
INVESTIGACIONES

**CLAVES DE LA MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN AULAS DE
4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

***MEDIATION IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION. A
QUALITATIVE STUDY IN PRIMARY EDUCATION***

Ana Cristina **Blasco-Serrano**¹
Ana **Arraiz Pérez**
M^a Ángeles **Garrido Laparte**

Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Desde una perspectiva socioconstructivista y de acuerdo al modelo PASS, la mediación es una estrategia fundamental para el desarrollo de la lectura. Esta investigación indaga sus claves para favorecer la comprensión lectora en aulas de 4º de educación primaria. Se utiliza un estudio de caso múltiple, de tipo evaluativo, en tres contextos escolares diferenciados. Los datos se recogen a través de la observación participante, las entrevistas a las maestras, los grupos de discusión y microrrelatos a los niños. El análisis cualitativo se lleva a cabo desde el momento inicial de registro con el método comparativo constante. Los resultados vertebran la mediación para favorecer la comprensión lectora desde tres macrocategorías: la sensibilidad de los miembros de la comunidad educativa, las dinámicas organizativas marcadas por la colaboración y participación regulada, así como la argumentación basada en el debate y el diálogo para la

¹ *Correspondencia:* Ana Cristina Blasco-Serrano. Facultad de Educación (Campus San Francisco), Universidad de Zaragoza, C/ Pedro Cerbuna, 12, Zaragoza (España) 50009. Correo-e: anablas@unizar.es

metacognición explícita. Las relaciones entre las distintas categorías y los diferentes contextos marcan matices de interés en el desarrollo de los procesos de mediación, que resaltan el rol modulador de la cultura docente en el potencial de las claves obtenidas. Los resúmenes de trabajos empíricos deben seguir esta estructura.

Palabras clave: mediación, comprensión lectora, estudio de caso, socioconstructivismo, 4º de educación primaria.

ABSTRACT

From a socioconstructivist perspective and according to the PASS model, mediation is a key strategy for reading development. This research explores how to promote reading comprehension in 4th grade primary education students. A multiple case study design, in an evaluative way, is used in three different school contexts. The data presented were obtained through participant observation, interviews with teachers, groups of discussion, and children's micro-stories. The qualitative analysis is carried out with the constant comparative method. The results show that mediation improves reading comprehension from three macro-categories: the sensitivity of the educational community, the organizational dynamics indicated by the collaboration and regulated participation, and the argumentation based on the debate and the dialogue for the explicit metacognition. The relationship between the different categories and contexts show nuances of interest in the development of the mediation processes, which highlight the modulating role of the teaching culture in the potential of the key issues obtained. The relation between different categories and contexts indicate the interest in the mediation process development, as well as highlighting the role of teaching culture in the potential of the obtained keys points.

Key Words: mediation, reading comprehension, case study, socio-cultural theories, primary education.

Introducción

En la actualidad, las personas recibimos una cantidad ingente de información de múltiples y diversas fuentes, gran parte de ella, en forma de texto escrito. La comprensión de esta información permite a los individuos interpretar y ser conscientes de la realidad que les rodea, a la vez que desenvolverse en múltiples actividades de la vida diaria. La posibilidad de acceder a textos de diversa procedencia facilita el análisis y contraste de la información, así como la elaboración de una representación mental propia, de forma crítica y constructiva, que supone todo un desafío para la educación (Ballesteros y Mata, 2015).

La lectura, entendida como la comprensión profunda y crítica de un texto escrito (Garrido, 2004; Sánchez, 2008), hace referencia a una competencia compleja que exige la activación de habilidades cognitivas y metacognitivas (Gómez-Veiga, García-Madruga, Contreras, y Elosúa, 2013). Conlleva un proceso en el que el lector interactúa con los autores del texto, interpreta y construye el significado en relación a sus conocimientos sobre el mundo (Repetto, Sutil, y Manzano, 2002). Desde la perspectiva socioconstructivista, la lectura es un proceso influenciado por los conocimientos previos, el ambiente y el bagaje sociocultural (Teberosky, 2009).

El modelo de inteligencia PASS considera que la lectura se lleva a cabo a partir de la actuación de 3 sistemas y 4 operaciones mentales interdependientes, que actúan de manera interactiva. El primer sistema es la planificación, que orienta y organiza el comportamiento y selecciona y construye las estrategias necesarias para el desempeño lector. El segundo sistema es la atención, responsable de mantener los niveles de alerta y atender algunos estímulos e ignorar otros. El tercer sistema codifica, transforma y conserva la información mediante dos tipos de procesamiento; simultáneo y sucesivo (Das, Naglieri y Kirby, 1994; Georgiou y Das, 2014). Asimismo, este modelo considera los conocimientos previos como moduladores de todo el proceso lector. Das, Kar y Parrilla (1998) enfatizan la importancia del desarrollo de la planificación para alcanzar un buen nivel de comprensión. A pesar de que el proceso lector puede parecer una actividad individual y aislada, estas habilidades de planificación se desarrollan mejor en situaciones grupales, en las que los lectores pueden compartir experiencias, comunicar pensamientos y reflexiones individuales con el grupo (Frith, 2012).

La lectura es un medio para el aprendizaje, gran parte de los contenidos académicos y curriculares se transmiten a través de textos. Precisamente por esta razón, el contexto escolar ofrece situaciones privilegiadas para el desarrollo de esta competencia.

Desde las premisas previas, se ha pretendido profundizar en las claves de la mediación para favorecer la comprensión lectora cuando se utilizan actividades fundamentadas en un modelo socioconstructivista con textos curriculares, en el aula de 4º de educación primaria. En este curso los niños suelen tener cierto nivel de fluidez lectora y de léxico mental; a la vez que los docentes utilizan la lectura de los libros de texto como medio natural de aprendizaje (Vidal, 2010).

La investigación se ha llevado a cabo en tres realidades escolares diferentes, por una doble motivación: la relevancia de las variables contextuales en el tema objeto de estudio (la mediación); así como por el interés en generar conocimiento situado (Lave y Wenger, 1991) que incremente la transferibilidad de los resultados.

La mediación para la comprensión lectora

En el escenario del aula, organizado como una comunidad (Erikson, 1993), las interacciones entre los agentes participantes, docentes y alumnado, generan dinámicas comunicativas vinculadas con la mediación para el aprendizaje y la lectura. En una comunidad en la que prima el diálogo y la colaboración, tanto el profesorado como los niños llevan a cabo procesos de acompañamiento, actuando como mediadores (Wells y Ball, 2008).

El papel de los niños

El debate y el diálogo entre iguales favorecen que los niños se hagan preguntas sobre la lectura, cuestionen los significados y generen nuevas interpretaciones para la comprensión profunda y crítica de los textos (Pérez, 2008; Shea et al, 2014). En estas dinámicas, como proceso de mediación, cada uno de los participantes aporta su esfuerzo, habilidades, conocimientos y actitudes (Malpica, 2013; Wiseman, 2003). Al mismo tiempo, recogen las aportaciones de los demás y perciben la visión del grupo. Así, en el intercambio dialógico, cuando hay contraste de argumentos, se construye y reconstruye un conocimiento más amplio (García y Fabregat, 2013; Maldonado y Sánchez, 2012).

En tales procesos colaborativos, los niños ayudan a sus compañeros a ser conscientes de sus errores, para a partir de ellos mejorar sus habilidades y estrategias de comprensión lectora. Por

otro lado, favorecen la motivación y el compromiso con la tarea y con los iguales, establecen normas no explícitas que tienen como objetivo promover el aprendizaje y el éxito de todo el grupo (Parsons, Malloy, Parsons, y Burrowbridge, 2015; Slavin y Johnson, 1999) y, muestran relaciones de respeto, caracterizadas por la cortesía y la simpatía (Miras, 2008).

La mediación entre iguales requiere capacidad de participación, decisión y autonomía en cuanto a pensamiento y actuación. Adquiere gran relevancia la posibilidad de participación con confianza y autonomía, para que los niños puedan desarrollar sus propias estrategias y estilos de aprendizaje, con oportunidades para decidir qué estrategias activar y cómo ponerlas en práctica (Das et al., 1998), tanto desde la dimensión pedagógica como desde la dimensión comunicativa (Little, 1995). Además, son necesarias algunas habilidades comunicativas; en particular, la escucha activa, la aceptación y realización de críticas constructivas, la empatía y el respeto al otro (Pujolàs, 2012). Es decir, en un proceso efectivo de apoyo entre iguales resulta imprescindible un clima de respeto con el cumplimiento de normas sociales básicas.

El papel de los docentes

Para que se puedan dar las interacciones referidas, los docentes, como agentes que organizan y gestionan el aula, deben potenciar situaciones y contextos propicios para ello (Perrenoud, 2004; Skinner, Furrer, Marchand, y Kindermann, 2008; Timoneda, Pérez, Hernández, Baus, y Mayoral, 2005). Los maestros serán más efectivos cuanto más favorezcan que sea el propio alumnado el que construya su aprendizaje (Durban, 2015; Paris y Paris, 2001), aportando pistas o apoyos para que los niños pongan en práctica sus propias estrategias de pensamiento de manera autónoma (McClure y Fullerton, 2017). Estos maestros se distancian de una concepción bancaria del aprendizaje (Freire, 1975; Wells y Mejía, 2005). Se cuestiona, de esta manera, la dinámica comunicativa unidireccional, en la que el profesorado es fuente absoluta de conocimiento, figura de poder y de administración de castigos (Durán y Moya, 2014); quien no da opción a una interpretación crítica y limita el análisis de diferentes alternativas por parte del lector. Por el contrario, en la mediación, los docentes invitan a los niños a interpretar y construir su propio modelo mental (Sánchez, 2008). Este acompañamiento supone un reto para el profesorado, que implica evitar el binomio pregunta-respuesta y facilita la reflexión y el debate. Desde una filosofía de mejora profesional, los docentes deben analizar su praxis, cuestionar si satisfacen las necesidades y expectativas de logro de su alumnado, si sus habilidades de enseñanza son coherentes con las habilidades de aprendizaje y comprensión lectora de sus alumnos, para así, a partir de este análisis crítico, reconstruir sus prácticas educativas (Vigo, Dieste, y Thurtson, 2016).

Afrontar este tipo de desafíos individualmente puede ser una tarea compleja y poco sostenible. Sin embargo, en un contexto de trabajo conjunto, donde los docentes reflexionan a través del diálogo, se favorece el cuestionamiento de las creencias y prácticas educativas. La mediación entre compañeros resulta clave para la generación de cambios, no solo en su quehacer diario, sino también en su discurso pedagógico. Una comunidad educativa tiene un potencial de cambio que de manera individual no es posible (Eleuterio, 2015; Wells y Claxton, 2008). Un cambio profundo en las creencias y prácticas educativas de un conjunto de docentes impulsa la transformación de las relaciones comunicativas, de la cultura pedagógica y de la institución educativa (Díez, 2013).

Una propuesta para la dinamización desde el currículo

El currículo es uno de los ejes de la cultura escolar y por ello un condicionante ineludible de la mediación. Las actividades curriculares dan contenido y sentido a los procesos comunicativos que se producen en el aula. El modelo de enseñanza-aprendizaje vinculado a tales actividades facilita

o dificulta los procesos de mediación. Por este motivo, en nuestra propuesta, se ha optado por un modelo socioconstructivista, donde el concepto de mediación es un eje central. Sin ninguna duda, el aprendizaje es una actividad personal, pero se construye en el ámbito de interacción social, que facilita la transformación, acomodación e internalización del conocimiento. Cuando aprendemos con la ayuda de los demás, la responsabilidad del mediador adulto es la de procurar experiencias positivas en contextos de aprendizaje significativos. Con esta concepción del aprendizaje y la mediación próximos a Vigotsky (1996), el modelo PASS, afirma que se pueden mejorar las habilidades de lectura trabajando los procesos cognitivos subyacentes a dichas habilidades. Desde estos presupuestos, se ha diseñado una intervención con los textos académicos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que los niños deben comprender y estudiar.

Las actividades se han elaborado según los criterios utilizados en el programa PREP (PASS Reading Enhancement Program, Das, 2000). El PREP es un programa de estimulación cognitiva para niños con dificultades de lectura que pretende impulsar dicho aprendizaje tratando de estimular los procesos que componen el modelo de inteligencia PASS (planificación, atención, procesamiento simultáneo y procesamiento sucesivo). La organización de las tareas y la metodología del programa favorecen la motivación, aumentan el sentimiento de competencia, facilitan el diálogo y la interacción entre todos los agentes implicados (Garrido, 2004). El docente es guía, evita la instrucción directa de estrategias para desarrollar las habilidades cognitivas, metacognitivas y socioemocionales en los niños. Los contenidos curriculares de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales sirven como base para integrar tales referentes, ya que, los conocimientos previos actúan como moduladores del proceso de comprensión. De esta manera, el profesorado aborda previamente los textos académicos, como lo hacen habitualmente; y en las siguientes sesiones se trabaja la comprensión lectora a partir de la metodología propuesta, con actividades de memorización, de organización de letras y elementos lingüísticos para componer palabras, frases o narraciones y, tipo adivinanza o de elección de respuesta correcta (cuadros 1 y 2).

CUADRO 1. Cuento. Actividad de reorganización de párrafos de una historia.

EL CUENTO

Organiza la historia para que tenga sentido y coherencia. Ponle un título o un nombre que identifique los párrafos.

- a. El resto nos repartimos por todos los sitios, viendo como gracias a nosotros la planta iba creciendo y haciéndose más fuerte.
- b. Al llegar a las láminas verdes, se juntaron con nosotros la luz del sol y ese gas tan abundante.
- c. Al rato, poco a poco subí hacia arriba hasta los verdes de arriba.
- d. Me llamo agua, aunque otros me llaman caldo, water, eau, etc. Dicen que soy muy importante para la vida. Hace poco estuve deslizándome por un terreno lleno de piedras.
- e. Me encontré con condimento y entré por todo ese entramado de ramas bajo tierra.
- f. Hicimos una fiesta y al juntamos apareció otro gas con nombre redondo que se fue.

CUADRO 2. Adivinanza. Actividad de deducción.

<p><u>ADIVINANZA</u></p> <p>Lee atentamente las afirmaciones que se presentan a continuación. Piensa a qué animal hace referencia y cómo se clasifica.</p> <p><i>Al salir estaba agotado, se movía con torpeza, todavía no sabía controlar perfectamente sus aletas. Apenas tenía fuerza, así que tuvo que mamar para coger fuerzas y nadar a lo largo del océano.</i></p> <p><i>Posibles soluciones: vertebrado, mamífero acuático, ballena, delfín...</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Las actividades se plantean para que el alumnado logre una respuesta adecuada mediante la experimentación, el descubrimiento, la reflexión, el diálogo y la argumentación sobre por qué y cómo se ha llegado a dicho logro (Wilson y Smetana, 2011). A través de la interacción, los niños toman sus decisiones sobre qué estrategias utilizar para comprender los textos. Los docentes evitan ofrecer caminos hacia una única respuesta (Freire, 1975; Wells y Mejía, 2005) (tabla 1).

TABLA 1. Organización semanal de las sesiones

<i>1ª-2ª Sesión</i>		<i>3ª Sesión</i>		
		<i>Realización de las actividades de comprensión lectora, mediante la reflexión y el diálogo por parte de los niños con el apoyo de la tutora y la investigadora-docente.</i>		
Actividad	<i>Presentación de contenidos por parte de la tutora al grupo-clase.</i>	<i>Resolución de ejercicios de comprensión lectora, mediante el diálogo y cuestionamiento entre compañeros.</i>	<i>Argumentación del porqué de la opción elegida de cada uno de los grupos ante el resto de grupos de compañeros.</i>	<i>Consenso entre todos los pequeños grupos y con las docentes sobre las opciones más adecuadas.</i>
Organización de grupos	Grupo-clase	Pequeños grupos heterogéneos de 4-5 personas.	Pequeños grupos heterogéneos de 4-5 personas/ Gran grupo.	

Fuente: elaboración propia.

Diseño y metodología

Los propósitos de la investigación determinan la elección del estudio de caso, que nos permite comprender, interpretar y descubrir las relaciones entre los fenómenos sujetos a estudio, desde una perspectiva intensiva y holística en la complejidad de su contexto (Merriam, 2009); en este caso el fenómeno es la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Se opta por un diseño de estudio de caso múltiple, de tipo evaluativo (Sabirón, 2006; Simons, 2011); ya que de manera específica se pretende conocer las implicaciones de los contextos naturales en la construcción de la mediación con una intervención específica para promover la comprensión lectora.

Delimitación de los casos

El estudio analiza tres realidades construidas desde la propuesta de comprensión lectora. Una de las investigadoras actúa como docente en las sesiones, desarrolladas en aulas de cuarto de educación primaria pertenecientes a tres centros educativos con su respectiva idiosincrasia cultural. Los participantes en el caso I son 75 niños, 3 tutoras, la coordinadora de 5º y 6º que actúa como observadora, y la investigadora-docente. El caso II, lo protagonizan 18 niños, la tutora y la investigadora-docente. En el caso III, participan 24 niños, la tutora, dos observadoras y la investigadora-docente.

Caso I

El centro se encuentra inmerso en procesos de cambio, desde un modelo educativo centrado en el contenido a un modelo más constructivista, centrado en el uso de estrategias colaborativas y de acompañamiento. La incorporación al estudio por parte de los tres grupos de 4º de educación primaria es paulatina. Dos de las tutoras comparten el rol de guía, de orientadoras del proceso de aprendizaje. Además, están comprometidas por mejorar sus prácticas. La tercera tutora es más reacia al cambio, se incorpora a final de curso, tras conversaciones sobre el proyecto con las compañeras. El clima de las aulas se caracteriza por el cumplimiento de las normas de comportamiento y el respeto a los compañeros.

Caso II

Es un centro con un modelo educativo abierto a la comunidad educativa, con un contexto social complejo. Destaca el rol instructor de la tutora como fuente de conocimiento, así como la preferencia por las estrategias de memorización y de control de la conducta, con una actitud poco favorable al cambio. El clima de aula se caracteriza por dificultades de cumplimiento de las normas, por faltas de respeto entre ellos.

Caso III

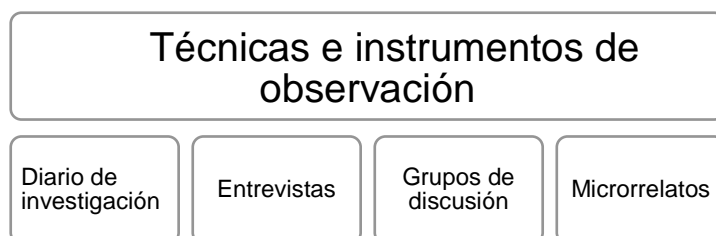
La dirección del centro está interesada en impulsar prácticas docentes basadas en la reflexión y el diálogo. La tutora colabora activamente y con compromiso, con una actitud de mejora

profesional, se interesa por una enseñanza centrada en el acompañamiento para la construcción del aprendizaje. En el aula, los niños participan con respeto, colaboran activamente en favor de un objetivo común.

Recogida y análisis de datos

El trabajo de campo se ha desarrollado desde la observación participante (Kawulich, 2005) como método, dada su pertinencia para conocer un fenómeno desde la voz de sus protagonistas. Además del registro de notas de campo, en la observación directa de las sesiones de intervención, se han realizado entrevistas en profundidad, grupos de discusión y microrrelatos a los participantes de los distintos casos (figura 1). El diario de investigación ha sido un instrumento de particular importancia para facilitar los procesos de reflexividad de la docente-investigadora.

FIGURA 1. Técnicas e instrumentos de observación.



Fuente: elaboración propia

El análisis de datos se vincula al proceso de recogida con el referente del *Método Comparativo Constante* (Glaser y Strauss, 1967); se inicia en el diario de investigación, como un proceso de reflexión sobre la representación y significación de los mismos. Posteriormente, se categoriza en dos fases. En la primera de ellas se asignan nodos a los datos del caso I, en un proceso ordenado y sucesivo (Simons, 2011) por el que se logran unas categorías temáticas iniciales. Los datos que incorporan los casos II y III permiten la reconstrucción de las mismas, con una comprensión más profunda de los fenómenos, y la emergencia de categorías con carácter interpretativo. Para facilitar la organización, el análisis y la codificación de la información, se ha utilizado el programa Nvivo (NUD.IST 6).

A lo largo del estudio se han realizado distintos procesos de triangulación, tanto entre datos procedentes de distintas técnicas, como entre los análisis de las investigadoras.

Resultados

Mapa de Categorías

Los datos analizados documentan un proceso de mediación vertebrado por tres macrocategorías -SENSIBILIDAD, DINÁMICAS ORGANIZATIVAS y ARGUMENTACIÓN- que integran un total de 9 categorías (tabla 2).

El sentido de la macrocategoría SENSIBILIDAD se desarrolla en 4 categorías diferenciadas por su nivel de saturación, así como por los informantes que preferentemente aportan los datos. La *motivación* destaca como la categoría con mayor saturación por número de registros; no

obstante, su contenido muestra diferentes matices que afectan a niños y a adultos. En las docentes, los datos relatan el grado de interés por el desarrollo y bienestar global del alumnado, por la base teórica y metodológica del proyecto, así como por compartirlo con el resto del claustro. En los registros de los niños, queda manifiesta su inclinación hacia las actividades que ellos consideran de tipo lúdico. Por su parte, la *autonomía*, como capacidad de tomar decisiones y actuar según el propio criterio, adquiere relevancia considerable entre los niños y niñas participantes, con una evolución favorable a lo largo de la intervención, no exenta de matices según los escenarios. Por el contrario, la categoría de *autocuestionamiento*, emerge especialmente en los testimonios de las docentes cuando reflexionan sobre su ejercicio profesional, la cultura pedagógica y la organización de su centro y aula. De la mano del autocuestionamiento surge una disposición al *cambio* en las prácticas pedagógicas como desarrollo profesional docente.

Las DINÁMICAS ORGANIZATIVAS se articulan a través de una doble categorización con diferencias reseñables en saturación y procedencia de los datos. La *colaboración*, que destaca por la gran cantidad de registros, distingue estilos específicos según los contextos. Los testimonios aportados por las docentes giran en torno a la colaboración para el diseño, organización y realización de las actividades de comprensión lectora. El alumnado, sin embargo, ofrece información acerca del acompañamiento entre iguales para la comprensión de los textos. La *participación regulada* que se concreta en el respeto a las personas y a las normas, recoge gran variedad de matices en el comportamiento del alumnado, con una estrecha vinculación con la convivencia en el aula. Los datos avalan una evolución positiva a lo largo de la intervención con intensidad diferencial según el escenario.

Las habilidades y acciones comunicativas para el intercambio dialógico, tratadas en la ARGUMENTACIÓN, se organizan en 3 categorías, cuyos referentes comunes son tolerancia, implicación y diversidad. Los niños establecen a través del *debate* un intercambio dialógico que estimula la *metacognición explícita*. Al expresar sus opiniones, se guían unos a otros en la toma de conciencia sobre su aprendizaje y las estrategias que utilizan para llegar a él. Todo ello, desde la consideración del *error como fuente de aprendizaje*, que implica una actitud de apertura a diferentes alternativas para una pregunta o tarea. Esta macrocategoría adquiere especial protagonismo en los niños; no obstante, las docentes, según sus testimonios, actúan como facilitadoras para el desarrollo de estas categorías.

TABLA 2. Organización de las macro-categorías y categorías

SENSIBILIDAD, disposición de los participantes	<i>Motivación</i> Interés hacia la intervención, por sus valores, experiencias o creencias previas.
	<i>Autonomía</i> Toma de decisiones según criterios propios.
	<i>Autocuestionamiento</i> Reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.
	<i>Cambio</i> Actitud o predisposición positiva hacia la innovación.
DINÁMICAS ORGANIZATIVAS, requisitos para la intervención	<i>Colaboración</i> Ponerse de acuerdo para conseguir un objetivo común.
	<i>Participación regulada</i> Cumplimiento de las normas.

ARGUMENTACIÓN, referentes comunicativos centrados en la actividad	<i>Debate</i> Intercambio respetuoso de opiniones entre compañeros como herramienta de trabajo, de reflexión.
	<i>Error como fuente de aprendizaje</i> Posibilidad de ofrecer alternativas diferentes y aprender de ellas.
	<i>Metacognición explícita</i> Explicación y fundamentación del porqué de una opinión, conclusión o información.

Fuente: elaboración propia

Relaciones entre categorías

En el análisis de los datos ha surgido una compleja red de relaciones entre las categorías que caracterizan el sentido holístico e íntegro de la mediación (figura 2). Destacan la *colaboración* y la *motivación*, como los elementos necesarios para su buen funcionamiento, con una estrecha vinculación entre sí. Los niños relacionan colaboración con motivación en sentido lúdico; perciben la posibilidad de colaborar entre ellos como algo gratificante para la comprensión y resolución de las actividades: “Algunos niños se juntan en grupos para trabajar las actividades en el rato que tienen libre en la hora del comedor” (D.I.)², “Me gustan los juegos que hacemos. Los grupos y jugar estudiando con mis amigos” (Mrel.2)

De la misma manera, las tutoras asocian motivación y colaboración; el interés por el proyecto, por su metodología y actividades, potencia que se apoyen y coordinen entre ellas: “Nos interesa consolidar la comprensión de los contenidos y favorecer su repaso, así que nos coordinamos para realizar un trabajo conjunto” (D.I.), “Íbamos muy coordinadas, ¿verdad que yo incidía mucho en los conceptos que luego tú ibas a preguntar?” (E.T.3)

No obstante, como parte de las DINÁMICAS ORGANIZATIVAS, la *colaboración* requiere de la *participación regulada*; el cumplimiento de unas normas de convivencia, de respeto entre compañeros y apoyo mutuo, resultan imprescindibles para una colaboración eficaz. Al mismo tiempo, la colaboración entre iguales estimula el respeto a los compañeros y el cumplimiento de las normas. Se produce así un proceso de retroalimentación mutua, en este caso, en positivo, entre las dos categorías consideradas: “Me he dado cuenta de que lo más importante no es ganar, sino divertirse, aprender, escuchar y comprenderlo todo. He aprendido que hay que escuchar y respetar a los demás” (Mrel.10).

La *colaboración* favorece la evolución en positivo de la capacidad de *autonomía*. El apoyo y acompañamiento que perciben de sus compañeros, hace que los niños se sientan más seguros para opinar, ofrecer alternativas y resolver las actividades de manera autónoma: “Consiguen en la mayoría de las ocasiones, trabajando de manera conjunta, decidir cómo hacerlo y cómo resolverlo por ellos mismos” (D.I.), “Son pequeñas tomas de decisiones, que a ellos les ayuda mucho, porque en la vida van a tener que decidir. El grupo les da seguridad, eso es básico” (E.O.3)

² Abreviaturas identificativas de cada una de las fuentes:

Diario de investigación: D.I.
Entrevista tutora: E.T.
Entrevista observadora: E.O.
Grupo discusión: G.D.
Microrrelato: Mrel.

En el caso de las docentes, los datos muestran acciones de coordinación y acompañamiento que repercuten en mayor autonomía a la hora de planificar y organizar las actividades: (...) “conjuntamente decidimos preparar actividades en las que los niños construyan materiales para representar el último tema que queda por dar”. (D.I.)

La asociación entre *motivación* y *colaboración* con *autonomía* surge intensamente en los niños. Éstos valoran positivamente las dinámicas comunicativas de mediación para el desarrollo de la comprensión lectora, lo que se refleja, al final del curso, en su esfuerzo y atención en las actividades. Se sienten más capaces cuando perciben las tareas como un desafío conjunto. Este trabajo, de acompañamiento mutuo, les estimula y les hace sentirse más seguros para tomar decisiones por sí mismos: “Al final, los niños deciden una solución conjunta, en la que entre todos hemos de tomar la decisión: profesores y alumnos, hemos de estar de acuerdo”. (D.I.)

Por otro lado, la *motivación* se vincula, de formas diversas, a la macrocategoría de ARGUMENTACIÓN, desde la consideración del *error como fuente de aprendizaje*. Los niños participan activamente, al no sentirse presionados por decir la única respuesta considerada correcta: “Me ha gustado mucho y creo que nos hemos sentido libres cada uno con nuestras opiniones” (G.D.al.1)

En este sentido, las docentes alientan a los niños para que piensen diferentes alternativas a una pregunta, con la posibilidad de equivocarse: “Lo más importante es que los críos adquieran una serie de herramientas, de alternativas a la pregunta-respuesta” (E.O.3)

El acompañamiento, en la consideración del error y de la necesidad de reflexión de diferentes alternativas condiciona el *debate* con respeto a las intervenciones de los compañeros: “Aceptaban el error con mucha tolerancia. Cuando se habían equivocado en la respuesta y otro grupo lo sabía, ya no había el típico enfrentamiento. Admitían darse cuenta de la solución muy bien, con toda tranquilidad, con tolerancia”. (E.T.2), “Pensamos con los compañeros, cada opinión la respetábamos, y lo expresábamos, lo decíamos y nadie ganaba... Y nadie perdía...”. (G.D.al.5)

Cabe mencionar cómo la *participación regulada* y la *colaboración* median en el *debate*, a través del respeto entre los compañeros y la escucha activa, por un lado, y el apoyo mutuo, por otro. Cuando no se cumplen las normas, o los niños no se apoyan unos a otros, el debate se ve perjudicado: “La falta de límites de comportamiento y de hábitos de trabajo perjudican al niño en su capacidad de reflexión sobre qué es lo que debe hacer y cómo” (D.I.)

De acuerdo a ello, surge la vinculación, especialmente en los niños y niñas, entre las tres categorías que conforman la ARGUMENTACIÓN: el *debate*, el *error como fuente de aprendizaje* y la *metacognición explícita*. En un camino de ida y vuelta, durante el debate, se produce un intercambio dialógico en el que todas las perspectivas son consideradas. Resultado de este diálogo, el alumnado construye y autorregula su aprendizaje: “Algunos alumnos, cambian de opinión al escuchar las respuestas de otros grupos, ya que éstas les hacen darse cuenta de que han obviado u omitido algún dato”. (D.I.)

Retomando las categorías que forman parte de la SENSIBILIDAD, el *autocuestionamiento* surge en el intercambio dialógico entre las docentes. Ellas se preguntan a sí mismas qué necesitan y qué estrategias pedagógicas han de poner en marcha en su quehacer diario, a partir de la conversación y el debate con otros compañeros. Se constata así, una reflexión sobre la propia práctica profesional y sobre la cultura docente: “Nos damos cuenta de que no solo son importantes las actividades, sino que la metodología es de suma importancia, concretamente la interacción entre los compañeros de manera colaborativa”. (D.I.)

En consecuencia, de manera natural, el autocuestionamiento en las docentes conduce a una búsqueda de la mejora profesional, y por tanto, se vincula a una disposición hacia el cambio de sus prácticas pedagógicas.

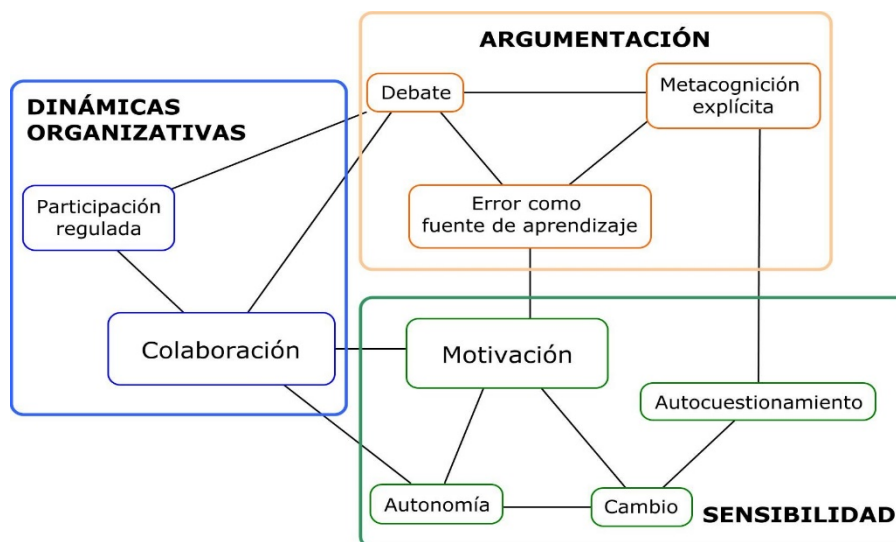
... deberíamos haber realizado un proyecto de innovación al completo, no solo haber potenciado un cambio en la metodología, sino haber incluido en ese cambio la evaluación por competencias, el hecho de tener que evaluar mediante actividades escritas y memorísticas, condicionaba el diseño y desarrollo de las actividades de comprensión lectora (E.T.3)

Los datos ilustran esta actitud de *cambio* asociada a una *motivación* previa por el desarrollo y bienestar del alumnado, así como por la innovación metodológica basada en la reflexión, el diálogo y la colaboración: "Porque me pareció que era introducir innovación metodológica, que eso siempre nos viene bien y en este claustro en particular" (E.O.3)

En los niños, el *cambio* se vincula estrechamente a la *colaboración* y la *autonomía*. Los testimonios muestran cómo la posibilidad de participar en grupo, de tomar decisiones, desarrolla habilidades que estimulan cambios en su forma de comportarse y de convivir con el grupo-clase. El cambio es más notorio en aquellos niños con menor autonomía inicial y habilidades socio-comunicativas más limitadas.

... se convierte en la líder de su grupo, quiere llevar las riendas y como ella, nos ha pasado con algunas niñas tímidas, que el trabajar en grupo les ha abierto mucho más. Esta niña ahora está participando mucho, esta participación diverge dentro del grupo que le deja hablar y le ha permitido también ser mucho más abierta, más autónoma ... (E.T.1)

FIGURA 2. Relaciones entre las macrocategorías y categorías



Fuente: elaboración propia

La influencia de la cultura docente en la aplicación de la intervención

La intervención se ha desarrollado con matices propios en cada uno de los tres escenarios participantes.

Las diferencias más evidentes se contextualizan en el nivel de motivación de las tutoras hacia las innovaciones metodológicas en su aula. En los escenarios en los que hay una cultura de innovación y mejora, las docentes se muestran más motivadas, colaboran con mayor compromiso en el diseño y aplicación de la intervención y se cuestionan su quehacer diario buscando una mejora de su práctica docente. En estos escenarios, el clima de aula es más respetuoso, con menor conflictividad, los niños evolucionan con mayor intensidad desde comportamientos competitivos e incluso conflictivos a comportamientos más colaborativos, respetuosos y solidarios. De la misma manera, en estos contextos donde prima una cultura de apertura e innovación metodológica, las docentes acompañan en el diálogo, el debate y la argumentación con mayor intensidad. En consecuencia, de acuerdo a los datos, los niños y niñas han desarrollado mayor nivel de autonomía para reflexionar, buscar alternativas y argumentar las opiniones y posibles soluciones ante una actividad o tarea. Se construye así, una realidad a partir de la consideración del error como parte del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en el contexto en el que prima una cultura de transmisión y memorización de contenidos, la organización de las actividades es principalmente de tipo conductista. La evolución hacia comportamientos colaborativos es más lenta y el alumnado se inicia en dinámicas de reflexión sobre diferentes alternativas en un proceso más pausado, con mayores dificultades. El alumnado desarrolla autonomía y realiza procesos de cambio más lentamente, con más reticencias. La participación regulada se caracteriza por combinar registros de carácter negativo y positivo, con una evolución lenta pero firme hacia mayor cantidad de registros en positivo. En consecuencia, el debate y la argumentación, claves en la intervención, se ven afectados y se desarrollan en un proceso más lento y costoso.

Discusión de resultados

Las claves de la mediación para la mejora de la comprensión lectora referidas en el apartado anterior están en consonancia con la literatura sobre el tema.

Como parte de la SENSIBILIDAD, en sintonía con los postulados de Wigfield, Gladstone y Turci (2016), destaca la motivación como uno de los ejes que vertebran el resto de aspectos facilitadores de la mediación. La motivación del profesorado se caracteriza por el entusiasmo y el compromiso con la actividad docente, en estrecha vinculación con la autonomía y el desarrollo profesional (Ruiz, Moreno-Murcia, y Vera, 2015).

De acuerdo con distintos estudios (Amer y Mir, 2017; Boardman, Klingner, Buckley, Annamma, y Lasser, 2015; Gersten, Fuchs, Williams, y Baker, 2001), la importancia de la colaboración, como catalizadora de las DINÁMICAS ORGANIZATIVAS, se refuerza. De esta manera, en los escenarios cuyas docentes establecen dinámicas de colaboración y coordinación, éstas articulan el resto de claves para que la mediación se desarrolle positivamente. Asimismo, cuanto mayor es la colaboración entre docentes, se observa un proceso más intenso de interacción positiva, que estimula el desarrollo y mejora de su competencia profesional, incidiendo en sus propios conflictos personales, culturales y profesionales (Arraiz y Sabirón, 2012). En un acompañamiento mutuo, las compañeras docentes actúan como mediadoras, como catalizadoras de la carrera profesional. En estos contextos, donde la colaboración profesional es más intensa,

se activa un proceso de debate y de reflexión sobre las prácticas educativas. Las tutoras, en consonancia con investigaciones anteriores, se autocuestionan su quehacer diario, desde una perspectiva de mejora profesional y cambio; se replantean sus creencias pedagógicas y la cultura organizativa de su institución educativa (Goddard, Goddard, Sook, y Miller, 2015; Hale, Snow-Gerono, y Morales, 2008; Lee, y Brett, 2015). Por el contrario, la falta de colaboración va ligada a una falta de motivación, a un estilo docente más directivo, más conductista y a una mayor resistencia al cambio.

Vinculada a la motivación por el bienestar de los niños y el desarrollo de sus habilidades personales y curriculares, una posición de compromiso con la educación ha contribuido a procesos de mediación en los que se favorecen situaciones para que los niños puedan actuar con autonomía. Dada la complejidad en los escenarios y los diferentes procesos de mediación, los grupos han evolucionado en diferente grado según los contextos (Arraiz y Sabirón, 2012). En los contextos en los que las docentes han estimulado la participación, con mayor posibilidad de expresar su opinión, los niños han desarrollado confianza y seguridad en sí mismos y en el grupo en mayor grado que en los escenarios en los que se ha potenciado una enseñanza más directiva, menos centrada en la mediación y en la reflexión para la argumentación de opiniones. Los resultados indican que la autonomía se relaciona intensamente con la colaboración, los niños han mediado entre ellos, proporcionándose confianza y seguridad en la toma de decisiones y comprensión de los textos, asumiendo el control de su proceso de aprendizaje (Durán y Utset, 2014; Pérez y Poveda, 2010; Wang, 2012). En el mismo sentido, cuando hay un análisis de la propia práctica docente, y las tutoras median en favor de un cambio metodológico, el clima de aula está caracterizado por el diálogo, la confianza, la colaboración y el respeto. En este clima, centrado en la ARGUMENTACIÓN, se estimula que los niños medien entre ellos, para construir, guiar y regular sus aprendizajes, desde la interacción y el debate, en consonancia con los presupuestos del constructivismo sociocultural (Montañés, 2014).

A partir de un clima basado en el respeto, en el diálogo y el debate, la orientación de las docentes ha resultado fundamental para que los propios niños puedan tomar sus decisiones sobre qué estrategias y recursos son más convenientes para llegar a comprender y resolver dichas actividades. En los escenarios donde las docentes estaban motivadas por acompañar a su alumnado, los niños progresan en mayor grado hacia una metacognición explícita y hacia una consideración del error como fuente de aprendizaje; median entre ellos, a partir del intercambio de sus perspectivas, a partir del diálogo, en consideración con las creencias, valores y opiniones de los demás, especialmente cuando éstas son diferentes de las propias (Blasco-Serrano, Lorenzo, y Sarsa, 2018; Cabero, Piñero, y Reyes, 2018; Sánchez, García, Rosales, De Sixte, y Castellano, 2008).

El alumnado deconstruye y construye nuevos conocimientos con los otros, utilizando fórmulas de cortesía, con el valor del respeto como una clave constante (González, 2002). Al inicio de la intervención, el alumnado considera el error como algo negativo, esperando la respuesta correcta por parte de los docentes, entrando en conflicto cuando no se les ofrece la respuesta cerrada y única, sino preguntas que les guíen en su reflexión. En un proceso de mediación, las docentes les orientan en la superación de las dificultades iniciales, para que el valor del error vaya tomando matices más positivos. Cuando las docentes acompañan a través del diálogo y el cuestionamiento, el alumnado aprende a valorar el proceso de reflexión conjunta y la aportación del otro como enriquecimiento personal, asumiendo el error como intrínseco al proceso de indagación y aprendizaje activo, confirmando así los estudios de Astolfi (1999), Fabres (2005), Chen, Wub, Kee, Lin y Shui (2009), Collombat (2013), Santos (2015).

Conclusiones

El estudio realizado determina como elementos clave de la mediación en actividades para mejorar la comprensión lectora, la motivación y la argumentación, articuladas a través de la colaboración. La disposición de los participantes, entendida como la motivación, autonomía, actitud de autocuestionamiento y cambio- actúa como motores en el desarrollo de un proceso de mediación para la comprensión lectora. La colaboración y la participación regulada se revelan como requisitos necesarios para dicho proceso. Asimismo, en un escenario en el que prima la dialéctica, el debate, y el error como fuente de aprendizaje, los niños pueden intercambiar y cuestionarse sus perspectivas sobre un texto, hasta construir de manera conjunta una representación compartida y consensuada del mismo.

La colaboración y el apoyo mutuo se manifiestan como ejes que articulan los procesos personales, especialmente de autonomía en los niños y de autocuestionamiento en las docentes. Asimismo, la colaboración incide positivamente en los referentes comunicativos de argumentación, en el intercambio dialógico que se establece en el debate, en el que el error es considerado como fuente de aprendizaje y donde se estimula la metacognición explícita.

La cultura del contexto en el que se desarrolla una intervención innovadora puede ser un condicionante notable en lo referido a la mediación. Los escenarios en los que la motivación, la colaboración y el cuestionamiento de la práctica docente en las tutoras han tenido más fuerza, la mediación ha sido más efectiva.

Por último, cabe reseñar cómo el debate y la reflexión para la comprensión lectora ha girado en torno a los conocimientos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, integrando el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en los contenidos del currículo, con efectos positivos en la comprensión de contenidos especialmente complejos (Boardman et al., 2015). La mediación para el desarrollo de estrategias de lectura en estas áreas permite su transferencia a otros contextos de lectura, lo que favorece además el rendimiento escolar y el desarrollo competencial del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Amer, J., y Mir A. (2017). Los procesos de implementación de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 28(3), 133-150.
- Arraiz, A., y Sabirón, F (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Universidad Zaragoza.
- Astolfi, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Ballesteros, B., y Mata, P. (2015). Ciudadanía y transformación social en la sociedad mediatizada. *kult-ur*, 2(3), 159-170.
- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata: un estudio cualitativo. *Revista de Educación a Distancia*, 57(6). Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6>.
- Boardman, A.G., Klingner, J.K., Buckley, P., Annamma, S., y Lasser, C.J. (2015). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writing*, 28(9), 1257-1283.

- Cabero, J., Piñero, R., y Reyes, M.M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159.
- Chen, L.H., Wub, C.H., Kee, Y.H., Lin, M.S., y Shui, S.H. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
- Collombat, I. (2013). La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 17, 152-171.
- Das, J.P. (2000). PREP. A cognitive remediation programme in theory and practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 83-95.
- Das, J.P., Kar, B.C., y Parrila, R.K. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., y Kirby, J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn y Bacon: Toronto.
- Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 16(3), 115-131. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>
- Duran, D., y Utset, M. (2014). Red Leemos en pareja: un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales para la sostenibilidad de la innovación educativa, *Cultura y Educación*, 26,2, 377-384. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.935109>.
- Durán, M., y Moya, M. (2014). Modificando actitudes, en Martínez, R. y Guerra, J.M. (Coord.) *Aspectos psicosociales de la comunicación*. Pirámide:Madrid.
- Durban, G. (2015). La competencia informacional (leer para aprender) en el plan de lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 68, 37-46.
- Eleuterio, A.I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el IES Américo Castro. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 96-105.
- Erikson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En Díaz de Rada, Á., Velasco, H. M., y García, F. J. (coord.) *El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 325-354, Madrid: Trotta.
- Fabres, J. (2005). El miedo en la interacción profesor-alumno. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37)1, 1-14.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SigloXXI.
- Frith, C.D. (2012). El papel de la metacognición en las interacciones sociales humanas. *Fil. Trans. R. Soc. B*, 367 (1599), 2213-2223.
- García, V., y Fabregat, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 6(3), 20-28.
- Garrido, 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.
- Georgiou, G.K., y Das, J.P. (2014). La comprensión lectora en estudiantes universitarios: relevancia de la teoría PASS de la inteligencia. *Revista de Investigación en Lectura*, 37(S1), S101-S115.

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., y Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo en *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Cap.5: 101-115. New York: Aldine.
- Goddard, R., Goddard, y., Sook, E., y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gómez-Veiga, I., García-Madruga, J.A., Contraras, A., y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19(2), 103-111.
- Hale, A., Snow-Gerono, J., y Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1413-1425.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research*, 6, 2, 1-32. Recuperado el 02/10/2016 de www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/466/998.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, K., y Brett, C. (2015). Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72-83.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Maldonado, M., y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16(2), 93-118.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- McClure, E.L., y Fullerton, S.K. (2017). Instructional Interactions: Supporting Students' Reading Development Through Interactive Read-Alouds of Informational Texts. *The Reading Teacher*, 71(1), 51-59. Doi:10.1002/trtr.1576
- Merrian, S.B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miras, M. (2008). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C. Palacios, J., y Marchesi, A. (Comp.) (2ª ed.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Cap.12, 309-330. Madrid:Alianza.
- Montañés, M. (2014). Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural. *Antropología Experimental*, (12), 67-90.
- Nvivo. *Non Numerical Unstructured Data*. Indexing Searching and Theorizing (NUD.IST6).
- Paris, S.G., y Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, (36)2, 89-101.
- Parsons, S.A., Malloy, J.A., Parsons, A.W., y Burrowbridge, S.C. (2015). Students' Engagement in Literacy Tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223-231. Doi: 10.1002/trtr.1378.

- Pérez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Pérez, A.M., y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1). 59-69. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11509>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112. <http://hdl.handle.net/10854/1998>.
- Repetto, E., Sutil, M.I., y Manzano, N. (2002). *Comprender y aprender en el aula. Programa para la integración en el currículum de las estrategias de comprensión lectora*. Madrid: UNED Ediciones.
- Ruiz, M., Moreno-Murcia, J.A., y Vera, J.A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- Sánchez, E. (2008) (2ª Ed.). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, A. *Desarrollo Psicológico y Educación III*. Cap, 7, 121-137. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., De Sixte, R., y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis. *Revista de Educación*, 346, 105-136. Doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Santos, M.A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.
- Shea, N., Boldt, A., Bang, D., Yeung, N., Heyes, C., y Frith, C.D. (2014). Supra-personal cognitive control and metacognition. *Trends in cognitive sciences*, 18(4), 186-193.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0012840>.
- Slavin, R.E., y Johnson, R.T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Teberosky, A. (2009). La lectura desde la perspectiva constructivista. *Aula de Innovación Educativa*, (16)179, 21-23.
- Timoneda, C., Pérez, F., Hernández, J., Baus, J., y Mayoral, S. (2005). Una metodología innovadora para el diagnóstico y la reeducación de la dislexia. El Programa informático "PPIC". *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. La Laguna: AIDIPE.
- Vidal, E. (2010). 10 claves para enseñar a comprender. Educación Primaria. En *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación. Madrid: Author.

- Vigo, B., Dieste, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.
- Vigotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wang, M. (2012). Effects of cooperative learning on achievement motivation of female university students. *Asian Social Science*, 8(15), 108-114.
- Wells, G., y Ball, T. (2008). Exploratory talk and dialogic inquiry. Exploring talk in school, 13(2), 167-184. In Mercer, N. y Hodgkinson, S. *Exploring talk in the school*. London: Sage.
- Wells, G., y Claxton, G. (EDS.). (2008). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Wells, G., y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación, *Sinéctica*, 26, 1-19.
- Wigfield, A., Gladstone, J., y Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. Doi:<http://doi.org/10.1111/cdep.12184>.
- Wilson, N.S., y Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: A metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy*, 45(2), 84-90.
- Wiseman, A.M. (2003). Collaboration, initiation, and rejection: The social construction of stories in a kindergarten class. *The Reading Teacher*, 56(8), 802–810.

Fecha de entrada: 17 de mayo de 2018

Fecha de revisión: 7 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2019