inmediatez y el modo interactivo en el que estos procesos se llevan a cabo. De esta forma, Garrido (2004) plantea que al leer, vamos construyendo las ideas globales del texto y no esperamos a disponer de toda la información para hacerlo. Realizamos hipótesis sobre el texto mientras lo leemos, es decir, de manera inmediata. Por otro lado, el principio de interacción se basa en la concepción comentada anteriormente y se refiere a que el lector pone en marcha los procesos de comprensión de manera simultánea.

A partir de García (2009), podemos entender estos dos principios en base a las competencias implicadas en la comprensión lectora. Ésta supone un conjunto de competencias que permiten entenderla y predecirla en su conjunto. Estas competencias se enmarcan en dos grandes grupos, las lingüísticas, a nivel de palabra, oración y discurso, y las competencias metalingüísticas, relacionadas con la metacompreensión y la autorregulación.

Ambos grandes bloques de competencias están relacionados entre sí. Así pues, los lectores que son eficaces en el reconocimiento de palabras, parten de una buena base para garantizar la comprensión y metacompreensión y del mismo modo, los lectores que comprenden bien serán más capaces de leer con rapidez y precisión.

Ahora bien ¿Qué herramientas utiliza un buen lector a la hora de enfrentarse a un texto? Garrido (2004) sintetiza las siguientes:

Los buenos lectores son capaces de decodificar con fluidez, utilizan sus conocimientos previos para darle sentido a la lectura y evalúan y controlan su comprensión de cara a corregir errores. Además, son capaces de distinguir aquello que es fundamental de lo que es menos relevante y construir un significado global del texto. Por otro lado, son críticos y se cuestionan sobre lo que están leyendo.

La comprensión lectora supone la interrelación de una serie de tareas que el lector lleva a cabo de manera más o menos consciente cuando se enfrenta a un texto. Al leer, como hemos visto, no solo nos limitamos a acceder al significado de la palabra sino que utilizamos una serie de estrategias que nos permiten comprender el sentido del texto y utilizar esa información en relación a nuestros conocimientos previos.

Estos procesos implican atender a una determinada tarea durante un periodo de tiempo, utilizar un plan para responder a las demandas de la misma y transformar esa información en material significativo. De este modo, para llevar a cabo las estrategias que nos convierten en lectores eficientes, ponemos en marcha una serie de procesos cognitivos que se ajustan a estas demandas. En este caso, el Modelo Pass nos permite establecer un marco a ese cómputo de procesos que supone leer. A partir del mismo, podemos inferir en qué procesos podemos incidir en las aulas para favorecer la lectura eficiente de los alumnos y alumnas.

2.3. Entender la lectura a partir del Modelo Pass

La Teoría PASS de la Inteligencia fue desarrollada por Das y Naglieri en 1994. A partir de este modelo, el procesamiento de la información consiste en el desarrollo de tres fases: el input o entrada de la información, el procesamiento central y el output o salida de la información. En el caso de la lectura, el input haría referencia al texto al que el lector se enfrenta y el output tendría que ver con la tarea. Dentro del procesamiento central se llevan

a cabo cuatro procesos cognitivos: planificación, atención, procesamiento secuencial y procesamiento simultáneo.

Los conocimientos previos que, como hemos visto anteriormente a partir de Sánchez (1998), determinan la construcción del modelo de la situación en un texto, en el Modelo PASS se entienden como moderadores del procesamiento (Garrido, 2004). En este procesamiento de la información también influye la demanda de la tarea, aspecto en el que incide el programa planteado en este estudio, que trata de favorecer los procesos cognitivos de este modelo para favorecer la comprensión lectora de los alumnos y alumnas. De este modo, pese a que todos los procesos cognitivos se utilizan al procesar la información, algunos adquieren mayor protagonismo en función de la naturaleza de la tarea que estemos realizando.

2.3.1 El papel de la atención en la lectura

La atención tiene un papel esencial en el aprendizaje. En relación con la lectura, supone un elemento fundamental tanto en los procesos de bajo nivel como en los procesos de alto nivel. A partir de Garrido (2004): “La atención es un constructo complejo porque comprende dos clases de procesos: uno es automático, no implica esfuerzo, no se controla de manera consciente (arousal) y uno consciente, precisa esfuerzo y depende del sistema de planificación (atención) (...) El arousal es prerequisite para el aprendizaje” (p. 242).

El arousal no podemos controlarlo de manera consciente. Sin embargo, sí que somos capaces de controlar cuánto tiempo atendemos y a qué atendemos (atención sostenida y atención selectiva). De este modo, estos procesos atencionales voluntarios y conscientes, van a verse influidos por la motivación y la volición del sujeto hacia la tarea y a su vez determinan el resto de procesos cognitivos que llevamos a cabo cuando procesamos la información. Así pues, la atención supone un elemento esencial en la lectura y, puesto que determina el resto de procesos, garantizar que nuestros alumnos y alumnas mantienen interés por la tarea, favorece el desarrollo del resto de procesos cognitivos.

2.3.2 El papel del procesamiento sucesivo en la lectura

Este proceso cognitivo permite integrar la información de manera secuencial, es decir, siguiendo un orden (Garrido, 2004). En relación con la lectura, el procesamiento sucesivo es el responsable de varios procesos que llevamos a cabo cuando leemos.

Cuando accedemos al significado de las palabras a partir de la vía fonológica, ponemos en marcha procesos de carácter secuencial. Descomponemos los distintos segmentos del lenguaje (palabras, sílabas, letras) y ponemos en marcha las reglas de conversión grafema-fonema, accediendo así al significado de la palabra. Es decir, procesamos de manera secuencial los elementos del lenguaje, proceso que también influye en el procesamiento sintáctico.

Por otro lado, el procesamiento sucesivo también permite que el lector extraiga y retenga las ideas principales del texto para su posterior síntesis en un significado global. Y es por ello que también es necesario para posteriores procesamientos semánticos.

De este modo, podemos ver cómo, al leer, toma importancia el procesamiento secuencial cuando utilizamos las diferentes partes del texto (grafías, palabras, frases...) y dotamos a cada una de ellas de un significado que, posteriormente nos permitirá su integración en un significado global a partir del procesamiento simultáneo.

2.3.3 El papel del procesamiento simultáneo en la lectura

A partir de Garrido, utilizamos el procesamiento simultáneo cuando integramos los estímulos en grupos, es decir, cuando procesamos los estímulos de manera global. Al contrario y como complemento al procesamiento secuencial, esta operación nos permite percibir la información como un todo, integrando todos los estímulos en conjunto.

Al hablar de procesamiento secuencial hablábamos de la capacidad para retener la información de manera ordenada. Para ello, utilizamos la memoria de trabajo o la memoria a corto plazo. El procesamiento simultáneo utiliza esa información de la memoria de trabajo para establecer una relación entre sus elementos y dotarles de un significado global y compartido, utilizando la memoria a largo plazo.

“Kirby y Williams (1991) refieren tres manifestaciones del procesamiento simultáneo: las habilidades espaciales, el procesamiento semántico y el razonamiento (Garrido, 2014, p.245)”

A partir de esta autora, las habilidades espaciales son esenciales en matemáticas, geografía e historia y en lo que respecta al aprendizaje de la lectura, son fundamentales en el aprendizaje de vocabulario y en la comprensión. El procesamiento simultáneo nos permite visualizar las escenas que inspira una lectura, facilita así la integración del texto y

mejora su recuerdo. El aprendizaje de vocabulario incrementa nuestro diccionario mental de palabras y nos permite utilizar la vía léxica en el reconocimiento de las mismas, propiciando así una lectura más rápida y eficiente.

El procesamiento semántico se determina en gran parte por el procesamiento simultáneo. A través de este tipo de operación cognitiva, categorizamos las palabras o establecemos relaciones entre los significados de las mismas. Así, un lector con dificultades en el procesamiento simultáneo encontrará difíciles aquellas tareas en las que tenga que comparar conceptos o encontrar la relación existente entre los mismos, lo que influye a su vez en la capacidad de comprender textos de manera global, extrayendo las ideas principales, enlazándolas unas con otras y obteniendo así una idea general (Garrido, 2004).

En el procesamiento semántico influye también el razonamiento, tanto inductivo como deductivo, ya que nos permite realizar inferencias y establecer generalizaciones a partir de la información de la que disponemos y de nuestros conocimientos.

En síntesis, el procesamiento simultáneo influye tanto en los procesos de bajo nivel como en los procesos de alto nivel. Este tipo de procesamiento nos permite integrar la información en un significado global, ya sea al decodificar una palabra o al establecer la idea general de un texto.

2.3.4 El papel de la planificación en la lectura

A partir de Garrido (2004, p. 247): “la planificación es un proceso mental a partir del cual la persona determina, selecciona y utiliza resoluciones eficaces en los problemas (...). El sistema de planificación es el responsable de la construcción, ejecución y control de los planes de procesamiento”.

Es decir, cuando planificamos estamos planteándonos las estrategias que vamos a utilizar, resolviendo un problema o regulando la eficacia de esas estrategias. La planificación sirve así de árbitro del resto de procesos cognitivos que llevamos a cabo cuando procesamos la información.

La atención selectiva, las estrategias y la metacognición suponen los elementos fundamentales de la planificación. La interacción entre las operaciones cognitivas del modelo PASS da como resultado la atención selectiva. La planificación y la atención

guardan una estrecha relación en este modelo de tal forma que cuando decidimos llevar a cabo unas estrategias estamos atendiendo selectivamente a una determinada tarea o a una información específica, ya sea de manera consciente o inconsciente.

El nivel de estrategias se basa en la capacidad que tiene el sujeto de utilizar un plan de acción determinado para resolver un problema y, al planificar nuestras estrategias y tomar conciencia de las mismas, estamos utilizando la metacognición. Ésta metacognición implica el grado de conciencia que tenemos sobre las operaciones mentales que llevamos a cabo.

La planificación supone todos aquellos procesos que nos permiten controlar el procesamiento secuencial y simultáneo y que convierten estos procesos en estrategias activas y no simplemente en procesos automáticos.

Si nos centramos en los procesos lectores, la planificación es una herramienta esencial a la hora de comprender. Cuando comprendemos, ponemos en marcha estrategias y procesos evaluativos que determinan nuestra capacidad de interrelacionar la información.

De este modo, la planificación y sobretodo, su función de control sobre el resto de los procesos, supone un elemento importantísimo en la comprensión lectora. La utilizamos al referirnos a nuestros conocimientos previos, al revisar nuestra comprensión, al evaluar la adecuación del significado de una palabra al contexto o al adecuar nuestra comprensión a la tarea, entre otros procesos. A partir de Garrido (2004):

“Das (1998, p.58) se refiere a la planificación como un proceso autorganizado y reflexivo del que la persona es consciente y que requiere de motivación y capacidades metacognitivas”. (p.250)

Así pues, la planificación resulta uno de los objetivos fundamentales a trabajar cuando nos planteamos favorecer la comprensión lectora, puesto que supone la puesta en marcha del resto de procesos. Para ello, requerimos de la motivación y de las capacidades metacognitivas del individuo. De este modo, fomentando la motivación de los alumnos y alumnas hacia la tarea y la utilización de estrategias metacognitivas, estamos trabajando la planificación y favoreciendo el resto de procesos cognitivos.

2.4. La metacognición y los procesos fríos y cálidos.

La competencia metacognitiva, componente de la planificación en el Modelo Pass, comenzó a estudiarse en la década de los 70 por Flavell (Mayor, 1995). Como hemos visto, supone tomar conciencia sobre operaciones mentales como la memoria, el aprendizaje o el lenguaje. Esta toma de conciencia implica además la capacidad del sujeto para controlar y regular estos procesos. La descripción que hacía Flavell de la metacognición en 1976 era la siguiente:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o datos relevantes para el aprendizaje. (...) La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto. (En Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1986, p.54)” (Allueva, 2002, p.58)

Ahora bien, ¿Qué relación tiene la metacognición con la lectura? En primer lugar, por hecho de requerir una serie de operaciones cognitivas para su consecución, la lectura supone una actividad donde las estrategias metacognitivas juegan un papel muy importante. La utilización de estas estrategias supone la diferenciación entre buenos y malos lectores. De este modo, los buenos lectores no se caracterizan únicamente por la capacidad de decodificar con fluidez sino porque ponen en marcha una serie de estrategias para abordar la lectura de manera eficaz y esto es, en definitiva, metacompreensión.

Sobre los procesos de metacognición y metacompreensión influyen una serie de variables que se relacionan con el propio sujeto, el contexto y la actividad que se está llevando a cabo (Mayor, 1995).

En relación con el sujeto, la edad, los conocimientos sobre la tarea, sus habilidades, creencias, estilos atribucionales y motivaciones, entre otros, juegan un papel muy importante.

Las habilidades que dispone un sujeto suponen el prerequisite para que se desarrollen el resto de habilidades metacognitivas. Su práctica y control implica la automatización de las mismas, y por lo tanto, la oportunidad de utilizar nuestros esfuerzos cognitivos en otras tareas, como es el caso de la automatización de los procesos de bajo nivel en la lectura.

Los estilos atribucionales influyen de manera importante puesto que, en muchas ocasiones, bloquean nuestras capacidades reales. Las actitudes negativas hacia las tareas o asignaturas determinan el nivel de implicación y percepción de control de los sujetos sobre las mismas.

Las motivaciones suponen el paso previo para toda acción y vienen determinadas por la perspectiva de aprendizaje que trate de abordar la tarea. Perspectivas que ponen el énfasis en el alumno propician la introspección del sujeto a la hora de realizar la actividad y por lo tanto, la utilización de estrategias metacognitivas.

Por otro lado, toda actividad que realizamos, se lleva a cabo en un contexto determinado. Un sujeto puede ser capaz de poner en marcha estrategias metacognitivas pero esto no garantiza que las utilicen en todas las situaciones puesto que, al igual que otras conductas humanas, están condicionadas por el contexto.

La situación supone un tipo particular de contexto. “La situación incluye la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos”. (Mayor, 2005, p.89). Las interacciones del sujeto con los demás suponen situaciones de aprendizaje muy importantes. Además de estos factores, el contexto sociocultural influye en la medida que determina el lenguaje que utilizan los miembros de ese contexto, las distintas mentalidades, creencias, prejuicios, etc.

Junto con las variables relativas al sujeto y al contexto, la propia actividad supone otra de los elementos que influyen en la metacognición. De este modo, los requerimientos de la tarea en relación con la atención, el esfuerzo y la estrategia que se trata de utilizar, influyen en el procesamiento cognitivo.

Conociendo estas variables podemos desarrollar situaciones de aprendizaje en las cuales los sujetos pongan en marcha estrategias metacognitivas. Si bien es cierto que no podemos garantizar el control de todas las variables para que se produzcan estas operaciones, si podemos controlar gran parte de ellas. De este modo, podemos proponer tareas que supongan un reto para los estudiantes, que despierten su curiosidad y que se presenten de manera que favorezcan un aprendizaje significativo.

A lo largo este marco teórico se ha ido relacionando los distintos procesos cognitivos con la motivación. En primer lugar, hemos visto su influencia en los procesos de atención

y planificación del modelo PASS, constatándose en este último como requisito de la planificación y por lo tanto, de la metacognición y metacompreensión.

La relación entre los factores cognitivos y motivacionales es esencial cuando hablamos de aprendizaje. Pintrich y Schrauben (1992) determinan que hay dos tipos de procesos mentales en los procesos de aprendizaje, los procesos fríos y los procesos cálidos. Los procesos fríos se refieren esencialmente a la adquisición de conocimientos mientras que, los procesos cálidos, suponen todo lo relativo a las motivaciones y voliciones que presenta el individuo en relación con la tarea.

Los primeros tienen que ver con asociar, observar y comprender. Comprender, para estos autores, supone formar ideas, conectarlas y ser estratégico en la detección y corrección de errores (autorregulación). En este caso, no estamos hablando de comprensión lectora como tal, sino de los procesos de comprensión que llevamos a cabo cuando aprendemos aunque es fácilmente comparable a los procesos que ponemos en marcha cuando leemos.

Por otro lado, los procesos cálidos tienen que ver con la motivación y la volición. La motivación supone que el sujeto tiene que percibir el objetivo de la actividad como deseable o atractivo y además, tiene que ser viable, es decir, el sujeto debe de creer que puede alcanzarlo. La volición nos permite proteger nuestra meta durante el desarrollo de un plan de acción. Consiste en mantener nuestro compromiso con el objetivo. Nos permite redirigir la atención hacia el mismo y controlar el entorno para anular posibles distractores

En relación con los trabajos de Pintrich que estudian la relación entre los procesos fríos y cálidos y más concretamente entre la motivación y la cognición Montero y De Dios (2004) apuntan:

Muchos de sus trabajos (Pintrich y de Groot, 1990, Pintrich, Roeser y de Groot, 1994, Pintrich y Zusho, 2002) han relacionado los factores motivacionales con elementos cognitivos, especialmente con el uso de estrategias de autorregulación. Estos trabajos han demostrado que los procesos motivacionales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la autorregulación (...). (p. 192).

En síntesis, aumentando la motivación de los alumnos por las tareas y controlando sus procesos volitivos, es decir, garantizando sus procesos cálidos, favorecemos los procesos fríos del aprendizaje entre los cuales se encuentra la comprensión. Esta comprensión se

determina a su vez por las estrategias de metacompreensión. Así pues, favoreciendo la motivación hacia la tarea favorecemos también el uso de estas estrategias.

Como hemos visto a partir de Mayor (1995), el contexto, la situación y la actividad determinan también la puesta en práctica de la metacognición y determinan los procesos de motivación y volición que los alumnos y alumnas desarrollan en relación con la tarea. La metacognición es un dialogo interno que mantenemos con nosotros mismos. Estos diálogos suponen la interiorización de conversaciones o interacciones con nuestro entorno que una vez contruidos como propios conforman nuestras actitudes, opiniones o emociones. En este sentido, promover el diálogo puede favorecer el desarrollo de las estrategias de metacompreensión que ayuden a que nuestros alumnos y alumnas cuestionen sus propios procesos de comprensión. En esta línea, el aprendizaje dialógico supone un medio a través del cual favorecer los procesos que hemos ido viendo en relación con la comprensión.

2.5. ¿Cómo desarrollar todo esto en el aula? El aprendizaje dialógico

Como ya se ha resaltado, el lenguaje, tanto a nivel oral como a nivel escrito, supone un elemento comunicativo esencial en nuestras vidas. Nuestra sociedad es cada vez más dialógica y esto debe corresponderse con la realidad educativa. Hasta este punto hemos visto la importancia de la lectura como acto comunicativo y herramienta de acceso al conocimiento. Si algo tiene de especial la lectura es su intensa relación con el lenguaje oral y es por ello que el aprendizaje dialógico supone un modelo didáctico muy oportuno a la hora de trabajar la comprensión lectora.

El lenguaje supone la forma que tenemos de explicitar nuestros conocimientos. Cuando elaboramos un pensamiento para argumentarlo, tomamos conciencia del mismo y somos capaces de reflexionarlo. Es a través del intercambio de ideas entre las personas como recabamos en nuestro conocimiento y adquirimos nuevos aprendizajes. Es por ello que, trabajar la lectura a través del intercambio dialógico implica que los alumnos y alumnas evalúen sus propios conocimientos y adquieran nuevos aprendizajes a partir de esta interacción.

De este modo, el aprendizaje no sólo depende de la interacción entre el profesor y el alumno sino que se basa en un aprendizaje social y colaborativo donde todos aprenden a ayudar y a facilitar el aprendizaje del grupo. Aubert (2009) determina siete principios necesarios para llevar a cabo el aprendizaje dialógico.

En primer lugar, el aprendizaje dialógico debe partir de un *dialogo igualitario*. Esto quiere decir que, independientemente de quien realice una aportación al grupo, ésta debe de considerarse en función de su validez y no en función de las relaciones de poder o jerarquías socialmente establecidas.

Además, el pensamiento humano es social y en consecuencia, la inteligencia cultural es la que debe primar en este aprendizaje. La lectura, además de la propia interacción social, supone en este principio una fuente de recursos muy importante. Leyendo contactamos con saberes y conocimientos que construyen nuestra realidad social.

El tercer principio del aprendizaje dialógico se basa en que las personas somos seres en transformación. Es decir, tenemos la capacidad de cambiar, ya sea a nivel personal, social o cultural.

El aprendizaje dialógico incluye además una dimensión instrumental. De esta forma, el objeto de trabajo se va a basar en todas aquellas destrezas que nos permiten desenvolvernó en la sociedad actual, considerándose igual de importantes las habilidades básicas como las socioemocionales o las instrumentales. De este modo, los textos con los que se trabaje la comprensión a través del aprendizaje dialógico no sólo deben basarse en contenidos curriculares sino que deben mantener conexión con valores que garanticen el desarrollo del alumno de manera integral.

Otra de las bases del aprendizaje dialógico tiene que ver con la significación del aprendizaje. Tenemos que ser capaces de dotar de sentido lo que estamos aprendiendo. El estudiante es un sujeto activo, los aprendizajes parten de sus necesidades y se encuadran en un determinado contexto.

Como valor humano, el aprendizaje dialógico debe tener en cuenta la solidaridad. La escuela inclusiva apuesta por la riqueza de enseñar en la diversidad, donde todos aportamos algo al grupo. Así, la solidaridad es el valor que debe primar en una relación de igualdad y horizontalidad. Es por ello que, las actividades que trabajan a través del aprendizaje dialógico deben de realizarse en grupos, donde el conocimiento se construya entre todos y donde se priorice la cooperación frente a la competición entre los integrantes.

Por último, el séptimo principio del aprendizaje dialógico se basa en la igualdad de diferencias. Las personas somos elementos de riqueza cultural y somos iguales cuando tenemos en cuenta las diferencias.

En conclusión, el aprendizaje dialógico incorpora los elementos clave del aprendizaje significativo teniendo en cuenta el alumno en su contexto social. Otorgándole un papel protagonista al contexto social de nuestros alumnos, dotamos de significación y horizontalidad al aprendizaje, a través del dialogo y la comunicación. Así pues, la comprensión lectora, entendida como un cómputo de estrategias, implica una serie de procesos cognitivos entre los cuales se encuentra la metacomprensión. Esta metacomprensión puede verse influida por diversos factores como son el contexto, la situación, la tarea y la motivación. El aprendizaje dialógico supone crear un escenario en el aula donde la interacción entre compañeros garantice la puesta en marcha de esos factores.

3. Propósito y objetivos de la investigación

La finalidad de este estudio es mejorar la comprensión lectora de los alumnos y alumnas a través de un programa implantado en el curriculum escolar basado en el Modelo PASS y el aprendizaje dialógico en la asignatura de Historia de 4º ESO en el Colegio Santa María Reina de Zaragoza.

La finalidad de este estudio se desglosa en tres grandes objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora de los alumnos y alumnas.

Este objetivo se centra en mejorar la comprensión lectora de los alumnos y alumnas participantes en este programa favoreciendo sus procesos de metacomprensión.

- Utilizar la interacción natural entre los alumnos para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.

En este caso, se pretende aprovechar el contexto natural del aula como espacio óptimo para el desarrollo de actividades basadas en el aprendizaje dialógico entre iguales a partir del trabajo con textos curriculares.

- Propiciar un aumento en la motivación de los alumnos hacia la asignatura y hacia su propio aprendizaje.

Aumentar los procesos cálidos de los estudiantes en relación a su propio proceso de aprendizaje de cara a favorecer el desarrollo de procesos de autorregulación cognitiva.

De cara a la consecución de estos objetivos, la investigación se desarrolla a partir de la hipótesis siguiente:

Favoreciendo el desarrollo de los procesos cognitivos del modelo PASS mediante el aprendizaje dialógico, mejorarán las estrategias de comprensión y metacompreensión y por lo tanto, la comprensión lectora. Además de ello, se pretende aumentar la motivación de los alumnos hacia la asignatura y hacia su propio aprendizaje a través de un programa de comprensión lectora en el contexto natural del aula.

DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología del estudio se desarrolla a través de una perspectiva interpretativa de la realidad. Este estudio, no solo pretende atender a mejora de la comprensión lectora de los estudiantes promoviendo la utilización de estrategias metacognitivas sino que pretende analizar todos aquellos cambios que este programa produce en el alumnado y profesorado al que va dirigido.

4. Justificación del diseño

El diseño de la investigación se desarrolla a partir de un estudio de caso. Se basa en la observación de cómo el programa implantado en el aula favorece el desarrollo de la comprensión lectora en un grupo de estudiantes de 4ºESO. “El “estudio de caso” puede considerarse, *sensu stricto*, el diseño emergente por antonomasia incluso superando a los diseños etnográficos” (Sabirón 2006, p.235). La finalidad de los estudios de caso radica en la comprensión del caso estudiado en su contexto natural, como puede ser el contexto propio del aula. En cuanto a la metodología, se combina la metodología cuantitativa y cualitativa, priorizando el análisis cualitativo.

El enfoque cualitativo, basado en datos no estandarizados (Hernández, 2007), se centra en el análisis de las observaciones recogidas en las sesiones del programa por parte de la profesora y la investigadora y las valoraciones de los alumnos y la profesora del propio programa.

Como complemento al enfoque cualitativo se ha realizado un enfoque cuantitativo a partir del cual se analiza si existen diferencias en la comprensión lectora de los alumnos y alumnas antes y después de la aplicación del programa, utilizando para ello pruebas de evaluación de este constructo. De este modo, se plantea un diseño cuasiexperimental.

5. Muestra

El muestreo llevado a cabo en esta investigación es de tipo intencional. La muestra seleccionada es la clase de 4ºESO del Colegio Santa María Reina de Zaragoza, ubicado en el distrito Universidad-Delicias. La elección de esta clase en concreto fue consecuencia de la detección de necesidades por parte de la Dirección y la Orientadora del centro que consideraron que esta podía ser la clase que más se beneficiara del programa.

El Colegio Santa María Reina de Zaragoza es un centro de titularidad concertada que imparte enseñanza desde Infantil a Secundaria y que cuenta con una sola vía. La clase de 4º de ESO del Colegio Santa María Reina de Zaragoza está formada por 19 alumnos y alumnas de entre 15 y 16 años.

6. Instrumentos y técnicas

6.1. Técnicas utilizadas para el análisis cualitativo

La recogida de datos a través de la metodología cualitativa se basa en:

- Observación participante: Mediante esta técnica de observación, la investigadora participa en el programa llevado a cabo en el aula. Las observaciones relativas a los objetivos del estudio se recogen en un diario de campo y se contrastan con la profesora de historia.
- Entrevista semiestructurada a la profesora de historia tras la finalización del programa: Con esta entrevista se pretende evaluar cualitativamente las impresiones de la profesora en relación con el programa aplicado en su asignatura. Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza.
- Entrevista semiestructurada por escrito al alumnado: De cara a que los alumnos y alumnas evaluaran el programa, se plantearon una serie de cuestiones a las que respondieron por escrito al finalizar el programa. Las preguntas de la entrevista fueron validadas por un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza.

6.2. Técnicas e instrumentos utilizados para el análisis cuantitativo

La recogida de datos a través de la metodología cuantitativa se basa en:

- Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE) antes de la aplicación del programa: Se aplicó la prueba de comprensión de textos de la Batería

de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE) en su versión para alumnos de 5º y 6º de Primaria y en Secundaria al alumnado de 4º ESO la semana previa al comienzo del programa de comprensión lectora.

- Escalas Magallanes de Lectura y Escritura (TALE- 2000) después de la aplicación del programa: Se aplicó la prueba de comprensión del Test de Análisis de la Lectoescritura en su versión para 4º ESO la semana posterior a la finalización del programa aplicado en el aula.

Para el análisis de los datos objetivos a través de estas pruebas se utilizó el programa estadístico SPSS 18.00.

7. Procedimiento llevado a cabo en el estudio.

Durante el Prácticum II y III del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Orientación Educativa en el Colegio Santa María Reina de Zaragoza llevé a cabo la aplicación del programa de comprensión lectora que se plantea en este estudio.

En un primer momento y tras la reunión con la orientadora y la directora de Educación Secundaria del centro, se tomó la decisión conjunta de aplicar este programa en la clase de 4º ESO. El centro considera que estos alumnos y alumnas tienen, en general, una competencia lectora poco eficaz que influye en su rendimiento académico en el resto de asignaturas y que en muchas ocasiones acarrea dificultades curriculares.

De este modo, se planificó la realización de este programa durante cinco de mis seis semanas de estancia en el centro en la asignatura de Ciencias Sociales a razón de una hora semanal, evaluándose la comprensión lectora antes y después de la aplicación del mismo. Los temas trabajados durante el programa fueron: La Segunda Guerra Mundial (Fernández, 2014, Tema 8) y España en el primer tercio del siglo XX (Fernández, 2014, Tema 9).

Tras la aplicación del programa, durante el mes de mayo de este curso 2014/2015 se llevo a cabo el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos en el estudio.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

8. Análisis cualitativo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de la información extraída del estudio a través del diario de campo y las valoraciones de la profesora y los alumnos y alumnas. Estos resultados se muestran en relación con los objetivos de la investigación.

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos y alumnas:

La comprensión lectora es un constructo compuesto por distintas destrezas cuya interrelación determina si un lector es o no es competente. En este estudio se ha tenido en cuenta la metacompreensión y la relación que establecen los estudiantes entre lo que están leyendo y sus conocimientos previos, es decir, las competencias metalingüísticas como centros de interés en los que basar la consecución del objetivo.

Los centros de interés en esta línea se basan en la autoevaluación que realizan los alumnos de su propia comprensión y en la utilización que hacen de sus conocimientos previos. El primero de ellos tiene que ver con todas las estrategias que un lector utiliza al evaluar y controlar su comprensión y, en este programa, adquieren significado cuando se producen en interacción con el resto de compañeros.

De este modo, en la realización de las actividades y a través de los procesos que promueve el aprendizaje dialógico, los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de explicitar sus conocimientos y, al contrastarlos con los de sus compañeros, evaluarlos, razonarlos y, si es necesario, corregirlos, es decir, *autorregular su propia comprensión*. En relación con ello, he podido observar cómo, los alumnos y alumnas, al expresar al grupo sus concepciones, cometían errores. Ejemplo de ello son frases como:

-”¡No, no era así, me he liado!” (Alumno 1)- leyendo su argumentación sobre una pregunta inferencial al grupo (Observación 24 de marzo)

-“Bueno, vale, lo que acabo de decir no tiene ningún sentido” (Alumna 4)- tras argumentar una respuesta y ver que el grupo no compartía su opinión (Observación 22 de abril).

La autoevaluación de los procesos de comprensión también se refleja a través de la intervención de una alumna en una actividad en la que debía leer a su grupo de trabajo la respuesta que había dado a una pregunta inferencial:

“¡Ahí va! Pero, ¿Qué he puesto aquí? Los martes vengo dormida.” (Alumna 6, Observación 28 de abril).

Cuando tomamos conciencia de nuestros errores o cuando no encontramos las palabras para expresar a los demás un conocimiento, podemos experimentar cierta frustración:

Una alumna, explicando a sus compañeras un aspecto relacionado con las preguntas y observando que el resto no le entiende exclama: “-¡Qué si, jolín! Que lo dimos el otro día, que no me lo he estudiado pero que lo entiendo”. (Alumna 8, Observación 15 de abril)

Otro ejemplo de ello es una alumna que, durante una actividad, nos comentó:

“Es que yo lo sé porque ayer lo vimos en clase pero lo explico y los demás no me entienden.” (Alumno 17, Observación 8 de abril)

La metacomprensión no sólo se ve reflejada en la toma de conciencia de los errores y su posterior corrección sino que también la ponemos en práctica cuando modificamos y moldeamos nuestras concepciones previas. En una actividad en la que los alumnos tenían que realizar mapas conceptuales conjuntos, pude observar lo siguiente:

“En general, han debatido en mayor medida el título general y el título de los distintos apartados, lo que corresponde a la macroproposición. De este modo, cada uno de los integrantes había resaltado una idea principal (hecho histórico, fecha, personaje, etc.) y, al tener que dar un sentido común al texto, han tenido que explicar por qué ellos pensaban que esa idea recogía su significado. En dos de los cuatro grupos han acabado conformando una idea general totalmente distinta a la que había puesto cada uno.” (Observación 28 de abril).

Por otra parte, también hemos podido observar como cometían fallos en el procesamiento simultáneo. En este sentido, en una actividad en la que los alumnos trabajaban en base a la portada de un periódico, pudimos observar lo siguiente:

“Los alumnos no pudieron argumentar porqué habían elegido ese tweet como reflejo del papel de Franco, lo han argumentado con la información literal de la portada del periódico y al ser una metáfora, se han confundido.” (Observación 25 de marzo).

Otro de los centros de interés que nos permiten concretar la consecución del objetivo se basa en *las relaciones que establecen los estudiantes entre el texto y su bagaje de conocimientos*. En relación con este aspecto, pudimos observar distintas situaciones:

“Este tema lo llevan bastante más al día, aspecto que se nota en los argumentos de los debates” (Observación 28 de abril)

Se ha notado que este tema lo llevan más al día como consecuencia del estudio constante (Observación 28 de abril).

O, por el contrario:

“Han argumentado y reaccionado cuando se les cuestionaban determinadas respuestas pero, en general, como no habían estudiado casi, sus argumentos eran poco consistentes” (Observación 22 de abril).

Un aspecto que refleja la importancia de los conocimientos previos en las actividades de cara a garantizar la comprensión lectora es que:

“En una ocasión, los alumnos han querido utilizar el libro para repasar algunos conceptos, a lo que no les hemos dejado y hemos repetido las instrucciones.” -Los alumnos no pueden utilizar el libro en las actividades ya que deben de haber estudiado previamente. Las instrucciones de las actividades tienen que ver con repasar antes de la clase el temario y utilizar sus propios conocimientos.- (Observación 8 de abril).

“Ayer vi en la tele la noticia de los campos y me acordé de lo que habíamos visto en clase.”(Alumna 12, Observación 15 de abril).

Por último, también es importante reseñar que los alumnos y alumnas presentaban concepciones previas erróneas que, al tener que utilizarlas en las actividades, han suscitado errores:

“Un grupo comente un error al relacionar Franco con los rojos” (Observación 25 de marzo) o “Se han corregido algunas concepciones previas que han aparecido al argumentar como relacionar la anarquía y la monarquía, los liberales y conservadores, etc.” (Observación 15 de abril).

Utilizar la interacción natural entre los alumnos para favorecer el desarrollo de la competencia de comprensión lectora:

El objetivo que se planteaba en el apartado anterior, encuentra como medio de desarrollo el contexto natural del aula, donde la interacción entre iguales es el elemento esencial. De esta manera, a través del programa, se ha tratado de fomentar un aprendizaje dialógico creando un entorno más enriquecedor en el cual el aprendizaje interactivo tome protagonismo por encima del aprendizaje individual o colectivo.

El *diálogo entre iguales en relación con los procesos de autoevaluación de la comprensión* lo he podido observar a partir de:

Una alumna, mientras realizan un mapa conceptual conjunto recopilando los mapas de cada uno de los integrantes, le comenta a un compañero: “-Mira, en los mapas conceptuales siempre tenemos que poner

lo importante y tú aquí has puesto una idea concreta, no importante.-” (Alumna 8, Observación 28 de abril).

Este aspecto lo he podido observar también al trabajar las actividades con el total del grupo clase en intervenciones como las siguientes:

En el desarrollo de una actividad de elección entre alternativas un alumno se dirige al grupo clase “-¿Pero por qué no puede ser la opción a)?”, a lo que varios alumnos le responden: “-Porque un rey no va a ser anarquista-”. (Alumno 9, Observación 22 de abril).

Ante un argumento de un alumno (alumno 17) que se confunde al relacionar la figura de Franco con “los rojos”, el resto del grupo le corrige (Observación 25 de marzo).

En relación con la interacción entre compañeros en el transcurso de las actividades, durante las primeras semanas, registré lo siguiente:

“(A los alumnos) Les cuesta mucho escuchar a los demás, estaban más preocupados en matizar sus tweets (respuestas).” (Observación 25 de marzo)

“No guardan silencio cuando tienen que leer el texto de manera individual” (Observación 8 de abril)

“Les ha costado un poco organizarse y sentarse para ponerse a trabajar” (Observación 24 de marzo)

“Han entendido bien las explicaciones aunque les ha costado, otra vez, ponerse en grupos y empezar a trabajar” (Observación 8 de abril).

La profesora, en estas primeras sesiones, me comentaba:

“En general, se escuchan muy poco entre ellos, hay que llamarles constantemente la atención resaltando la importancia de que se tengan en cuenta entre ellos. Es un grupo poco respetuoso.” (Observación 8 de abril)

Conforme se fue implantando el programa, en las siguientes semanas las observaciones se refieren a:

“La actividad se ha llevado a cabo de manera mucho más fluida. Han participado y colaborado entre ellos” (Observación 15 de abril).

“La actividad ha transcurrido de manera fluida en comparación con otras sesiones, han participado un montón y han colaborado mucho entre ellos. Les ha costado menos hacer los grupos y han dialogado bastante las respuestas (...) A la hora de poner cada uno de los ejercicios en común con el resto de la clase, han argumentado bastante las respuestas, discutiéndolas con otros grupos.” (Observación 15 de abril)

La interacción entre compañeros, en algunas ocasiones, se ha visto afectada por otros factores como por ejemplo:

“Se ha notado bastante que era la sesión de primera hora, estaban más dormidos y les ha costado más interactuar” (Observación 28 de abril)

Como criterio para conformar los grupos, tomábamos su disposición en el aula y les agrupábamos por filas. Este criterio nos permitía establecer grupos heterogéneos. En una de las sesiones dejamos que los alumnos hicieran sus propios grupos y pudimos observar lo siguiente:

“Hoy hemos probado a que hicieran los grupos ellos, ya que los días anteriores trabajaron bien por separado y nos lo han pedido. Como suele ocurrir, han realizado grupos homogéneos, lo que ha afectado bastante a la tarea ya que muchos han adoptado roles más bien pasivos en la realización de la misma.” (Observación 8 de abril).

Sin embargo, cuando volvimos a conformar los grupos con criterios aleatorios:

“Hoy hemos hecho los grupos de manera heterogénea por asignación aleatoria de números. Ha ayudado bastante al desarrollo de la tarea y han adoptado casi todos roles activos.” (Observación 28 de abril)

En relación con la formación de los grupos, la profesora apunta en la entrevista:

“Les apetecía también estar en trabajos de grupos. También hemos procurado que no estuviesen los amiguitos juntos. Les hemos movido un poco, cosa que no les ha gustado mucho al principio, pero ha ido bien, sin problemas. Así que bueno, ha sido positivo, siempre teniendo en cuenta que al pasivo le da igual que esté en un grupo o en otro.” (Entrevista profesora Historia)

Un alumno, también se refiere a la formación de los grupos como aspecto negativo del programa:

“Algo negativo del programa es que los grupos no estaban equilibrados.” (Evaluación alumna 6, pregunta 3)

Aparte de la colaboración y la cualidad de la interacción que se ha llevado a cabo en los grupos, también hemos podido observar el modo en el que cada alumno se comunicaba con el resto del grupo. De este modo, en uno de los debates observamos lo siguiente:

“En ocasiones, daba la sensación de que discutían las respuestas de los otros grupos por el hecho de discutir y no porque realmente crean que (los otros grupos) las tienen mal.” (Observación 15 de abril).

En grupo pequeño también pudimos observar que, en algunas ocasiones, no respetaban las opiniones del resto de los compañeros ni las valoraban objetivamente. Ejemplo de ello son las siguientes observaciones:

“Una alumna a su compañero de grupo: “¡Hala! Si tú no tienes ni idea, si tú nunca estudias” (Alumna 5, Observación 28 de abril)

“Mientras un alumno está explicando otro le interrumpe: Ya lo explico yo que tu no lo sabes explicar” (Alumno 13, Observación 22 de abril)

Otro aspecto en relación a la colaboración que se ha llevado a cabo entre compañeros es que en algunas actividades, algunos integrantes del grupo adoptaban roles pasivos con respecto a la tarea:

“En cuanto a los otros dos grupos, a uno de ellos le ha costado más trabajar, uno de los integrantes le ha costado entenderlo (la metodología) pero el resto ponía bastante interés y animaba al resto de compañeros a hacerlo.” (Observación 24 de marzo)

“A la hora de poner en común las partes del texto hay dos grupos que han trabajado muy bien, les ha motivado la tarea y estaban bastante concentrados en ella, dialogando mucho entre ellos. Han conseguido hilar la historia de manera adecuada, siguiendo la temporalización de los hechos. Sin embargo, dos grupos han trabajado de manera menos eficaz. En uno de ellos, uno de los integrantes ha realizado prácticamente solo toda la tarea y los demás se interesaban menos. En otro, les ha costado bastante realizar la tarea aunque todos han colaborado.” (Observación 8 de abril)

Otra observación recogida en relación con este aspecto es:

Días antes del examen de la asignatura, cuando ya había finalizado la aplicación del programa, durante el recreo, pude observar lo siguiente: Un grupo de alumnos de la clase repasa en grupo para el examen contándose unos a otros los distintos apartados del tema.

La profesora de la asignatura, en relación con el aprendizaje en grupo, apuntaba en la entrevista:

“Este programa les permite interactuar con sus compañeros y, lo que no entiende uno, lo entiende el otro” (Entrevista Profesora Historia)

“Trabajar en grupo siempre ayuda, sobretodo porque intercambian ideas pero tiene un peligro y es que alumnos que interaccionan más o tienen más liderazgo no dejan hablar a otros que no abren la boca ni aunque les persigamos.” (Entrevista Profesora Historia).

En las preguntas de evaluación realizadas a los alumnos, ante la pregunta “¿Qué aspectos del programa te han gustado más?”, la gran mayoría de los alumnos (66,67%)

responden que el trabajo en grupo es el aspecto que más les ha gustado de las actividades. Algunas de las opiniones del alumnado sobre ello refieren a:

“Un aspecto positivo del programa es que aprendemos a trabajar en grupo” (Evaluación alumno 14, pregunta 3).

“Un aspecto positivo de estos programas es que aprendemos maneras de hacer otras cosas y trabajar en grupo.” (Evaluación alumno 3, pregunta 3)

(Lo más positivo del programa) “Que hacíamos los trabajos en grupo” (Evaluación alumno 10, pregunta 1)

“Aprender en grupo me ha parecido lo mejor del programa” (Entrevista alumno 16, pregunta 1)

“Dar tu opinión en el grupo es una buena opción para saber más del tema” (Evaluación alumna 10, pregunta 2)

En el contexto natural del aula, la investigadora y la profesora de Historia han conformado dos elementos esenciales como *guías en la realización de las actividades*. Una de las alumnas señala como aspecto positivo del programa:

“El trabajo en grupo y la dinámica de Helena a la hora de hacerlo (rol del profesor en el programa)” (Evaluación alumna 9, pregunta 1)

En el desarrollo de las actividades, los alumnos y alumnas recurrían a la profesora ante dudas que les surgían sobre la materia, como podemos constatar en:

“¡Pero (nombre de la profesora)! ¿A qué la invasión de Polonia no fue después de Pearl Harbour? ¿A qué eso lo dimos ayer?” (Alumno 9, Observación 8 de abril)

“La profesora ayuda a la hora de guiar la tarea y colabora en la revisión de los grupos” (Observación 8 de abril)

En relación con el papel que debe de tomar el profesorado en la enseñanza, la profesora opina:

“El docente tiene que transmitir, pero sobretodo tiene que dirigir lo que el alumno quiere ir aprendiendo.” (Entrevista profesora Historia)

Propiciar un aumento en la motivación de los alumnos hacia la asignatura y hacia su propio aprendizaje.

La consecución de este objetivo es uno de los aspectos más enriquecedores en relación con esta investigación. La motivación sirve de engranaje de todos los procesos que se han ido conformando en este programa. De este modo, juega un papel importante en relación a la implicación que mantienen los alumnos y alumnas en la actividad y en relación a la puesta en marcha de los procesos de control de la comprensión.

Así pues, garantizar un contexto donde los alumnos sean sujetos activos en su propio aprendizaje y donde las actividades se planteen de manera motivante, fomenta el desarrollo del resto de objetivos que he analizado previamente.

Este objetivo lo podemos ver reflejado en la evaluación que hace la profesora y el alumnado sobre el programa. De cara a garantizar la comprensión de estas opiniones se clasifican las valoraciones en base a su relación con los procesos fríos y cálidos.

De este modo, un gran número de las valoraciones que hacen los alumnos del programa (83%) se refiere a que las actividades les han servido de cara a afrontar el aprendizaje de la asignatura, es decir, de cara a la adquisición de conocimientos. En relación con estos procesos, los alumnos expresan en las valoraciones:

“(Este programa) Ha sido positivo porque te ayuda a estructurar las ideas” (Evaluación alumno 13, pregunta 2)

“Este programa me ha ayudado a ordenar conocimientos.” (Evaluación alumna 4, pregunta 2)

Algunos alumnos hacen referencia a la comprensión:

(Influencia del programa en el aprendizaje) “Ayuda a comprender mejor el tema” (Evaluación alumno 1, pregunta 2)

“Este programa me ha ayudado a comprender mejor algunas partes del tema” (Evaluación alumno 8, pregunta 2)

(Influencia del programa en el aprendizaje) “Me ha ayudado a entenderlo con más facilidad.”(Evaluación alumna 15, pregunta 2)

“Lo que más me ha gustado (del programa) son las técnicas que se han usado para comprender mejor el temario.” (Evaluación alumna 15, pregunta 1)

Otro de los aspectos relacionados con los procesos fríos que se ponen de manifiesto en las valoraciones de los alumnos se refieren a:

“Dos alumnos resaltan a la profesora lo bien que viene una actividad como esta antes el examen.” (Observación 28 de abril)

“(El programa) ayuda a repasar lo que estamos viendo y lo ponemos en común con los compañeros” (Evaluación alumno 17, pregunta 2)

“Este programa me ha ayudado a aprender y a repasar el tema” (Evaluación alumna 5, pregunta 2)

“Los alumnos nos comentan (a la profesora y a la investigadora) que esta actividad les viene muy bien para afianzar sus conocimientos.” (Observación 28 de abril)

Por otro lado, los alumnos y alumnas también consideran que:

“Un aspecto positivo del programa es que se aprenden aspectos de la asignatura” (Evaluación alumno 14, pregunta 3)

“Yo creo que (el programa) ha influido muy bien, porque se te queda mejor y lo entiendes mejor para luego estudiarlo, cuando lo estudias se te queda mucho más fácil.” (Evaluación alumna 6, pregunta 2)

“(El programa) Ha influido muy bien en el aprendizaje. Lo hemos profundizado y hemos sacado conceptos importantes que al final se me han quedado.” (Evaluación alumna 9, pregunta 2)

“(Aspectos positivos del programa) Al leer y trabajar memorizamos aspectos relacionados con la asignatura” (Evaluación alumno 14, pregunta 2).

Otro alumno, sin embargo, opina lo siguiente:

(¿Cómo consideras que este programa ha influido en el aprendizaje de la asignatura?) “No ha influido mucho” (Evaluación alumno 16, pregunta 2)

“Este programa no ha influido mucho en mi aprendizaje porque Historia me cuesta mucho” (Evaluación alumna 3, pregunta 2)

“Realmente para mí no (ha influido) mucho, porque se me da bien historia, pero, quizás, a alguien que vaya más justo le ha podido ir bien para el examen anterior” (Evaluación alumna 3, pregunta 2)

En relación a la relación entre este programa y la asignatura de historia desde la visión de la profesora, esta apunta que:

“Este programa influye positivamente en la comprensión lectora, les permite aprender nuevas palabras y poder entender otros textos distintos a los del libro” (Entrevista profesora Historia)

La profesora señala además lo siguiente:

“He observado que a raíz del programa les apetece hacer distintas actividades, que aparte de que te escuchan y que hagan esquemas, pues que leer y comprender también les apetece, el problema es que a lo mejor deberíamos reducir los contenidos para hacer más actividades de comprensión lectora, porque todas estas actividades exigen más tiempo y dedicación que ellos muchas veces no tienen la agilidad, pues para leer y buscar.” (Entrevista profesora Historia)

Ligado al aspecto que comenta la profesora, atendiendo a los procesos cálidos que trata de promover el programa, gran parte de los alumnos y alumnas (77,78%) hacen referencia a procesos relacionados con el interés, la diversión, enfoques distintos, etc. en su valoración sobre las actividades. En relación con la interacción entre compañeros un alumno señala:

“Un aspecto positivo del programa es que aprendemos de manera interactiva, con compañeros” (Evaluación alumno 5, pregunta 3)

Aunque, hay compañeros que matizan lo siguiente:

(Aspecto negativo del programa) “Trabajar en grupo puede provocar que no callemos” (Evaluación alumno 12, pregunta 3)

Como aspectos positivos del programa, los alumnos apuntan que:

“Un aspecto positivo del programa es que aprendemos mejor, nos divertimos” (Evaluación alumno 17, pregunta 1)

(Aspectos positivos del programa) “Te diviertes mientras aprendes” (Evaluación alumno 7, pregunta 3)

“Un aspecto positivo del programa es que es más divertido y se presta atención” (Evaluación alumno 18, pregunta 3)

Además, reflejan lo siguiente:

“Un aspecto positivo del programa es que das clase de una manera más entretenida” (Evaluación alumno 12, pregunta 3)

(Aspectos positivos del programa) “Las actividades han sido entretenidas” (Evaluación alumna 4, pregunta 3)

“Algo positivo del programa es que te ayuda mucho más y es más entretenido” (Evaluación alumna 6, pregunta 3)

(Aspecto del programa que más te ha gustado) “hacer juegos en grupo para aprender” (Evaluación alumno 12, pregunta 1)

Por último, en relación con las prácticas que se han tratado de promover en el programa, los alumnos consideran que:

“Este programa es una manera de desconectar de las clases para aprender de manera diferente” (Evaluación alumna 17, pregunta 4)

“Un aspecto positivo del programa es que ves la asignatura de otra manera” (Evaluación alumna 13, pregunta 3)

La profesora, ante la pregunta ¿Qué aspectos del programa aplicado en tu aula consideras más relevantes? comenta:

“(Los alumnos) ven la historia desde otro punto de vista”. (Entrevista profesora Historia) y, “Lo más relevante de este programa ha sido la motivación que han tenido los alumnos al salirse de la clase ordinaria” (Entrevista profesora Historia).

En relación a cómo deben de afrontarse estas actividades desde el profesorado, apunta:

“La influencia del profesor tiene que ser para motivar, buscando actividades que a ellos les sea significativa, que les importe algo que sino la historia se les va quedar en un cachito de la memoria y ya. Entonces hay que buscar actividades como has buscado tú (investigadora), que sean con periódicos o que vena la historia de una forma más manipulable, del día a día” (Entrevista profesora Historia)

9. Análisis cuantitativo

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos cuantitativos del estudio. El objetivo de este análisis es determinar si existe diferencia entre las medias de los percentiles de los alumnos y alumnas en comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa. La variable independiente en este caso es categórica y responde a dos situaciones: antes y después del programa de comprensión lectora. La variable dependiente es el percentil que los alumnos y alumnas obtienen en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora. En primer lugar, se han extraído los estadísticos descriptivos media, desviación típica, mínimo y máximo:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente en los dos niveles del programa (antes-después).

	N	Mín.	Max.	Media	Desviación típica
Comprensión lectora antes de la aplicación del programa	15	5	90	40,33	32,097
Comprensión lectora después de la aplicación del programa	15	5	95	52,67	30,814

Con el fin de comparar la relación que existe entre las variables se ha realizado la prueba T Student de diferencia de medias para muestras relacionadas. Como requisito para la realización de esta prueba es necesario determinar que se cumple el supuesto de normalidad. La muestra antes de la aplicación del programa, la muestra después y la diferencia de muestras se distribuyen normalmente, dado que la significación del estadístico de Kolmogorov-Smirnov es mayor de 0,05 (Comprensión antes: 0.6, Comprensión después 0.51 y Diferencia: 0.99). La índice de correlación de Pearson es de 0,505 y no es significativo ($0,505 > 0,05$).

En relación con la prueba T, el valor t para 14 grados de libertad (1.525) está comprendido entre el intervalo de confianza (-5.02, 29.68), por lo que podemos asumir que existe diferencia de medias, aunque no es una diferencia significativa ya que la significación es mayor de 0.025 ($0.15 > 0.025$).

CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

La intención principal de este Trabajo Fin de Máster consiste en mejorar la competencia de comprensión lectora a través de un programa implantado en el contexto natural del aula basado en el modelo de inteligencia PASS y el aprendizaje dialógico.

Esta intención cobra sentido al comprenderlo en base a los tres objetivos de la investigación: Mejorar la comprensión lectora de los alumnos y alumnas, utilizar la interacción natural entre alumnos para favorecer el desarrollo de la competencia de comprensión lectora y propiciar un aumento en la motivación de los alumnos y alumnas hacia la asignatura y hacia su propio proceso de aprendizaje.

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos es en sí un objetivo complejo y amplio. La comprensión lectora es consecuencia de un trabajo de extracción de las ideas principales del texto, la relación que existe entre ellas y la relación de éstas con nuestro bagaje de conocimientos previos (Sánchez, 1998). Por otro lado, la competencia lectora se considera a partir de dos grandes grupos de competencias: las competencias lingüísticas y las competencias metalingüísticas (García, 2009). Este estudio se centra principalmente en favorecer las competencias metalingüísticas relacionadas con la metacognición y autorregulación, siendo la metacognición uno de los elementos esenciales de la planificación entendida a partir del Modelo PASS (Garrido, 2004).

Los resultados obtenidos en esta línea nos permiten concluir que si bien los alumnos han utilizado estrategias de metacompreensión y autorregulación en el desarrollo del programa, las propias limitaciones del estudio no nos permiten considerarlas como concluyentes. Si tenemos en cuenta los datos cuantitativos, sin embargo, al analizarlo más en profundidad, cualitativamente, hemos podido comprobar cómo evolucionaban los procesos de autorregulación. Ejemplo de ello es:

-“Bueno, vale, lo que acabo de decir no tiene ningún sentido” (Alumna 4) - tras argumentar una respuesta y ver que el grupo no compartía su opinión (Observación 22 de abril).

Por otro lado, también he podido observar cómo, la falta de conocimientos previos determina la construcción del modelo de la situación (Sánchez, 1998), a partir de observaciones cómo:

“Este tema lo llevan bastante más al día, aspecto que se nota en los argumentos de los debates” (Observación 28 de abril) o Han argumentado y reaccionado cuando se les cuestionaban determinadas respuestas pero, en general, como no habían estudiado casi, sus argumentos eran poco consistentes” (Observación 22 de abril).

Los datos resultantes del análisis estadístico nos permiten determinar que existe diferencia entre las medias de los percentiles en comprensión lectora de los alumnos y alumnas antes y después de la aplicación del programa, aunque no podemos asumir que esta diferencia sea significativa. Sin embargo, considero que pese a que esta diferencia debe ser interpretada con cautela, responde a un pequeño cambio en un constructo muy complejo y que por ello, debe servir para apoyar nuevas investigaciones en esta línea.

El contexto natural del aula ha sido el escenario en la aplicación del programa y el aprendizaje dialógico, el modo de llevarlo a cabo. Este tipo de aprendizaje fomenta un

contexto de interacción entre compañeros donde el respeto y la escucha son esenciales. Este aspecto puede ser complejo si los alumnos no han tenido experiencias anteriores de este tipo. En este programa he podido observar que trabajar en grupo puede ser costoso al principio pero que en cuanto el alumnado aprende la dinámica de aprendizaje supone un contexto muy enriquecedor puesto que, trabajar en grupo, ha sido el elemento mejor valorado del programa por los alumnos y alumnas. De este modo, en las primeras semanas se recogían observaciones como:

“(A los alumnos) Les cuesta mucho escuchar a los demás, estaban más preocupados en matizar sus tweets (respuestas).” (Observación 25 de marzo)

Pero, conforme se fue desarrollando el programa estas observaciones fueron variando:

“La actividad se ha llevado a cabo de manera mucho más fluida. Han participado y colaborado entre ellos” (Observación 15 de abril).

A partir de ello podemos interpretar que favorecer este tipo de prácticas entre compañeros permite trabajar aspectos curriculares y favorece la construcción de valores, un pilar fundamental en la educación en nuestros días.

En relación con el rol del profesor, el aprendizaje dialógico no supone únicamente la interacción entre el profesor y el alumno. En este caso, el profesor adopta un rol de guía en la implantación del programa, favoreciendo la toma de conciencia de los procesos de comprensión y el diálogo y la pregunta constante entre compañeros, donde todos aprenden a facilitar el aprendizaje de los demás.

El aprendizaje dialógico favorece que el alumnado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje. En relación con ello, la motivación sirve de engranaje de todos esos procesos.

Dentro de los procesos cognitivos del modelo PASS, la atención implica un proceso inconsciente (arousal) y un proceso consciente que precisa esfuerzo y que depende del sistema de planificación (Garrido, 2004). En el proceso consciente de la atención, la motivación de los alumnos y alumnas hacia la tarea juega un papel importante. Que los alumnos y alumnas mantengan motivación hacia las actividades favorece su atención y por lo tanto, garantiza la puesta en marcha del resto de los procesos cognitivos.

La motivación se encuadra dentro de los procesos cálidos definidos por Pintrich y Schrauben (1992) pero favorece a su vez los procesos involucrados en la adquisición de conocimientos, es decir, los procesos fríos.

En relación con las observaciones de campo y las valoraciones tanto de los alumnos y alumnas como de la profesora, puedo determinar que la motivación del alumnado hacia el programa ha sido un elemento clave en el desarrollo del mismo. Si bien es cierto que no puedo generalizar que el aumento de la motivación durante el programa se relacione con el aumento de la motivación hacia la asignatura, sí puedo determinar que los alumnos han reflejado gran interés en la realización de las actividades y en los temas tratados en las mismas. Para ello, podemos apoyarnos en valoraciones como las siguientes:

“Un aspecto positivo del programa es que aprendemos mejor, nos divertimos” (Evaluación alumno 17, pregunta 1)

“Un aspecto positivo del programa es que ves la asignatura de otra manera” (Evaluación alumna 13, pregunta 3).

Los alumnos consideran que el programa les ha ayudado a favorecer el aprendizaje y comprensión de los textos del libro y que, además, ven la asignatura de un modo distinto, valoraciones muy positivas de cara a la implantación del programa.

Solé (2010) determina que es necesario que la lectura en la escuela sea repensada. Para ello se refiere a tres grandes dimensiones: como objeto de conocimiento, como instrumento para el aprendizaje y como disfrute en sí misma. Me gustaría tomar esta reflexión para interpretar el programa implantado. El proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas debe de ser reformulado para que no solo suponga un objetivo en sí mismo o un instrumento en nuestras vidas sino que además, implique a los alumnos y favorezca que disfruten aprendiendo. Que los alumnos se diviertan mientras aprenden, como hemos podido ver, favorece una serie de procesos esenciales para el aprendizaje y, por otro lado, que los alumnos interactúen con sus compañeros, favorece la adquisición de otros valores, como el respeto, esenciales en nuestras vidas.

Es por ello que, con este estudio, aunque no podamos corroborar su hipótesis por las limitaciones del mismo, podemos constatar que se han favorecido una serie de procesos esenciales en el desarrollo del aprendizaje que, unidos al aumento de la motivación y el

aprendizaje dialógico nos permiten determinar nuevos modos de entender la comprensión lectora en las aulas.

Este estudio trata de dar una humilde aportación a la toma de conciencia de la importancia de la comprensión lectora en las aulas, no sólo como objetivo en el área de lengua sino como elemento comunicativo y de transmisión de conocimiento esencial en nuestro proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

LIMITACIONES

Este trabajo no está exento de limitaciones en su realización e interpretación. En primer lugar, la muestra utilizada para el mismo es muy pequeña como para poder establecer grandes conclusiones. Por otro lado, el tiempo de aplicación del programa fue reducido. Estos aspectos se determinan por la temporalización de prácticas del Máster y por las reticencias que supone para el profesorado incorporar en una asignatura un programa de estas características.

Por otro lado, yo misma he realizado las actividades puestas en marcha en el programa. Si bien es cierto que este ha sido uno de los elementos más enriquecedores para mí, al no ser una experta en Historia quizás no haya podido adaptarme al nivel de la asignatura, aspecto que considero que se podría haberse paliado si se hubieran elaborado de manera conjunta con la profesora de Historia. De esta manera, mi papel en un centro como orientadora debe ir en la línea de mediar, asesorar y coordinarme con el profesorado para elaborar programas de este tipo y no, como ha sido en este caso, su implantación en el aula.

Mi falta de experiencia como investigadora influye también en este estudio, además de los sesgos propios que puede presentar un investigador a la hora de analizar e interpretar los datos.

En síntesis, me gustaría apuntar que las propias limitaciones de este estudio se deben, por lo general, a la falta de tiempo en el desarrollo del mismo y considero que, de haber dispuesto de más tiempo, podrían haberse paliado de algún modo.

PROPUESTAS DE FUTURO

Sería positivo desarrollar programas de similares características en las etapas de Infantil y Primaria y en otras asignaturas, como por ejemplo, Conocimiento del Medio en Primaria, Filosofía en Bachillerato, etc. El programa fue desarrollado en un centro de titularidad concertada, por lo que también sería interesante llevarlo a cabo en centros de titularidad pública o privada de cara a garantizar la generalización de los resultados.

Una de las vías de investigación que se pueden desarrollar en relación a este estudio es concretar la relación existente entre los procesos cálidos definidos por Pintrich y Schrauben (1992) y los procesos cognitivos del Modelo Pass desarrollados por Das y Naglieri (1994). Esta línea podría centrarse en establecer relaciones entre los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos definidos por los modelos.

VALORACIÓN PERSONAL

Este Trabajo de Fin de Máster me ha permitido tener una primera toma de contacto con la investigación. A partir de ello, he profundizado mis conocimientos sobre la lectura, un tema esencial de cara a mi labor orientadora. Además, he tenido la oportunidad de llevar a cabo un programa en el aula, lo que me ayuda a reflexionar sobre todo lo que esto supone (horarios, dificultades al adecuar las actividades, habilidades sociales, etc.).

Por otro lado, implantar el programa en 4º ESO supuso para mí un reto ya que nunca había trabajado con adolescentes. Ha sido una bonita experiencia y me llevo buenas valoraciones por su parte.

Durante mis estudios de Psicología tuve la suerte de encontrar compañeras con las que nuestros ratos de estudio se acababan convirtiendo en debates. Tras este Trabajo de Fin de Máster y tras observar a los alumnos y alumnas haciendo algo similar antes de su examen de Historia, he comprendido que no sólo puedo ver los resultados del aprendizaje dialógico en ellos sino también en mi experiencia personal. De este modo, considero que es necesario dar cabida en la escuela a prácticas de este tipo, donde los alumnos y alumnas compartan sus conocimientos y aprendan los valores que nos permiten desarrollarnos en relación con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención* (p. 59-85). Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Zaragoza.
- Aubert, A., García, C. Racionero, S. (2009) El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*. N°21 (2) pp. 129-139
- Fernández, V. (2014) *Ciencias Sociales. Historia*. Unidades 6-9. Proyecto conecta 2.0. 4°ESO. Madrid: SM Secundaria.
- 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. (2004). La lectura y el modelo PASS: perfiles lectores e intervención educativa. *Inclusión social y educativa: modelos para la inclusión social, educación escolar inclusiva y aprendizaje escolar colaborativo*. XXXI Libro de actas Reunión Científica Anual AEDES. Cap. 31
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGrawhill.
- Mayor, J. (dir.), Suengas, A., González, J. (2005). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Montero, I. y De Dios, M.J. (2004) Sobre la obra de Paul. R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo (p.189-195). En Limón, M. (2004) *En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación*. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado en abril de 2015 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?35>.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Students motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In: Schunck, D.H. & Meece, J. L. (eds) *Students perceptions in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ramos, J.L. y Cuetos, F. (2003) *Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE)*. Tea Ediciones.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Solé Gallart, I. (1996). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?. En M.T. Bofarrull, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (p. 15-33). Barcelona: GRAÓ.
- Solé Gallart, I. (2010). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. Universidad de Barcelona. Recuperado en febrero de 2015 de http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf/a8071eb1-12d1-4bf6-b563-f1e7da0eb5c3
- Toro, J., Cervera, M. y Urío, C. (2002) *EMLE-TALE 2000. Escala Magallanes de la Lectura y Escritura*. COHS, Consultores en Ciencias Humanas.