



**ACOMPañAMIENTO Y METACOGNICIÓN: CóMO DESARROLLAR LA  
COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO**

Disertación presentada al  
Departamento de Estudios Graduados  
Facultad de Educación  
Recinto de Río Piedras  
como requisito parcial para  
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

**Néstor A. Guasp González**  
©Derechos reservados, 2024

Disertación presentada como requisito parcial  
para obtener el grado de Doctor en Educación

**ACOMPañAMIENTO Y METACOGNición: CóMO DESARROLLAR LA  
COMPREENSIóN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO**

**NÉSTOR A. GUASP GONZÁLEZ**

Maestría en Currículo y Enseñanza del Español, 2016  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras  
Bachillerato en Artes de la Educación Elemental, 2013  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Aprobada el 15 de mayo del 2024 por el Comité de Disertación:

---

Aura E. González Robles, Ph. D.  
Directora de Disertación

---

Gladys R. Capella Noya, Ed. D.  
Miembro del Comité de Disertación

---

Ileana M. Quintero Rivera, Ed. D.  
Miembro del Comité de Disertación

## DEDICATORIA

Esta disertación simboliza, además del cierre de una larga jornada académica, el cumplimiento de un sueño colectivo. A muy temprana edad, el nivel preescolar para ser más exacto, identifiqué la pedagogía como aquella carrera que deseaba desempeñar al convertirme en adulto. De este modo, mis padres, Awilda y Néstor, me mantuvieron muy cerca de los libros y alentaron mi sueño de ser maestro. En este esfuerzo, se sumó mi abuela, Basilia Monge, quien me enseñó a leer mediante múltiples lecturas de cuentos que cobraban vida al mecernos en su sillón. Por supuesto, muchos otros familiares fueron fundamentales como mi abuela Yiya (Lydia) quien pregonaba en la escuela de mis primos que tenía un nieto maestro, ella no lo sabe, pero ese ha sido uno de los “te amo” más claro y fuerte que he escuchado. Además, ocupando un espacio muy especial, se encuentra mi tía Iris, mi otra madre; quien me echa la bendición y recuerda que todo estará bien.

Asimismo, llegaron a mi vida maestras sin igual, maestras que me inspiraron y me mostraron lo hermoso de educar: Amarilis Febo, Ivonne Irizarry, Margarita Carrasquillo, Lucy Santana, Olga Ortiz, Ana Miranda, Luz R. Cotto. Ellas me enseñaron durante el nivel elemental y me recibieron en sus salas de clase como estudiante subgraduado para regalarme lo mejor de ellas y emularlas de la mejor manera posible. Gracias a ellas reconozco la ética, la disciplina, la rectitud, la responsabilidad, el amor al trabajo y la infinidad de la creatividad.

Al llegar a la universidad, me rodeé de buenos amigos con los que aprendí, lloré, reí y soñé. De igual modo, entraron muchos otros que me han ayudado a mantenerme en

pie con sus palabras de apoyo. Por otro lado, llegó Gabriel que ha sido más que una pareja; él ha sido oídos, consejo, dirección, paño de lágrimas y amor sin condición.

A todos ellos, ¡gracias!

No obstante, quiero retomar esta dedicatoria para mis padres. Néstor, quien siempre ha estado en cada momento de mi vida sin perderse el más mínimo detalle. Gracias por estar en todo momento, por los sacrificios, por enseñarme la importancia de la responsabilidad desde el ejemplo y el amor infinito de un papá. Awilda: mi madre, mi apoyo, mi consuelo, mi alarma, mi consciencia, mi amiga, mi fortaleza. Gracias por llevarme de la mano, esto es por ti y para ti, pues no hay título más grande que el ser tu hijo.

El acompañamiento de cada uno de ustedes permitió mi formación. ¡Los amo!

## RECONOCIMIENTOS

Esta disertación es la suma del trabajo que han realizado muchísimos profesores al acompañarme a lo largo de mi formación académica. Sin el acompañamiento docente que he recibido a lo largo de mis estudios, esta investigación no contaría con su espíritu.

A la Dra. Aura E. González Robles por aventurarse junto a mí y haberme aceptado como su primer estudiante de disertación doctoral. Gracias por acompañarme sin dudar.

A la Dra. Ileana M. Quintero Rivera por su nobleza y todo lo enseñado desde mis estudios subgraduados. Junto a usted he crecido y nunca ha dejado de acompañarme; gracias por caminar conmigo hasta esta etapa doctoral.

A la Dra. Gladys R. Capella Noya por mostrarme la importancia de la humildad y reconocer aquellas fortalezas que puedo emplear en beneficio de mis estudiantes. Agradeceré por siempre sus enseñanzas y cariño.

A la Dra. Annette López de Méndez, en paz descanse, por introducirme en la investigación acción y mostrarme cómo abrazar este tema de estudio que se ha convertido en disertación doctoral.

Al Dr. Jorge Cruz Velázquez por guiarme y acompañarme desde la escritura. Agradezco que siempre apostara a mis capacidades mediante el reto, el cuestionamiento y cada exigencia.

A la Dra. Ruth Sáez Vega por acompañarme a profundizar en el campo de la lectura y alentarme a innovar en el desarrollo de lectores en todos los niveles. Gracias por lo aprendido y por habernos acompañado mediante consultas para lograr una disertación adecuada.

A la Profa. Teresa Pujols González por haber sido la base en mi formación como maestro de Artes del Lenguaje. Gracias por los consejos, la asesoría académica, el aprendizaje en tus cursos y, por supuesto, creer siempre en mi trabajo.

A todos los colegas de la Escuela Elemental UPR que han aportado en esta etapa académica para que pudiese culminar este grado doctoral con éxito.

## RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

### **ACOMPañAMIENTO Y METACOGNición: CóMO DESARROLLAR LA COMPREENSIóN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO**

Néstor A. Guasp González

Directora de la disertación: Aura E. González Robles, Ph. D.

Esta investigación cualitativa, con diseño de investigación en acción, exploró cómo las acciones conjuntas del acompañamiento y la metacognición coadyuvaron al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado. Esta población, de trece niños de la Escuela Elemental UPR, permitió la implementación de una unidad curricular que fomentó tres mediaciones a modo de acompañamiento: docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido. De este modo, se describe una alternativa pedagógica para la atención al rezago que se presenta, a nivel isla e internacional, respecto a la comprensión lectora.

Por consiguiente, mediante la observación, el uso de diarios y análisis de documentos se evidencia e ilustra la operacionalización del concepto zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1978). De esta manera, se presentan prácticas concretas para fomentar el desarrollo de lectores autónomos de manera significativa y progresiva. Además, este proceso de acompañamiento supuso el posicionamiento de la lectura como un proceso cognitivo (Swartz et al., 2017; Perfetti, 1986) y transaccional (Rosenblatt, 1944). A partir de estos entendimientos y los hallazgos obtenidos del estudio, se ofrece una serie de lineamientos que puedan ser considerados por los docentes de Puerto Rico cómo un punto de partida para el rediseño de prácticas orientadas al desarrollo de lectores estratégicos e independientes.

## TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
HOJA DE APROBACIÓN	
DEDICATORIA .....	ii
RECONOCIMIENTOS .....	iv
RESUMEN .....	vi
TABLA DE CONTENIDO .....	vii
LISTA DE TABLAS .....	xi
LISTA DE FIGURAS .....	xii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....	1
Trasfondo .....	1
Planteamiento del problema .....	4
Justificación .....	9
Propósito .....	14
Preguntas de investigación .....	15
Conceptos operacionales .....	15
Importancia del estudio .....	16
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	19
Introducción .....	19
Marco teórico .....	20
La lectura y el modelo de Charles Perfetti .....	21
Louise M. Rosenblatt y su modelo Transaccional .....	24
La lectura: cognición y metacognición .....	26

Scaffolding y la teoría Vigotskiana sobre la ZDP .....	29
Marco conceptual .....	30
La lectura .....	30
Metacognición .....	35
Metacognición y la comprensión lectora .....	38
Acompañamiento o <i>scaffolding</i> .....	39
Marco empírico .....	42
Resumen .....	47
<b>CAPÍTULO III: MÉTODO .....</b>	<b>49</b>
Introducción .....	49
Método .....	50
Diseño .....	51
Ciclo de planificación .....	53
Participantes .....	57
Escenario .....	60
Ciclo de implementación .....	61
Recopilación de datos .....	70
Ciclo de evaluación .....	76
Análisis de los datos .....	76
Aspectos éticos .....	81
<b>CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>84</b>
Introducción .....	84
Preparación para los ciclos de lectura .....	85

Ciclo de lectura I .....	90
Acompañamiento docente-estudiante .....	90
Acompañamiento estudiante-estudiante .....	104
Acompañamiento estudiante-contenido .....	114
Ciclo de lectura II .....	123
Acompañamiento docente-estudiante .....	123
Acompañamiento estudiante-estudiante .....	128
Acompañamiento estudiante-contenido .....	135
Ciclo de lectura III .....	141
Acompañamiento docente-estudiante .....	141
Acompañamiento estudiante-estudiante .....	148
Acompañamiento estudiante-contenido .....	153
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN .....</b>	<b>161</b>
Introducción .....	161
El acompañamiento y la metacognición .....	161
Lineamientos curriculares .....	171
Recomendaciones .....	180
Sugerencias para estudios futuros .....	181
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>191</b>
A – Diario del investigador – Guía de Observación .....	192
B – Instrumento para la evaluación de la unidad curricular .....	194
C – Unidad Curricular .....	201

D – Tarjetas metacognitivas .....	266
E – Diarios del alumno .....	269
F – Autorización de CIPSHI .....	273
G – Hoja de consentimiento informado .....	275
H – Hoja de asentimiento .....	279
I – Ejemplo: respuesta de estudiantes acerca del personaje Aymón .....	281
J – Ejemplo: ejercicio de visualización acerca del relato de la amapola .....	283
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR .....	285

## LISTA DE TABLAS

<u>Tabla</u>	<u>Página</u>
1 Tabla de planificación.....	55
2 Categorías presentes en el diario del investigador alineadas a las categorías del estudio.....	71
3 Alineación de categorías y preguntas del diario de reflexión estudiantil .....	74
4 Alineación de preguntas y técnicas para la recopilación de datos .....	75
5 Categorías del estudio .....	78

## LISTAS DE FIGURAS

<u>Figura</u>	<u>Página</u>
1 Fases de la enseñanza estratégica .....	27
2 Escalera de la metacognición .....	28
3 Espiral interactivo de la investigación en acción de Stringer (2014) .....	52
4 Secuencia de la investigación en acción ilustrada por Stringer (2008) .....	53
5 Sección de emociones en el diario reflexivo del estudiante .....	66
6 Ciclos de lectura durante la implementación curricular .....	70
7 Tipos de acompañamiento que presta un par mediante la labor conjunta .....	133
8 Tipos de lectores independientes mediante el acompañamiento estudiante-contenido .....	158
9 Delegación del rol mediador en la comprensión lectora .....	179

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.

Emilia Ferreiro, 2012

### Trasfondo

Las certeras palabras del epígrafe de E. Ferreiro posiciona la lectura y la escritura como verbos, es decir como actividades que se transforman y que se amoldan a cada individuo que las materializan. De hecho, la noción de estas acciones como construcción social presenta su cualidad indisociable con cada campo de estudio y el conocimiento sociocultural (Taboada y Guthrie, 2005; Cassany, 2013). No obstante, en pleno siglo XXI los individuos parecen carecer de las destrezas necesarias para dotar de significado a estos verbos (leer y escribir). Este hecho motiva encabezados de prensa que plantean la denuncia. En esa tesitura, El Nuevo día (2019) -uno de los periódicos principales de Puerto Rico- denunció en sus ejemplares: *Pruebas de desempeño estudiantil reflejan debilidades:*

El Departamento de Educación reforzará la enseñanza de la lectura y de destrezas de comprensión lectora en todas las escuelas públicas este próximo año escolar, luego que los resultados de la más reciente prueba estandarizada administrada a los estudiantes revelara que esta es una de las mayores debilidades en el sistema educativo.

Tras un análisis somero de los datos estadísticos -en los cuales se comparan los resultados del 2018 y 2019- publicados por el Departamento de Educación cualquier lector puede percatarse de cuán real es el problema relacionado con la comprensión

lectora. A esta impresión general se suma mi experiencia docente en la que he recibido múltiples casos de estudiantes que carecen de las destrezas básicas para la comprensión lectora. Experiencia constante en los diversos contextos: grados superiores, nivel universitario y, de modo más reciente, el nivel primario. Una de las vivencias más contundentes la compartí con una alumna de noveno grado que trabajaba con una tarea de comprensión lectora, y al preguntarle ¿Qué pensaba sobre el texto?, me indicó con cara de frustración: “maestro, yo no sé pensar”. Otras situaciones similares tuvieron lugar durante mi labor como tutor de español de primer año universitario. Las tutorías eran frecuentadas por jóvenes recién graduados de escuela secundaria que aducían tener problemas al “pensar” cuando intentaban referirse a los diversos procesos cognitivos que se desarrollan durante el proceso de comprensión lectora como lo son la inferencia y la monitorización.

Este supuesto es desarrollado por Cassany (2013) al explicar que la visión más moderna y científica respecto a la lectura se recoge en la expresión “leer es comprender”. Además, añade que: “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p.21). Asimismo, presenta la idea de que estos procesos cognitivos deben ir acompañados de los conocimientos socioculturales de cada discurso y cada práctica concreta de de lectoescritura. Esto se debe a que cada discurso al que se enfrenta un lector ha sido construido por alguien con una visión del mundo. El lector ha de contar con las capacidades para inferir estos significados a partir del significado de las palabras y sus conocimientos previos que cuentan con un origen social;

acto que Cassany (2013, p. 33) sintetiza en la oración “Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo”.

Por ende, cada época ofrece un nuevo sentido al verbo leer que apunta -primero- al desarrollo de procesos cognitivos, y luego a los procesos de enseñanza y aprendizaje para intentar subsanar los problemas lectores que se documentan. Ante este tipo de necesidad, algunos estudios han señalado la importancia de transversalizar la lectura en el currículo para expandir las oportunidades que se le ofrecen al estudiante para convertirse en lectores estratégicos: aquellos que cuentan con las estrategias necesarias para enfrentarse a un texto y comprenderlo. Por ejemplo, la investigadora Ana M. Jiménez (2017) apunta -en un estudio de caso realizado en Colombia- que la lectura y la escritura brindan la posibilidad de abarcar diferentes áreas curriculares, relacionarlas y facilitar el aprendizaje. Este hecho también es defendido por investigadores de la envergadura de Ken Goodman (2014), quien explica que la lectura se integra a través del currículo para buscar conocimientos, y brinda múltiples ejemplos de experiencias literarias que permiten un aprendizaje dual: leer para aprender y leer para convertirse en un lector estratégico. Por otro lado, resulta necesario presentar alternativas que les permita a los maestros acompañar al alumnado en un proceso complejo y frustrante, ya que como apunta Alfaro (2018 p. 42), existe una correlación directa y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes del cuarto grado. Este tipo de argumento es validado por autores como Ana Taboada y John Guthrie (2005) quienes indican que la motivación es vital para el desarrollo lector, pero que esta disminuye a lo largo de la escolaridad y con ella aparece el rezago en la comprensión lectora.

En resumen, esta investigación se ancló en la articulación de los procesos de la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado cuando se mediatizan por dos actividades que benefician el proceso cognitivo, a saber: la metacognición y el acompañamiento o “scaffolding” como lo definiremos subsecuentemente.

### **Planteamiento del problema**

La comprensión lectora constituye uno de los problemas más comunes en la educación puertorriqueña, así como en otros países de Latinoamérica. En el 2014 la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) evidenció que, a pesar de haber una mayor accesibilidad a la escolaridad, sigue registrándose pobres resultados en el área de comprensión lectora. Así se puntualiza en el apartado C (*Niveles de logro educativo: desempeño en las habilidades básicas*) de las pruebas PISA, el siguiente argumento de la Comisión:

En la evaluación PISA 2009 de competencias básicas en comprensión lectora, ciencias y matemáticas en estudiantes de 15 años participaron nueve países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. En ella, un alto porcentaje de la población estudiantil tuvo rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza, como la lectura (Martínez, Trucco & Palma, 2014, p.12).

Este tipo de datos dictan pautas para atender el desarrollo de la comprensión lectora desde el nivel primario. De hecho, para el mismo año las investigadoras Barboza y Peña (2014), coinciden en su estudio que uno de los problemas principales en la enseñanza de la lectura en la escuela primaria se debe a que las estrategias que coadyuvan a la comprensión lectora para obtener un aprendizaje significativo no se utilizan con

regularidad, además de que el tiempo dedicado a la lectura en las aulas resulta insuficiente. La insuficiencia de tiempo y práctica en el currículo a partir del nivel primario también se documenta en la investigación longitudinal de Tyner y Kabourek (2020). Estos investigadores señalan que las escuelas americanas ven la comprensión lectora como una destreza previa al desarrollo de conocimientos socioculturales que responde al resto de las materias como el Arte, los Estudios Sociales, las Ciencias, entre otras. Por ende, apuntan que la falta de entendimiento sociocultural afecta el desarrollo lector, lo cual señala -como una de las implicaciones del estudio- la necesidad de priorizar el tiempo en materias de contenido que impliquen el manejo de la lectura. Entre estos cursos se destacó la materia de Estudios Sociales debido a que demostró coadyuvar al incremento positivo en el desarrollo de lectores más estratégicos y preparados para enfrentarse a la escuela intermedia.

Un caso similar al que se presenta en párrafos anteriores se evidencia en el desempeño de los alumnos puertorriqueños en las pruebas estandarizadas META-PR. La Unidad de Assessment del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) presenta anualmente un análisis estadístico de las Pruebas META-PR, las cuales se ofrecen a alumnos de tercer a octavo grado y a undécimo grado en las disciplinas de Español, Matemáticas e Inglés como segundo idioma. Según el Departamento de Educación de Puerto Rico, estas pruebas se proponen medir el aprovechamiento de cada estudiante a base del currículo y las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la sala de clases. Se alinean con los Estándares de Contenido y Expectativas de grado (2014), aprobados por el DEPR y validados tanto por la Universidad de Puerto Rico y otras instituciones de educación superior del país. Además, indican que: “estas pruebas permiten identificar los

niveles de proficiencia de los alumnos y alumnas; ofrecer dirección al proceso enseñanza y aprendizaje y contribuir con la toma de decisiones sobre la capacitación y desarrollo profesional de los docentes” (recuperado de: <http://de.pr.gov/meta-pr/index.html>).

Entre 2018-2019 las estadísticas evidenciaron una ejecución básica y prebásica en un 54.8% de la población (16.9% prebásico y 38.0% básico). Por otro lado, si se analizan los resultados de San Juan, que obtuvo un 40.4% de proficiencia, con el promedio a nivel isla de un 45% y la meta anual de un 61%, se identificará que esta región se ubicó por debajo de las expectativas y el desempeño del país.

Consecuentemente, cabe señalar que, respecto al análisis estadístico de crecimiento, San Juan obtuvo su porcentaje más elevado bajo la categoría de “retroceso leve” al contar con un 24.7 %.

En términos del área de comprensión lectora, San Juan se posicionó como la región con el desempeño más bajo, al igual que Humacao, ambos pueblos con un 42.1%. A su vez, al analizar los resultados por grado, salta a la vista que el desempeño va decreciendo -aunque con algunas variaciones- según avanza el nivel. Uno de los cambios más drásticos se presentó en la comparación de resultados entre tercer (62.3%) y cuarto (48.6%) grado en 2019. De hecho, el cuarto grado se ubicó como el segundo en obtener los resultados más bajos con un 39.7 % y el sexto grado en primer lugar con un 31.3 %. Estos datos apuntaron a la necesidad de que el investigador le prestara atención al nivel elemental respecto a este problema de la comprensión lectora.

Respecto a la comparación entre la distribución de notas y el desempeño en las pruebas META-PR se evidenció que un 63.0 % de alumnos contaron con calificaciones de A y B, mientras que solo un 45.1 % de estos estudiantes demostraron una ejecución

proficiente en la prueba. Una vez más, San Juan se coloca como la segunda región en presentar este fenómeno (Humacao se posiciona en el primer lugar). En términos del cuarto grado, se registró un 55.6 % de proficiencia en los resultados de las pruebas y un 64.3 de alumnos con el promedio de notas entre A y B. Luego del cuarto grado se presenta una disminución significativa en puntuaciones de proficiencia. Por ejemplo, séptimo grado reportó un 8.8 % y undécimo grado un 11.4%, lo cual es sumamente bajo cuando se compara con el 73.1% de proficiencia que demostró el tercer grado.

Ya recientemente para la década del 2021 cuando se realizó esta investigación no se encontraron datos respecto a estas evaluaciones más allá de los expuestos en párrafos anteriores debido a los inconvenientes que planteó la Pandemia ocasionada por el COVID-19, lo cual provocó la cancelación de pruebas como estas que requieren que sean presenciales. En consecuencia, las escuelas permanecieron cerradas desde marzo del 2019 hasta agosto 2021 debido a órdenes ejecutivas, lo cual no permitió el restablecimiento de las operaciones con normalidad; además de proyectar un rezago que podría verse más definido en futuras evaluaciones. Por consiguiente, al culminar este estudio, se revisaron las estadísticas de las pruebas ofrecidas en el año académico 2022-2023, y la región de San Juan presentó un 31% de proficiencia a diferencia del resto de las regiones. Una vez más, San Juan ocupó la posición más baja en las estadísticas a nivel isla. En cuanto al cuarto grado, de modo específico, se observó que el mayor porcentaje se asignó al nivel de básico con un 36%, seguido del nivel prebásico con un 26%. Como se aprecia en estos datos estadísticos, el 62% de la población de nuestros estudiantes se han catalogado con destrezas básicas y prebásicas de sus competencias lectoras.

Por lo tanto, la información estadística ofrecida por el Departamento de Educación de Puerto Rico presenta un deterioro significativo en el área de la comprensión lectora a partir del cuarto grado. Además, investigaciones como las de Barboza y Peña (2014) documentan que las estrategias que coadyuvan en el desarrollo de la comprensión lectora no se emplean con regularidad por los docentes. De igual modo, explican que: en la puesta en práctica de las estrategias didácticas, el docente se transforma en un mediador entre el estudiante y el conocimiento. Sin embargo, Daniel Cassany (2014) apunta a que el rol asumido por el docente a partir del ciclo medio es muy distinto. Cassany aclara que los niños en esta etapa “dedican buena parte de su tiempo a hacer ejercicios en un libro de texto, unos cuadernos o unas fotocopias facilitadas por el maestro que, en la mayoría de los casos, aparecen fuera de todo contexto...” (p.48).

Consecuentemente, ante datos estadísticos y estudios tan contundentes se destaca la importancia de acompañar al estudiante durante el desarrollo de los procesos cognitivos referentes al acto de leer. Estos procesos resultan importantes para hacer uso de las estrategias de lectura que necesitará el alumnado -a partir de los grados medios del nivel primario- para atender las exigencias de los nuevos textos a los que se enfrentarán tanto en el plano académico como social. De hecho, ya en el 1987 Isabel Solé problematizaba esta situación al indicar que: “el tema de la lectura (qué es, cómo se aprende, cómo hay que enseñarla) es siempre un tema polémico” (p.1). Ante esta situación, la autora propone un cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje al depositar -progresivamente- mayor responsabilidad por parte del alumno como constructor de su aprendizaje. Además, explica que el docente adquiriría un rol de

guía en el que puede entrar al proceso, ofrecer una instrucción directa y volverse a retirar del proceso de lectura, de modo que el estudiante pueda emular las prácticas modeladas para la comprensión textual.

En consecuencia, como apuntamos antes, la metacognición y el acompañamiento estructurado (desde la interacción con el docente hasta el desempeño autónomo) son dos actividades conjuntas que nos interesa indagar en esta investigación con el propósito de lograr que el alumno del nivel elemental adquiera -de modo explícito- las estrategias que necesitará emplear a lo largo de sus estudios en aras de la comprensión textual.

### **Justificación**

Entre los estudios más recientes sobre el tema de la comprensión lectora se destaca la disertación de la Dra. Carmen I. Rivera (2014) titulada: *De la comprensión lectora al pensamiento crítico: un estudio de caso de una niña de edad temprana*. Su estudio documentó cómo se complementan la comprensión lectora y el pensamiento crítico a edad temprana (entre los 6 y 8 años). Entre sus hallazgos más significativos se encuentra el hecho de que es posible desarrollar pensamiento crítico a edad temprana si se propicia un ambiente planificado y adecuado. Además, se resaltó cómo el uso de plantillas para la redacción de reseñas críticas guiaba al alumno a niveles críticos de pensamiento mediante preguntas.

Al analizar este tipo de investigaciones como la que reseñamos antes, a pesar de que no se acerca al tema específico del desarrollo de la comprensión lectora mediante el acompañamiento y la metacognición, sus hallazgos son reveladores para nuestro trabajo. En primer lugar, se evidencia la necesidad de acompañar a un alumno en el desarrollo de destrezas complejas como las que implica la comprensión textual. De hecho, se presenta

como una tarea puede cumplir el rol de acompañar a un aprendiz, además del acompañamiento que puede brindar la interacción docente-alumno.

Además, Puerto Rico cuenta con organizaciones como la Fundación Flamboyán que se enfoca en ofrecer desarrollo profesional, herramientas curriculares y servicios relacionados a educadores que trabajan con los primeros años escolares (kínder a tercer grado). Con respecto al cumplimiento de otros menesteres, la fundación realizó una investigación -en colaboración con el Instituto de estadísticas de Puerto Rico- para determinar el estado del aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados primarios de las escuelas públicas entre los años 2011 y 2015. Entre sus hallazgos principales presentan que: “los estudiantes K-3 de nuestras escuelas públicas tienen un bajo nivel de aprovechamiento en Español y son sumamente vulnerables a desarrollar dificultades en la lectura” (p.5). Este tipo de datos apoyan la importancia de trabajar con las poblaciones de cuarto grado, ya que estos se enfrentan a nuevos tipos de textos y a la demanda de una serie de estrategias de comprensión lectora que requieren el manejo de procesos cognitivos complejos.

Sobre la complejidad del desarrollo de la comprensión lectora, Johnston (1989, según citado en Anaya, Delgado y Polo, 2015) explica que comprender un texto se refiere a:

...un proceso complejo que incluye uso consciente o inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintaxis, macroestructura, información

social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas. La mayor parte de este modelo debe inferirse, ya que el texto nunca será preciso y, en general, hasta los significados literales y figurados de las palabras deben inferirse a partir del contexto. Además de los procesos de razonamiento, los buenos lectores controlan el progreso de su comprensión y, llegado el caso, adoptan estrategias correctoras (monitorización), (p.100).

Por tal razón, el tema del desarrollo de la comprensión lectora en los grados del cuarto al sexto grado tiene relevancia investigativa actual para nuestro propósito. La necesidad de este tipo de estudios se justifica ante la complejidad de los procesos cognitivos que demandan las tareas de lectura a partir del cuarto grado y que requieren de ayuda docente y experiencias lectoras significativas e integradoras a través del currículo. No obstante, este tipo de experiencias académicas no constituyen la norma en los centros escolares. Si se retoman las palabras de Cassany (2014) -planteadas en el propósito de este trabajo- se ilustra la realidad de muchas aulas que se limitan al uso de ejercicios aislados y descontextualizados de la realidad del estudiantado. De hecho, autores como Wilson y Conyers (2016) explican que los estudiantes demuestran no conocer estrategias metacognitivas para regular y monitorear su pensamiento debido a que los docentes tiende a desconocer acerca del tema.

A nivel internacional se han desarrollado diversos estudios conceptuales e investigaciones que atienden algunos de los aspectos que abordan las necesidades que se presentan en los estudios referentes al desarrollo de la lectura en Puerto Rico. Entre las más reveladoras se encuentra *El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela*

*primaria* desarrollada por Barboza y Peña (2014) en Venezuela. Esta investigación de metodología cualitativa utilizó cuestionarios y entrevistas para documentar las prácticas docentes con relación a la enseñanza de la lectura. Entre las conclusiones del estudio se halló que los docentes no dedican tiempo suficiente a la lectura en clase ni utilizan las estrategias que propician el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

Una investigación que se destaca en Colombia la realizan Muñoz y Ocaña (2017), titulada *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*, demostró que las estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura mejoran positivamente la comprensión de textos. Este estudio cuantitativo preexperimental surgió en respuesta a datos que indicaban que los jóvenes llegan al nivel superior sin habilidades de comprensión lectora, lo cual avala la idea de que existe una necesidad de crear modelos que propicien el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, que visibilicen los procesos cognitivos, iniciando en el nivel primario.

Asimismo, mediante una revisión de literatura realizada en Colombia por Botero, Alarcón, Angarita y Jiménez (2017) se presentan múltiples beneficios de la metacognición como práctica educativa efectiva para el desarrollo de procesos cognitivos como los que implica la comprensión lectora. Estos investigadores presentan las palabras de Sáiz, et. al (2014) para sustentar la idea de efectividad de la metacognición:

La Metacognición es una alternativa de fácil acceso para los docentes porque es percibida como una herramienta de aprendizaje efectiva en el trabajo diario en el aula al permitir reflexionar sobre los procesos cognitivos de las actividades

instruccionales y la enseñanza de los temas académicos desde el enfoque de la autorregulación metacognitiva (p. 92).

Sin embargo, este tipo de procesos requieren de un maestro mediador y creador de ambientes para la efectividad de estos procesos, según señalan Barboza y Peña (2014).

Estas autoras explican acerca del uso de estrategias que:

Para ser aprendidas y utilizadas con propiedad por el estudiante deben tener el acompañamiento del profesor en los inicios de su incursión en el campo de la lectura, con la finalidad de que vaya, en su aprendizaje posterior, a la estructura profunda del contenido del texto y pueda comprenderlo, actividad que le permitirá formarse una opinión crítica del contenido (p.136).

Al examinar este planteamiento, se abre la puerta a una reflexión profunda acerca de cómo llevar a cabo este proceso de acompañamiento para la mejora de la comprensión lectora y qué información brinda el campo educativo al respecto. Ciertamente, al realizar una revisión de literatura acerca del tema se halla que el concepto de acompañamiento se ha trabajado en Latinoamérica, pero con un enfoque conjunto docente-docente. Las investigaciones se han orientado hacia las mejoras de prácticas docente mediante el acompañamiento de pares (en este caso maestros). No obstante, el docente e investigador, Puerta (2016), publicó una reflexión en la que define al acompañamiento en términos pedagógicos como:

una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas (p. 4)

Consecuentemente, Puerta (2016) establece los elementos esenciales en el proceso de mediación educativa. Para esto, Puerta -al parafrasear a Perkins (2003)- posiciona al mediador (docente) como un facilitador en la resolución de conflictos cognitivos entre los elementos de una triada de la que este forma parte: docente, alumno, contenido. De este modo, se puntualiza la importancia del rol del maestro como un guía competente para ayudar al alumno a adquirir nuevas competencias. Para efectos de esta investigación el concepto acompañamiento vendrá íntimamente asociado al concepto scaffolding (presentado por Jerome Bruner, David Woods y Gail Ross en 1976 por primera vez) cuya definición es: “proceso mediante el cual se brinda apoyo a los alumnos para que puedan completar una tarea o actividad que está más allá de sus capacidades independientes” (Pentimonti y L. Justice, 2010). Y la cual acogemos para este estudio.

Por consiguiente, este estudio exploró cómo el acompañamiento permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas en niños de cuarto grado.

### **Propósito**

A partir de los argumentos anteriores, este estudio propuso una investigación en acción a los fines de:

- A. explorar cómo el acompañamiento o *scaffolding* permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias en estudiantes de cuarto grado.

- B. establecer lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo de modelos educativos que ilustren el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cómo el acompañamiento o scaffolding permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas de lectura en niños de cuarto grado?
2. ¿Qué lineamientos curriculares surgen a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado mediante la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?

### **Conceptos operacionales**

Los conceptos operacionales que guiaron esta investigación son:

1. Comprensión lectora: proceso mediante el cual el lector utiliza sus experiencias personales acumuladas, conocimientos y destrezas mentales (presentado por otros autores como procesos cognitivos), a medida que decodifica las palabras, las frases, los párrafos y las ideas nuevas del autor. Este proceso de relacionar información nueva con la que posee el lector es el proceso de comprensión (Ediciones SM, 2011).
2. Acompañamiento o scaffolding: proceso mediante el cual se brinda apoyo a los alumnos para que puedan completar una tarea o actividad que está más allá de sus capacidades independientes (Pentimonti y L. Justice, 2010).

3. Metacognición: capacidad de usar la razón, comprender ideas y conductas, planificar y pensar con destreza sobre el futuro, el pensamiento crítico y creativo, la reflexión y el pensar sobre cómo pensamos (Swartz et al. 2017).
4. Investigación en acción: es un enfoque distintivo de la investigación que es directamente relevante para la instrucción y el aprendizaje en el aula y proporciona los medios para que los maestros realicen su enseñanza y mejoren el aprendizaje de los estudiantes.
5. Estudiantes de cuarto grado: niños que cursan el quinto año escolar de la escuela primaria (elemental)
6. Estrategias metacognitivas: procedimientos que se desarrollan sistemática y consistentemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar, evaluar información, memorizarla y recuperarla para solucionar problemas y autorregular el aprendizaje (Vázquez-Chávez, 2015).

### **Importancia del estudio**

El concepto lectura se ha transformado a través de los años como consecuencia de la multiplicidad de estudios en el campo y los paradigmas que se han derivado de estos. Cassany (2013) explica que, en la actualidad, leer no es solo una tarea psicológica y lingüística, sino también sociocultural. Esta nueva perspectiva se nutre de la idea de que la comprensión lectora se desarrolla a partir de la combinación del significado de las palabras y los conocimientos previos que posee el lector. A este evento, Cassany (2013) añade que el conocimiento previo está sujeto a un origen social que tiene su base en la interacción social dentro de una comunidad de habla. Asimismo, el discurso al que se enfrenta el lector responde a la visión de mundo que posee su codificador. Por ende, el

acto de leer no se limita a un proceso de decodificación, sino que trasciende a un nivel de literacidad crítica que busca develar la ideología tras la palabra.

Sin embargo, diversos estudios a nivel mundial -como se evidenciará adelante- apuntan a que los sistemas educativos continúan reduciendo el acto de leer a un mero conjunto de habilidades, cuya enseñanza se delimita al curso de lengua. Por ejemplo, Concannon y Murphy (2010) aluden a este tipo de instrucción como “word attack skills” para referirse a un entramado de tareas cuyo objetivo es desarrollar una serie de destrezas dirigidas a la decodificación. Estos investigadores irlandeses demuestran una problemática escolar bastante generalizada, pues se hallan datos similares en investigaciones como las de Barboza y Peña (2014), en Venezuela; Bulut (2017), en Turquía; la Fundación Flanboyán (2015), en Puerto Rico; Tyner y Kabourek (2020), en Estados Unidos.

Consecuentemente, los datos presentados por los diversos investigadores levantan bandera hacia la necesidad de buscar alternativas para contrarrestar el rezago lector. De hecho, Peregrina (2017) indica que la comprensión lectora debe ser uno de los objetivos principales y uno de los “pilares fundamentales” en la educación elemental. Asimismo, posiciona al docente como el facilitador de las estrategias necesarias para que el estudiante pueda manejar preguntas inferenciales y las relacionadas a con la identificación de la idea general del texto, al igual que hace hincapié en la necesidad de preparar al alumnado para adaptar su forma de leer según el texto al que se enfrenten. A partir de esta idea, países como España han trabajado con diversos modelos didácticos para la atención al rezago en el área de la lectura. Arias, Fidalgo y Robledo (2012) analizaron seis de estos programas instruccionales en metacognición, los cuales

resultaron -según sus conclusiones- ser eficaces en la mejoría de la comprensión lectora. Sin embargo, en Puerto Rico no se documentan programas o estudios de este tipo.

Por consiguiente, este estudio es un acercamiento inicial a la acción educativa del acompañamiento y la metacognición como dos actividades conjuntas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado. De este modo, se aportarán datos al vacío de información existente en Puerto Rico referente al tema de la atención a la comprensión lectora y el uso del acompañamiento y la metacognición como estrategias que coadyuvan al desarrollo de lectores competentes desde el nivel primario.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

#### **Introducción**

A partir de datos significativos presentados en diversas investigaciones (Peregrina, 2017; Fundación Flamboyán, 2015; Barboza y Peña, 2014; Concannon y Murphy, 2010; entre otros), se ha identificado la necesidad de presentar alternativas educativas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora debido al rezago escolar que demuestra el estudiantado en esta área. Por ende, los propósitos de este estudio son:

- A. explorar cómo el acompañamiento o *scaffolding* permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias en estudiantes de cuarto grado.
- B. establecer lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo de modelos educativos que ilustren el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición.

En este capítulo se expone la revisión de literatura relacionada con los conceptos medulares del estudio: comprensión lectora, metacognición y acompañamiento. Ese perímetro de saberes se organiza en tres marcos principales: teórico, conceptual y empírico.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico seleccionado para sustentar este estudio se basa en teorías cognitivas y constructivas del aprendizaje. El aprendizaje se ha conceptualizado e investigado como un estado mental, natural y continuo (Tracey & Morrow, 2017), que se articula con el modelo cognitivo de la lectura de Perfetti (1986); el modelo transaccional de la lectura, de Rosenblatt (1978); las aplicaciones didácticas de la teoría metacognitiva, expuestas por Swartz et al. (2017); y el concepto de zona de desarrollo proximal, desarrollado por Vigotsky (1987); que sirve como base al acompañamiento.

Desde un enfoque pedagógico, Frances Figarella (2012) explica que “el principio fundamental de la perspectiva constructivista propone que las personas forman o construyen lo que aprenden y entienden” (p.20). Por ende, el conocimiento se define como: “una construcción del sujeto dentro de un contexto en el que interacciona continuamente con su ambiente” (p.20). Sin embargo, este tipo de perspectivas educativas obvian aspectos más filosóficos y con antecedentes históricos que más allá de definir un proceso de aprendizaje, buscaban definir la realidad y el conocimiento. En su origen, el constructivismo -desde una perspectiva filosófica- discutía las concepciones del ser humano y la realidad, las cuales se han transformado desde sus referencias iniciales - gracias a los filósofos presocráticos- hasta llegar a las concepciones más contemporáneas. En cuanto a esta última, Araya, Alfaro y Andonegui (2007) explican que:

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la

realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos (p.3).

Por consiguiente, el enfoque de transmisión de conocimiento queda fuera de esta visión, ya que el aprendiz es un ser activo. En cuanto este acercamiento del constructivismo aplicado al campo de la pedagogía -desde una óptica de la construcción del aprendizaje y no del conocimiento- el doctor Eduardo J. Suárez (2019) expone:

En cambio, si el aprendizaje conlleva una participación de parte del estudiante, entonces el panorama cambia. Del método de transmisión se pasa a un modelo de diálogo en que se fortalece la posición del educando en el proceso de aprendizaje. O sea, una vez que se acepta que no existe una realidad preconfigurada que debemos llegar a conocer, estar instruido dejará de visualizarse simplemente como llegar a conocer cómo son las cosas. Si partimos del supuesto que los seres humanos hemos construido el lenguaje, y, por ende, determinamos cómo vemos el mundo (o eso que llamamos realidad), entonces somos capaces de reconfigurar las cosas, sobre todo cuando choca con nuestra sensibilidad (p.186).

A partir de estos principios sobre el constructivismo, el aprendizaje se concibe como un proceso cognitivo y activo que se encuentra sujeto al proceso de experimentación del individuo. El aprendiz necesita tener experiencias con su ambiente, objetos y situaciones que le permitan construir conocimiento. Por ende, estas pautas han de transcribirse a cada una de las áreas del saber, para efectos de este estudio al campo de la lectura.

### ***La lectura y el modelo de Charles Perfetti***

La lectura equivale a un proceso que conlleva el manejo de múltiples microhabilidades cognitivas, abstractas y complejas para un individuo que se inicia como

lector. Autores como McDowell (1984, según citado en Cassany, 2014), proponen listas de microhabilidades de la lectura. En el caso de este autor, se establece un listado que va desde el reconocimiento de una letra hasta la comprensión de un mensaje comunicativo. No obstante, lectores iniciados en el proceso de leer, como la población del cuarto al sexto grado, requieren atención en una variedad de actuaciones que convergen en el objetivo de mejorar habilidades lectoras. Cassany (2014, p. 210) presenta un listado -a partir de las aportaciones de Grellet (1981), Arnaiz et al. (1990) y Colomer y Camps (1991), entre otros- acerca de las técnicas y recursos más importantes para el ejercicio lector. Entre estas se destaca un listado de nueve microhabilidades: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación. Sin embargo, para efectos de esta investigación nos sirve el modelo cognitivo de la lectura, de Charles Perfetti (1986), quien establece que la lectura es:

Una actividad cognitiva descrita por un proceso de componentes en interacción. El resultado de esta actividad en cualquier momento dado es una representación o modelo mental del texto que se está leyendo. Este proceso se clasifica, por conveniencia, como perteneciente a una de dos clases: acceso léxico y comprensión (p.14).

El acceso léxico comprende el reconocimiento palabra-letras, codificación fonética, automaticidad y contexto. Para Perfetti (1986) el acceso léxico es:

el contacto con una palabra almacenada en la memoria permanente, teniendo en cuenta la palabra como una cadena visual de letras. Esto ocurre cuando un lector reconoce una palabra. Esto permite acceder a la información semántica y fonética

almacenada de la palabra a utilizar, pero este acceso no implica que pueda darle significado o la pronuncie (p.16).

Por otro lado, la comprensión atiende la codificación semántica, configuración proposicional, modelo del texto y estructura del texto. En primer lugar, el lector codifica la palabra al contexto del texto, luego crea una proposición y la integra al modelo de texto (representación mental del texto en cualquier punto de la lectura). Para este fin interviene el proceso léxico y proposicional, además de los esquemas previos del lector para crear un modelo final del texto.

No obstante, a pesar de que Perfetti presenta el acto de leer dividido como dos procesos (acceso léxico y comprensión), explica que: “los procesos de comprensión ocurren en todo momento durante la lectura. Incluso al discutir los efectos del contexto en el acceso léxico, está claro que hemos estado hablando de procesos de comprensión” (p.25). Por tal razón, la comprensión es continua en la medida que el lector interactúa con el texto.

Como ha de notarse, las microhabilidades requieren de la cognición y el entendimiento de esta para la ejecución efectiva del proceso lector. Según Cassany (2013), leer es comprender y -a su vez- este proceso conlleva el empleo de destrezas mentales o procesos cognitivos. En vista de este planteamiento, ha de acudir a estudios que expliquen el proceso lector en términos de estos procesos cognitivos. Por lo tanto, resulta necesario acudir a las investigaciones de Charles Perfetti (1986), quien propone un modelo cognitivo de la lectura.

### ***Louise M. Rosenblatt y su modelo Transaccional***

Ciertamente, el proceso lector es uno complejo y regulado por una serie de microhabilidades cognitivas que permiten la comprensión textual. Sin embargo, este proceso no es unilateral, sino que es transaccional en la medida que se suscita una interacción entre el lector (quien atraviesa una serie de procesos cognitivos) y el texto. Esta interacción entre lector y texto cobra mayor relevancia en la teoría transaccional de la tarea de alfabetización, propuesta por Louise M. Rosenblatt (1994). La autora explica cómo el proceso lector se da de modo transaccional al fundirse las ideas expuestas en el texto con las experiencias previas del lector y crear un nuevo texto o poema (concepto que emplea para cualquier tipo de texto) que representa la comprensión textual. De manera más exacta, ella (1988) explica en su artículo, *Writing and Reading: the transactional Reading*, que:

*The Reading transaction. The transactional nature of language and the concepts of transaction and selective attention illuminate what happens in reading. Every reading act is an event, a transaction involving a particular reader and a particular configuration of marks on a page, and occurring at a particular time in a particular context. Certain organismic states, certain ranges of feeling, certain verbal or symbolic linkages, are stirred up in the linguistic reservoir. From these activated areas, to phrase it most simply, selective attention-conditioned by multiple personal and social factors entering into the situation-picks out elements that synthesize or blend into what constitutes "meaning". The "meaning" does not reside ready-made in the text or the reader, but happens during the transaction between reader and text (p.6).*

Una vez más, se plasma la importancia del proceso cognitivo en el proceso lector sobre el cual permea todo conocimiento previo del lector. Incluso, puntualiza la importancia de que el lector asuma una postura -que aluden a procesos cognitivos conscientes o inconscientes- que le permita establecer los propósitos para su lectura. Acerca de este aspecto indica que:

*Essential to any Reading is the reader's adoption, conscious or unconscious, of a stance. As the transaction with the printed text stirs up elements of the linguistic/experimental reservoir, the reader adopts a selective attitude, bringing certain aspects into the center of the attention and pushing others to the fringes. A stance reflects the reader's purpose. The reading-event must fall somewhere in a continuum, determined by whether the reader adopts what I term "the predominantly aesthetic" stance or "the predominantly efferent" stance. The difference in stance determines proportion or mix public and private elements of sense that fall within the scope of attention (p.7).*

Por consiguiente, Rosenblatt establece como uno de los aspectos esenciales de la lectura el establecimiento del propósito de la lectura, el cual puede ser estético (se centra en sentimientos, ideas o atribuciones) o eferente (se centra en aspectos públicos y epistémicos del significado). Basado en esta idea, el propósito del lector demandará una serie de acciones que le permitan generar comprensión del texto. Sin embargo, este tipo de acciones requieren de guía e instrucción en el desarrollo del pensamiento, de modo que cuenten con las herramientas que les permitan ser autónomos en su proceso lector.

### ***La lectura: cognición y metacognición***

A partir del modelo cognitivo de la lectura de Perfetti (1986) y la teoría transaccional de la lectura, nuestra teoría sobre el aprendizaje y la cognición se cimenta en la propuesta de Swartz et al. (2017). Estos destacan la metacognición como uno de los tres elementos esenciales del pensamiento eficaz, el cual definen como:

...la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficacia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta (p.15).

De hecho, Beyer (1987) presenta dos ideas contundentes que sustentan el desarrollo del pensamiento eficaz, específicamente la metacognición, en grados primarios:

1. Enseñar metacognición significa ayudar a los estudiantes a ralentizar su pensamiento a un nivel de consciencia que puedan tomar el control deliberado de él, reproducirlo por su propia iniciativa, y modificarlo a medida que lo utilizan (p.196).
2. Enseñar metacognición en los grados elementales puede, por tanto, centrarse en desarrollar la preparación para la metacognición en lugar de tratar de mostrar a los estudiantes cómo participar en cualquier habilidad metacognitiva particular (p. 196).

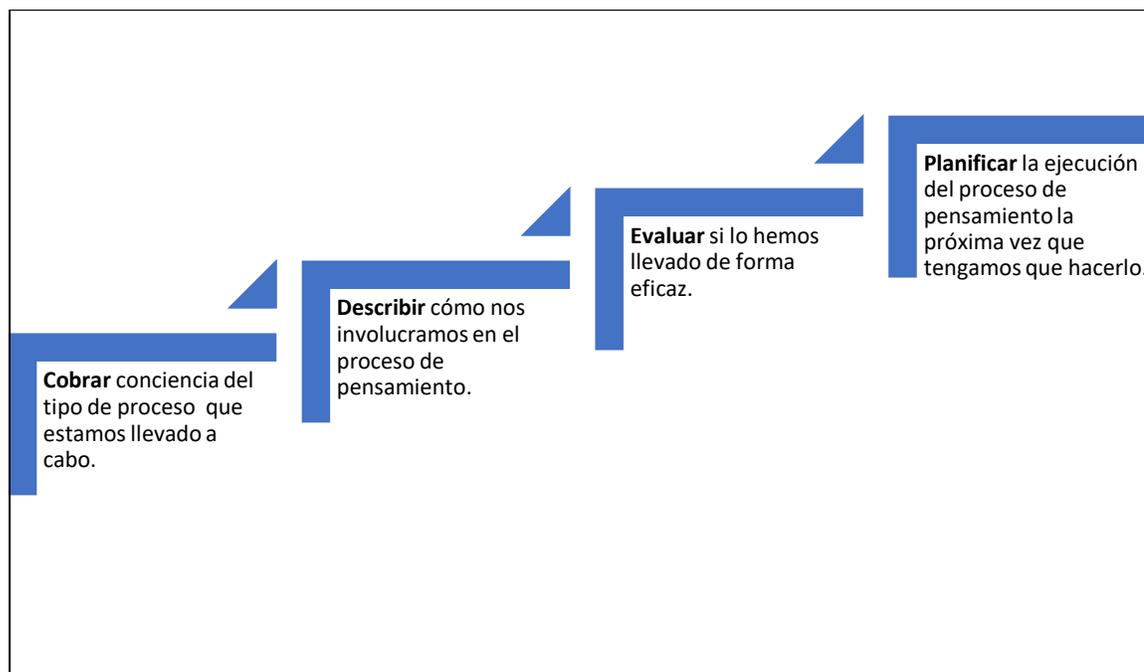
Por su parte, autores como Monereo et al. (2008) sustentan que la enseñanza de la lengua -en este caso la lectura- no es un mero objetivo final de aprendizaje, sino que es la clave para posibilitar el aprendizaje de otras áreas. Por ende, este indica que es necesario un buen aprendizaje en los niveles iniciales, ya que la escuela primaria sienta las bases para los aprendizajes futuros. A estos efectos, Monereo y colegas presentan un modelo que ilustra la enseñanza estratégica mediada por el acompañamiento docente hasta que el alumno logra autorregular su proceso cognitivo.

Figura 1. Fases de la enseñanza estratégica propuesta por Monereo et al. (2008).



A partir de un proceso estructurado como el expuesto por Monereo et al. (2008) el estudiante puede acercarse a procesos metacognitivos que le permita desarrollar las destrezas necesarias para convertirse en un lector competente. Incluso, Swartz et al. (2017) explican que deben conocer el lenguaje del proceso de pensamiento que llevan a cabo para mejorar. Además, aseguran que a pesar de que los alumnos no conocen el lenguaje, logran comprenderlo eficazmente cuando el maestro lo emplea o modela. Por consiguiente, con el propósito de ilustrar los niveles progresivos de la metacognición, Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2017) presentan una escalera de la metacognición (ilustrada en la figura 2).

**Figura 2.** Escalera de la metacognición



Sin embargo, Beyer (1987) no recomienda atender la enseñanza directa de la metacognición en el nivel elemental – lo cual apoya Monereo (2008) al sugerir esta instrucción directa a partir de los 12 años- sino que aconseja una preparación para la metacognición, lo cual denomina en inglés como “readiness for metacognition” y que identificaremos como modelaje cognitivo en este estudio. Este proceso consiste en acercar al estudiantado a las destrezas de pensamiento y extenderlo a actividades metacognitivas mediante actos sencillos de pensamiento como: elección consciente, categorizar con criterios múltiples, parafraseo de lo que escuchan, reflexionar acerca de cómo se derivan las respuestas, redactar cómo llegaron a una idea o pensamiento, realizar planes.

Por ende, Beyer (1986) deja claro en su texto que los estudiantes requieren de múltiples oportunidades para planificar, monitorear y evaluar actividades dirigidas a la metacognición. Asimismo, presenta la importancia de la guía docente durante el proceso,

el compartir sus ideas con pares y el escuchar cómo otros articulan su pensamiento para poder emular esos comportamientos en tareas similares.

### ***Scaffolding y la Teoría vigotskiana sobre la ZDP***

El desarrollo del proceso lector implica, a su vez, el desarrollo de tareas cognitivas que requieren de un modelado y acompañamiento durante el nivel inicial de escolarización. De hecho, en cuanto a este tema Beyer (1987) explica que:

La enseñanza del pensamiento busca desarrollar el pensamiento efectivo, tal enseñanza implica más que desarrollar la competencia técnica en una serie de operaciones cognitivas. También implica ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes, competentes en el pensamiento autoiniciado y autodirigido (p. 191).

A partir de este razonamiento, ha de visualizarse al proceso lector -una vez más- como un proceso cognitivo e interactivo en el que inciden, en palabras de Rosenblatt (1988), el lector, el texto y el objetivo de la tarea. Asimismo, Beyer puntualiza la importancia de ayudar al alumno en el proceso, lo cual puede darse de forma idónea a través del acompañamiento (scaffolding), cuya base teórica se cimenta en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

A partir de diversos estudios relacionados al aprendizaje por imitación, Vygotsky (1978), llegó a la conclusión de que al trabajar con pares se logra construir aprendizaje y desarrollar destrezas para la solución de nuevos problemas, concepto al que denominó *Zona de Desarrollo Próximo*. Ante este concepto, Vygotsky (1978) explica:

*We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal*

*developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement (p.90).*

Por lo tanto, a partir de su propuesta se espera que en el proceso de construir aprendizaje medien pares y guías adultos (maestro, un compañero de clase, etc.) que sean competentes en la destreza que quiere enseñarse. De este modo, se potencia que el niño avance de un área de conocimiento actual (lo que sabe) a un estadio de desarrollo próximo (un nuevo aprendizaje). De esta manera, si se presta acompañamiento en el desarrollo de la lectura -a la vez que se explicitan los procesos cognitivos- el alumno podrá ir construyendo nuevos aprendizajes y adquirirá destrezas para hacerlo, eventualmente, de modo autónomo.

Por consiguiente, este estudio presenta un modelo educativo que puede orientar desarrollo de la comprensión lectora en la escuela elemental, de modo que prepare al estudiantado a llevar a cabo, y con eficacia, las tareas cognitivas que implican las tareas lectoras de grados posteriores.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **La lectura**

El campo de la lectura se ha considerado terreno fértil -a lo largo de los años- para la investigación educativa. Sin embargo, los enfoques que se han utilizado para definir el concepto “lectura” han ido evolucionando junto con los avances y hallazgos de otras áreas del saber. María Eugenia Dubois (2011) recoge la concepción de este concepto en tres grandes enfoques: la lectura como un conjunto de habilidades (percepción predominante hasta los años 60); la lectura como un producto de la interacción entre el

pensamiento y lenguaje (percepción de las décadas del 60 y 70), y -por último- la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (perspectiva más reciente). Sin embargo, Alexander y Fox (2013) explican la evolución de este campo investigativo en cinco eras (dos etapas adicionales a las propuestas por Dubois); aunque solo se aleja de Dubois al incluir lo que denomina como la “Era del aprendizaje orientado a metas”. Esta era (cuyas ideas afloran en el 2006), propuesta por Alexander y Fox, presenta al lector como uno capaz de pensar profunda y críticamente acerca de las ideas transmitidas en los textos escritos y orales.

En estas etapas que explican el desarrollo del campo de la lectura se observa cómo pasa de verse a el acto de leer como la suma de un conjunto de habilidades para extraer ideas de un texto hasta llegar a un paradigma en el que se posiciona a la comprensión como resultado de una interacción entre el texto y el lector. Por ende, en la actualidad, el concepto de leer se equipara al de comprensión al implicarse como un mismo acto. Cassany (2013) argumenta que la visión más moderna y científica respecto a la lectura se recoge en la expresión “leer es comprender”. De igual modo, añade el investigador que: “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p.21).

En cambio, a diferencia de Cassany, Elena Jiménez Pérez (2013) establece una distinción entre comprensión y competencia lectora:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más

objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto

escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar la comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (p. 61).

Sin embargo, otras definiciones de comprensión lectora pareciesen integrar la competencia lectora en sí misma. Por ejemplo, Snow (2002) define la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extraer y construir significados a través de la interacción y acercamiento al lenguaje escrito. Esto consiste en tres elementos: lector, el texto y el propósito de la lectura”.

Asimismo, en el campo de la lectura se posicionan otros teóricos de gran renombre e importancia que, aunque no se ha enmarcado -de modo específico- el estudio de sus teorías, brindan conocimientos significativos respecto al entendimiento del proceso lector. En primer lugar, bajo la teoría psicolingüística se ubica Frank Smith y Kenneth Goodman. Smith (2011) explica la comprensión en términos de un sistema binario respecto al conocimiento general de la naturaleza del lenguaje y las características del funcionamiento del cerebro humano. Incluso, señala que la función del maestro no es enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer. Mientras que Goodman et al. (1996), presenta la comprensión como un proceso de construcción en el que el lector construye su propio texto, paralelo al texto publicado, mientras transacciona con él. De igual modo, señala que la lectura es un proceso activo en el que el lector utiliza estrategias poderosas

en la búsqueda de significado. Finalmente, cabe destacar a Emilia Ferreiro (2013) quien posiciona a la lectura como un acto de construcción de significados mediante la reconstrucción mental del texto. Además, esta autora se interesa por estudiar cómo el niño deriva significado del texto impreso a partir de sus etapas de desarrollo y su conocimiento acerca del mundo impreso.

No obstante, respecto al interés de este estudio con relación al proceso cognitivo que implica el acto de leer, Isabel Solé (2012) presenta una definición más a fin con nuestro propósito. Según la autora, “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49). Asimismo, investigadores como Ana Taboada y John Guthrie (2005) sustentan la idea de que la comprensión se ve mediada por un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas en función de objetivos, solo que abren la puerta a la lectura en materias de contenido. Según estos estudiosos, la avalancha de conocimientos demanda la profusión de nuevos materiales de lectura y, a su vez, la necesidad de ver el proceso lector de modo más transversal y no como una mera área que se limita a un curso de lengua.

En cuanto al planteamiento anterior, Antonia Sáez (1964) ya defendía la idea del desarrollo de las artes del lenguaje -la lectura vista como una de estas artes- como un eje transversal en el currículo:

La lengua no se enseña en una sola clase: es el instrumento que se desarrolla y perfecciona a través de todas las materias del programa escolar. Todo maestro es maestro de lenguaje, y le está encomendada la tarea de dotar al estudiante de los

mejores medios de expresión en la disciplina que explica, porque se reconoce que no hay saber claro si no se expresa con claridad, que no hay dominio de la ciencia si no hay medio para expresar la ciencia (p. 13).

La lectura como eje transversal es un tema que se discute desde hace mucho tiempo, tal y como lo evidencia la cita anterior, aunque poco se ha practicado como medida para atender el rezago en el área de la comprensión. Por ende, Stephanie Harvey y Anne Goudvis (2017) explican que es “imperativo” enseñar estrategias de comprensión lectora en todas las materias de contenido. Entre estos cursos de contenido, resalta el beneficio de atender la lectura desde los Estudios Sociales (Harvey y Goudvis, 2017, p.241):

- Preguntar e investigar acerca de preguntas auténticas referente a personas, lugares y épocas.
- Leer, ver e interpretar una serie de fuentes – fuentes primarias y secundarias, imágenes, artefactos, ficción histórica, entre otros medios.
- Investigar y comprender múltiples perspectivas e interpretaciones.
- Utilizar activamente la lectura, la escritura, la discusión y la expresión artística para adquirir y compartir conocimiento.
- Fusionar el pensamiento con la información e ideas para vislumbrar “modos de pensar” en la disciplina.
- Hablar, escribir y defender para expresar opiniones, tomar postura y actuar.

Sin embargo, este proceso de enseñanza requiere de un acompañamiento y un uso consciente de nuestro pensamiento; lo cual permite que el concepto metacognición cobra importancia respecto a la orientación del alumno en su proceso lector.

## **Metacognición**

La metacognición no es un concepto nuevo -según argumenta Masciotra, 2005- pues sus orígenes se remontan a la antigua Grecia. La educación sofística trabajaba a partir de la “reflexividad”, la cual se encuentra en la mayoría de las obras filosóficas de Sócrates, Platón y Aristóteles. Las filosofías de estos autores se basaban en el pensamiento, la reflexión y la conversación con nuestro ser. Sócrates practicaba la mayéutica y creía que la máxima verdad yacía en el poder conocerse a sí mismo. Por otro lado, Platón creía que pensar es dialogar con las ideas, lo cual muestra la importancia que este filósofo le da al entendimiento de nuestros procesos mentales, de lo que llevamos en el interior, en este caso las ideas. Asimismo, Aristóteles trabajó con la reflexión mientras se caminaba, proceso al que se le apodó como “peripatético”; él entendía que no había nada en la inteligencia que hubiese pasado por los sentidos.

Luego de conocer la reflexividad en la antigua Grecia, ya se dan a conocer dos trabajos pioneros en el siglo XX que lograrán desarrollar lo que hoy conocemos como “metacognición”. El primer trabajo lo elabora Tulving y Mandigan en 1969; mientras que el segundo trabajo corresponde a Flavell en 1970, quien es el más popular y estudiado por la mayoría de los estudiosos del tema de la metacognición.

Tulving y Mandigan (1969) realizaron estudios acerca de la memoria y determinaron que una de las características más importantes del humano es la capacidad de tener memoria de su propia memoria. Además, entre sus hallazgos más relevantes está la conclusión básica de que existe una sustancial relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que uno tiene de los procesos de la memoria.

Por otro lado, John Flavell (1970) fue quien acuñó el término “metamemoria”, concepto que eventualmente sería acompañado de los vocablos: metacognición y metamemoria. Flavell realizó estudios con niños, a los que les pedía que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria, lo cual más adelante formaría parte de una de las dimensiones de la metacognición. Asimismo, sus estudios desembocarían en diversas investigaciones que generarían conocimiento acerca del campo de la cognición.

Por consiguiente, en la actualidad se han derivado múltiples definiciones acerca del concepto metacognición y sus implicaciones pragmáticas. Por ejemplo, Swartz et al. (2017) definen la metacognición como el acto de “pensar sobre nuestro pensamiento”. Mientras que Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) definen este concepto -a modo de síntesis- como:

...el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje (p.101).

Ante la complejidad que representa la metacognición, Beyer (1987) indica que muchos investigadores describían la metacognición como el más alto y sofisticado nivel de pensamiento. Por otro lado, Swartz et al. (2017) explican que: “la metacognición es el tercer componente principal en aprendizaje basado en el pensamiento” (p.104). Según estos autores, el pensamiento eficaz cuenta con tres componentes (p.16):

- 1) Destrezas de pensamiento. Emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado.

- 2) Hábitos de la mente. Conducir estos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar.
- 3) Metacognición. Realizar estas dos cosas basándonos en la valoración que hacemos de lo que se nos pide y en nuestro plan para llevarlo a cabo.

Swartz et al. (2017), no solo explican que la metacognición es un elemento principal del pensamiento eficaz que demanda el siglo XXI, sino que indican: “Nosotros aprobamos la idea de que debería enseñarse como se hace con cualquier otra destreza”. (P. 128). Esta idea la comparten Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) al señalar que la metacognición no es un contenido, sino una destreza.

De igual modo, estas autoras - Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011- apuntan a que se han establecido diversos modelos acerca de la metacognición. No obstante, este estudio sugiere establecer un uso estructurado por las fases del acompañamiento en tres modalidades binarias: docente-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido. De este modo, se espera que el estudiante se acerque a las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora y logre crear la autonomía planteada por Swartz et al. (2017). De hecho, estos investigadores expresan que:

Tendremos que aprender a subir por la escalera de la metacognición, un proceso de cuatro pasos que van desde la toma de conciencia del tipo de pensamiento que estamos llevando a cabo o vamos a llevar a cabo, hasta respaldar el que creemos es un plan viable para repetir el ejercicio en futuras ocasiones (p.128).

Por consiguiente, el objetivo de desarrollar la metacognición es acompañar al estudiantado hasta la autonomía, ya que, como apuntan Swartz et al. (2017), “para lograr

esta autonomía es esencial ser consciente en todo momento del proceso de pensamiento y llevar el control para adaptarlo según la tarea (p. 105).

### **Metacognición y la comprensión lectora**

Como se discute en el apartado anterior, Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) explican que la metacognición puede definirse como el grado de consciencia o conocimiento de los individuos sobre su forma de pensar. No obstante, resta cuestionarse ¿cómo se relaciona esto con la comprensión lectora? Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) explican que el acto de comprender es un proceso cognitivo de alto nivel. Esto implica que en el proceso lector median los sistemas de memoria, los procesos de decodificación y percepción y el de operaciones inferenciales que se basan en los conocimientos previos y factores contextuales.

Por ende, según explican estos investigadores se ha llegado a distinguir dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la comprensión de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), (p.105). De este modo, puede comprenderse que un lector competente es aquel que puede manejar su proceso de comprensión mediante una serie de estrategias.

De hecho, Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011, p. 107) discuten que los lectores menos competentes muestran un conocimiento insuficiente del propósito de la tarea y de las estrategias lectoras y una supervisión deficiente de su proceso de comprensión. Vázquez-Chávez (2015, p. 12) explica que las estrategias metacognitivas son procedimientos que se desarrollan sistemática y consistentemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar, evaluar información,

memorizarla y recuperarla para solucionar problemas y autorregular el aprendizaje. Entre estas estrategias recomienda formular preguntas anexas al texto, subrayar, crear diagramas, esquemas y mapas conceptuales, entre otras. Incluso, Barker (2017, publicada en Mokhtari, 2017) asegura que las investigaciones en el campo demuestran que la instrucción directa de estrategias metacognitivas es una forma poderosa de mejorar el desarrollo metacognitivo y la comprensión lectora.

### **Acompañamiento o scaffolding**

Sin embargo, al estudiar la complejidad de estos procesos cognitivos que implica la lectura, resulta inconcebible pensar que un alumno va a manejar estas habilidades por sí solo y sin ningún tipo de ayuda. Por ende, el acompañamiento cobra gran valor en el proceso de ofrecer autonomía al lector, ya que según Puerta (2016, p.2), la educación es un proceso de generación de relaciones orientadas al crecimiento con y junto al otro. Desde esta perspectiva, Puerta nos presenta la educación como una acción de acompañamiento constante para posibilitar y potenciar las capacidades del otro. Además, se vale de las palabras de Campo y Restrepo (1993) para explicar que este proceso hace un llamado a facilitar la cooperación en las relaciones estudiante-estudiante, profesor-estudiante, aula-institución, las cuales deben ser coherentes con las acciones educativas. Tras una mirada a estos conceptos, se construye un entendimiento de cuán necesaria es la integración de ideas y disciplinas para hallar soluciones a los problemas pedagógicos que confrontamos. El currículo actual no propicia relaciones y no brinda autonomía al estudiantado porque no responde a sus necesidades y, por lo tanto, no potencia sus capacidades. Por consiguiente, cabe mencionar que Puerta (2016) indica que una mediación pedagógica cumple su cometido cuando el estudiante logra:

Dominar los contenidos y conceptos de su disciplina; crear situaciones auténticas, activas y participativas; promover aprendizajes significativos; evitar enseñanzas memorísticas de contenidos aislados; valorar la realidad cotidiana; presentar desafíos de modo que experimenten el placer de aprender cosas nuevas; lograr que tomen conciencia de sus potencialidades, y promover la autoevaluación y la autorregulación (p. 5).

Ahora la pregunta clave es otra: ¿cómo podríamos aplicar el acompañamiento al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos del nivel primario? En el 1976, Jerome Bruner, David Woods y Gail Ross denominaron al proceso de acompañar a un alumno hasta llevarlo a un nivel autónomo como “*scaffolding*”. Dicho concepto, ha sido traducido al español como andamiaje en varias investigaciones, sin embargo, este estudio favorece los conceptos acompañamiento y scaffolding como sinónimos, como exponemos más adelante. El primero comúnmente utilizado en estudios hispanoamericanos como el de Puerta (2016) y el segundo mejor explicado e investigado en la literatura.

Como bien indica el párrafo anterior, el término “*scaffolding*” se utilizó por primera vez en la investigación *The role of tutoring in problema solving*, realizada por David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross y publicada en 1976. Este estudio tuvo como objetivo principal -según Wood, Bruner & Gail, 1976- “examinar algunas de las principales implicaciones de esta relación interactiva e instructiva entre el niño en desarrollo y sus mayores para el estudio de la adquisición de habilidades y la resolución de problemas” (p.89).

A partir de este primer acercamiento al proceso de acompañamiento, los investigadores se han acercado a él desde diversas perspectivas y sustentándolo en la

teoría sociocultural de Vygotsky, derivando así nuevos conceptos o modalidades del “scaffolding”. Por ejemplo, Fani, T. y Ghaemi, F. (2011) se acercaron al concepto del acompañamiento para derivar un modelo de preparación para maestros. Este modelo se presenta mediante una conferencia titulada *Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-Scaffolding*.

Mediante esta conferencia no solo conocemos una modalidad alterna del acompañamiento “self-scaffolding”, sino que también vemos una nueva aplicabilidad de la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual denominaron “zona de desarrollo próximo en la educación a maestros” (ZPTD, por sus siglas en inglés). A modo de vinculación entre el acompañamiento y los supuestos de la teoría de Vygotsky, Fani y Ghaemi (2011) explican que:

Vigotsky (1878, p.86) define la ZDP como la distancia entre el nivel actual de desarrollo en la solución de problemas independiente y el nivel potencial de desarrollo determinado mediante la resolución de problemas bajo supervisión adulta o en colaboración con un par competente (p. 1550).

De este modo, se justificaba la creación de un programa para la preparación de maestros basado en el acompañamiento.

Por otro lado, al realizar una revisión de literatura más amplia se hallan nuevas concepciones o adaptaciones del scaffolding para desarrollar nuevos estudios. Entre estos se destacan: *interactional scaffolding*, *motivational scaffolding* y *peer scaffolding*. Estos son presentados y desarrollados por Reynold y Goodwing (2016) quienes incluyen el término *overscaffolding* para referirse al proceso de brindar ayuda o acompañamiento excesivo en el proceso de aprender determinada destreza. Por otra parte, Fani, T. &

Ghaemi, F. (2011), presentaron un nuevo término del andamiaje para denominar la reflexión y el trabajo individual como *self-scaffolding*.

Finalmente, Pentimonti, J. & Justice, L. (2010) aportan a la literatura la posibilidad de clasificar el scaffolding en dos niveles: bajo y alto. El bajo nivel consiste en acciones como generalizar, razonar y predecir; mientras que el alto, en la coparticipación, reducción de opciones y el provocar. No obstante, este estudio se limitará a trabajar el acompañamiento de modo escalonado al llevar al estudiante desde su estadio actual de conocimiento a uno próximo mediante la delegación de autonomía en tres fases: colaboración docente-estudiantes, estudiante-estudiante y -por último- estudiante-tarea (trabajo independiente).

### **MARCO EMPÍRICO**

Como se ha podido apreciar a través de los apartados que comprenden este capítulo, el campo de la investigación ha demostrado gran interés por el tema de la lectura y sus prácticas. No obstante, los estudios resultantes de este interés han demostrado la existencia de un gran rezago académico en el área de la lectura y un pobre manejo por parte de los docentes acerca de las estrategias educativas pertinentes para el desarrollo de lectores en la escuela. Estos resultados se han visto reflejados en diversos lugares a nivel mundial, ya sea mediante pruebas estandarizadas o investigaciones realizadas por estudiosos del tema. Sin embargo, también se han documentado procesos educativos que han resultado adecuados para intentar atender el rezago en esta área académica que permea a través de todo el currículo escolar.

En el contexto de Puerto Rico se hallan pocas investigaciones o datos referentes al tema del rezago lector. Uno de los estudios más recientes lo realizó la Fundación

Flamboyán, el cual se tituló: *El estado del aprendizaje de la lectura y escritura en los grados primarios de las escuelas públicas de Puerto Rico 2011-2015*. Esta fundación que sigue el objetivo de acompañar maestros de escuela primaria en el desarrollo de la lectoescritura -tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos- encontró tras su investigación que: “los estudiantes K-3 de nuestras escuelas públicas tienen un bajo nivel de aprovechamiento en Español y son sumamente vulnerables a desarrollar dificultades en la lectura” (p.5). Consecuentemente, tras un análisis somero a los resultados de las Pruebas META-PR 2018-2019 (evaluación estandarizada para alumnos puertorriqueños que cursan desde el tercero al octavo grado y el undécimo grado) se evidenció una ejecución básica y prebásica en un 54.8% de la población (16.9% prebásico y 38.0% básico).

Por otro lado, el rezago académico en el área de la lectura ha sido tema de controversia en otros lugares del mundo. Barboza y Peña (2014), profesoras venezolanas en la Universidad de los Andes, realizaron una investigación de campo exploratoria y descriptiva referente al tema de la comprensión lectora. Su estudio tuvo como objetivo identificar las estrategias utilizadas por los docentes de primaria en la enseñanza de la lectura. Para llevar a cabo el estudio, reclutaron la participación de 12 docentes de educación primaria (seis de instituciones privadas y seis de instituciones públicas) quienes contestaron una encuesta de ocho preguntas relacionadas al proceso que emplean para enseñar la lectura. Las respuestas de estos cuestionarios se agruparon por categorías, según las semejanzas, para ser analizadas. Consecuentemente, hallaron que los docentes no utilizan con regularidad las estrategias que promueven el desarrollo de la comprensión lectora y la obtención de un aprendizaje significativo.

Asimismo, Concannon, T. & Murphy, B. (2010), realizaron un estudio titulado *Reading practice in Irish primary classrooms: too simple a view of reading?* Que arrojó resultados similares a los expuestos por Barboza y Peña (2014). Esta investigación identificó cuál es el paradigma de la enseñanza de la lectura que predomina en Irlanda. Para la recopilación de datos, los investigadores administraron un cuestionario a 400 maestros irlandeses de educación primaria en 30 escuelas diferentes. Este instrumento contó con dos secciones principales. La primera sección auscultaba el entendimiento de los educadores respecto al proceso de enseñar a leer, específicamente la comprensión. La segunda sección abarcó su experiencia docente y sus necesidades de desarrollo profesional. A partir de los datos recopilados en estos apartados, se concluyó que la mayoría de los docentes veían la lectura, en primer lugar, como una habilidad de decodificación y luego como comprensión.

No obstante, Concannon y Murphy (2010) lograron identificar, además del posicionamiento de la comprensión como un segundo plano en el desarrollo lector, que el sistema educativo de Irlanda necesita manejar estrategias explícitas para el desarrollo de la comprensión lectora. También abordan en su investigación el concepto metacognición en el que se ancla nuestro estudio. Acerca de esto, mencionan:

Esta investigación sustenta la necesidad de enseñar explícitamente a los estudiantes cómo utilizar estrategias de comprensión lectora de una manera metacognitiva desde edad temprana siendo cognitivamente flexibles, ya que se ha encontrado que es igualmente importante para ambos grupos de lectores: principiantes y maduros (p.123).

La idea de implementar la metacognición como estrategia de la comprensión lectora, tal y como lo sugieren Concannon y Murphy (2010), ha sido auscultada por diferentes investigadores en diversas regiones. Un ejemplo de esta variedad se encuentra documentada por Arias, Fidalgo y Robledo (2012) en su artículo *Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias*. Este escrito presenta un análisis de seis programas instruccionales basados en el uso de estrategias metacognitivas para la lectura. Para el análisis de estos programas, las investigadoras realizaron una revisión bibliográfica de estudios publicados, acerca de estos programas, en revistas científicas internacionales durante los últimos veinte años. Las fechas de creación de los programas datan del 1996 hasta el 2004, y todos han presentado resultados positivos y significativos para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes que presentan dificultades con estas destrezas tan complejas. Entre las estrategias más significativas presentes en estos cuatro programas se hallaron: el pensamiento en voz alta, piensa y pregunta, las autopreguntas; fases de pensamiento antes, durante y después de la lectura y hojas de trabajo que orientan la tarea.

De modo similar, Muñoz y Ocaña (2017) llevaron a cabo una investigación preexperimental basada en un diseño pre y post test con el propósito de auscultar si la implementación de estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora y de inferencias en textos expositivos. Las investigadoras Ángela Muñoz y Myriam Ocaña contaron con una población de 94 estudiantes de octavo grado provenientes de escuelas diferentes. Entre sus hallazgos el estudio demostró un resultado positivo hacia la hipótesis de que la comprensión de textos expositivos mejora significativamente

mediante la aplicación de estrategias metacognitivas en la planificación, supervisión y evaluación de la lectura.

Sin embargo, las investigadoras también indicaron que: "...el papel del docente en el proceso de la comprensión textual apunta a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario que lo lleve a ser un lector autónomo" (p. 228). De este modo, se abre la puerta a un nuevo elemento en el proceso de desarrollar la comprensión lectora: el acompañamiento (andamiaje) durante el proceso.

Ciertamente, al momento de redactar esta propuesta de investigación, no se ha encontrado estudios que complementen las estrategias metacognitivas y el acompañamiento para el desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, si se han generado estudios que atienden estos conceptos por separados en mira de atender el desarrollo de competencias lectoras o atender el rezago en esta área. No obstante, ocurre algo distinto con el concepto *scaffolding*, razón por el que lo usamos como sinónimo de acompañamiento en este trabajo. Una muestra de este tipo de trabajo la realizaron las investigadoras J. Pentimonti y L. Justice (2010) acerca del uso de estrategias de *scaffolding* durante la actividad de lectura en voz alta. El objetivo principal del estudio fue determinar la frecuencia con la que los maestros prescolares utilizaban seis estrategias específicas de *scaffolding*; las cuales dividen en dos niveles: bajo (generalizar, razonar y predecir) y alto (coparticipación, reducción de opciones y provocar). Para efectos de la recopilación de datos se analizaron grabaciones de clases y se administraron cuestionarios (de siete ítems) a los maestros acerca de su percepción respecto al uso del *scaffolding* en clase. Las autoras definen este concepto como: "el término andamiaje se utiliza aquí para describir el proceso mediante el cual se brinda apoyo a los alumnos para

que puedan completar una tarea o actividad que está más allá de sus capacidades independientes” (p.243).

Entre sus hallazgos más significativos se encontró que: “los maestros que participaron del estudio utilizan con mayor frecuencia las estrategias de bajo apoyo que las de un alto nivel durante las interacciones de lectura en voz alta” (p. 246). Además, documentaron que existe una mala calibración respecto a la percepción de los maestros acerca del uso de las estrategias de *scaffolding*.

Este tipo de estudios reafirman los propósitos referentes al manejo simultáneo de la metacognición y el acompañamiento. Además, evidencian la necesidad de manejar estrategias metacognitivas que requieren de un acompañamiento y modelaje docente con fin el hacer explícito los procesos cognitivos que conlleva el acto de leer, tal y como explica Perfetti (1987). Asimismo, se justifica el proceso de acompañamiento estructurado para el desarrollo de lectores autónomos, como bien sugieren Muñoz y Oscaña (2017).

### **Resumen**

En resumen, la enseñanza de la lectura es un proceso complejo que conlleva el dominio de múltiples microhabilidades que se desarrollan y perfeccionan con la práctica y a través de los años. Por ende, Cassany y Sanz (2014) describen el proceso de lectura como un modelo interactivo en el que “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema” (p. 204). Además, explican que el acto de leer conlleva procesos cognitivos complejos que han resultado ser una de las mayores dificultades en el desarrollo académico de los alumnos desde el nivel primario.

Por tal razón, múltiples investigadores aconsejan promover prácticas y modelos educativos que ayuden a los jóvenes lectores en el desarrollo de sus competencias cognitivas. Entre las posibilidades más idóneas, varios autores coinciden en trabajar con estrategias explícitas que fomenten la metacognición, pero sin olvidar el acompañamiento que requiere dicho proceso.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

A partir de datos significativos presentados en diversas investigaciones (Peregrina, 2017; Fundación Flamboyán, 2015; Barboza y Peña, 2014; Cocannon y Murphy, 2010; entre otros), se identificó la necesidad de presentar alternativas educativas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora debido al rezago escolar que demuestra el estudiantado en esta área. Por ende, los propósitos de este estudio son:

- A. explorar cómo el acompañamiento o *scaffolding* permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias en estudiantes de cuarto grado.
- B. establecer lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo de modelos educativos que ilustren el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición.

Este capítulo presenta la metodología y diseño que se utilizó para auscultar cómo la acción educativa de la metacognición y el acompañamiento coadyuvan al desarrollo de la comprensión lectora. Además, presenta la descripción de los participantes, el contexto del estudio, los instrumentos para la recopilación de los datos, el protocolo para conducir la investigación y el marco teórico que guio análisis de los datos.

## Método

Este estudio se enmarcó en una metodología cualitativa. Lucca y Berríos (2009) explican que este tipo de metodología se trata del cuerpo de conocimientos que conforman los distintos diseños y estrategias de investigación que producen datos o información de naturaleza textual, visual o narrativa, los cuales se analizan mediante medios no matemáticos. Asimismo, señalan que el foco de la investigación cualitativa es la cualidad de las acciones, las relaciones, los materiales, las situaciones, los procesos y las ideas. Por consiguiente, sigue como objetivo el brindar respuesta a inquietudes distintas a las relacionadas con la causalidad. Bajo esta perspectiva se abordan los fenómenos con profundidad y mediante un análisis detallado.

De modo similar, Creswell y Poth (2018) indican que la investigación cualitativa agrupa un conjunto de prácticas interpretativas y material que hacen al mundo visible. Además, explican que el mundo se traduce en una serie de representaciones que incluyen: notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías y notas.

Consecuentemente, Creswell y Poth (2018), puntualizan que la metodología cualitativa debe utilizarse cuando un problema o asunto necesita explorarse. Al mismo tiempo, señalan que este tipo de metodología permite identificar patrones que no pueden ser medidas con facilidad o escuchar las voces silenciadas. Por tal razón, este método se alineó perfectamente a este estudio que buscó explorar un proceso educativo que ha recibido poca atención en Puerto Rico y que da voz a los estudiantes que presentan rezago en el área de la lectura. Esta acción visibiliza al estudiantado que presenta estas características, y se intenta hallar alternativas para atender la situación mediante dos procesos: la metacognición y el acompañamiento.

## Diseño

El diseño de este estudio se fundamentó en la investigación en acción (IA), también denominada en la literatura como: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, entre otros. Antonio Latorre (2008) explica que la investigación en acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Además, señala que existen múltiples definiciones para la investigación acción. Sin embargo, el autor favorece este tipo de investigación como un término genérico que se refiere a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

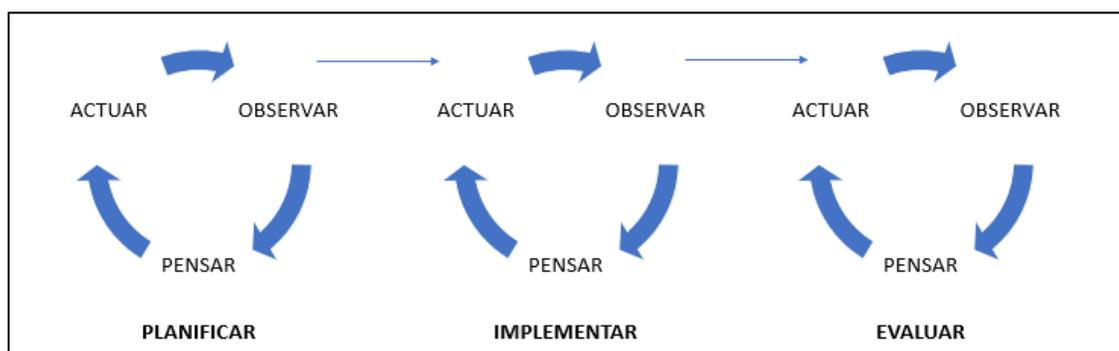
Este tipo de investigación no ha podido enmarcarse en la literatura bajo una sola metodología investigativa (cualitativa o cuantitativa) debido a la flexibilidad de su diseño. No obstante, posee una gama de características; las cuales Latorre (2008) toma y sintetiza de Kemmis y McTaggart (1988). Entre ellas se distinguen: la participación, colaboración y creación de comunidades autocríticas. Por otra parte, se destaca –por tratarse de un proceso sistemático– que induce a la teorización sobre la práctica que se somete a prueba e implica: recopilar, analizar juicios, reacciones e impresiones que se someten a un análisis crítico que procede de modo progresivo a cambios más amplios.

Por consiguiente, este estudio se desarrolló a partir del modelo de investigación de Stringer (2008) debido a que se alinea con las acciones naturales del educador –observar, pensar y actuar– durante su rutina escolar diaria. Según este modelo, una vez se ha identificado y delimitado un asunto a atender, el docente investigador puede:

- **Observar:** mediante esta acción se recopila información (esta puede incluir escuchar y grabar) respecto al asunto de interés.
- **Pensar:** mediante esta acción se analiza la información al identificar características o elementos significativos.
- **Actuar:** esta acción implica idear soluciones a partir de la información recopilada.

Estas acciones son representadas de modo cíclico (vea la figura 3), ya que pueden repetirse cuántas veces sea necesario hasta lograr el objetivo trazado. Incluso, Stringer (2008) explica que el investigador puede estructurar el estudio en tres ciclos medulares identificados bajo las acciones de planificar, implementar y evaluar (ilustrado en la figura 3); que, a su vez, incluyen las acciones básicas de observar, pensar y actuar. En esta tesitura, cabe destacar que dichas acciones –a pesar de identificar momentos de la investigación en acción– también representan acciones conjuntas, indivisibles, recurrentes e inherentes al pensamiento humano.

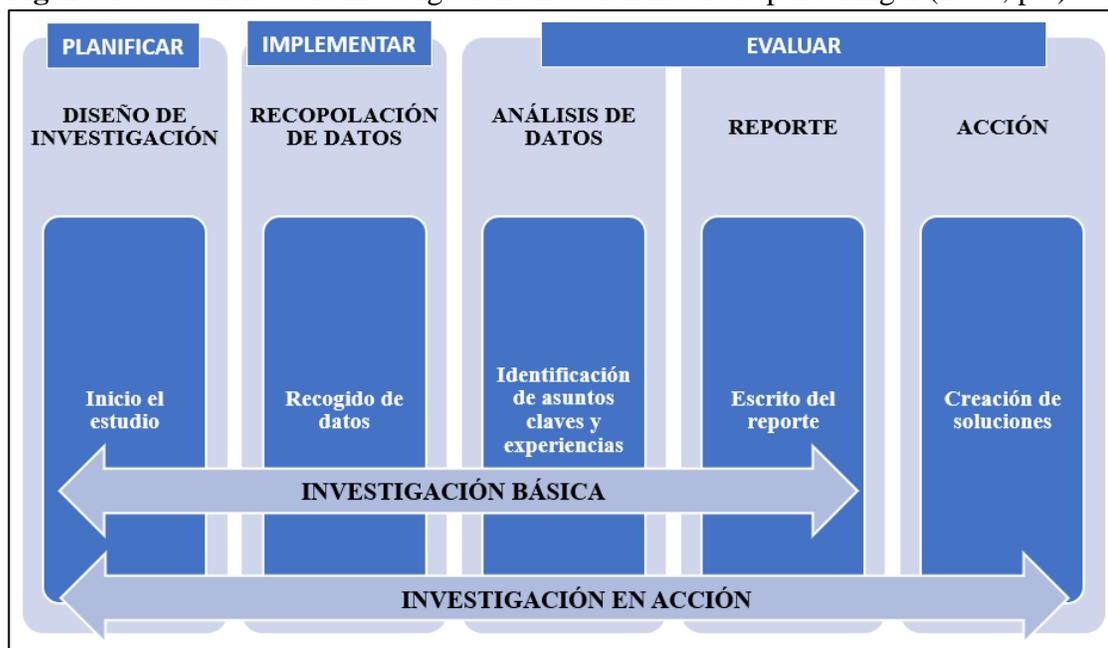
**Figura 3.** Espiral interactivo de la investigación en acción, de Stringer (2014, p.9)



Por otro lado, la investigación en acción –en términos generales– se rige por un ciclo que comparte la secuencia de una investigación básica, a excepción del paso final identificado como acción (vea la figura 4, tomada de *Action Research in Education*,

2007). En este último paso, se lleva a cabo una tarea creativa para la solución de problemas. Esto puede implicar acciones tales como la creación de sílabos, desarrollo curricular, elaboración de planes escolares, entre otros productos.

**Figura 4.** Secuencia de la investigación en acción ilustrada por Stringer (2008, p.6)



Para efectos de esta investigación, se realizó un diseño basado en las recomendaciones de Stringer (2014) al establecer un plan de trabajo dividido en tres ciclos identificados por las acciones, antes mencionadas, de: planificar, implementar y evaluar. Cada uno de estos ciclos se discuten a continuación de modo detallado.

### **Ciclo de planificación**

Mediante este primer ciclo se identificó el tema del rezago académico en el área de la comprensión lectora a partir del cuarto grado; un asunto que no solo se observó en las estadísticas de las evaluaciones estandarizadas publicadas en la prensa, sino que los estudiantes del investigador presentaban estas características. Este primer paso comprendió la acción de observar y dio lugar al segundo estadio: pensar. Bajo esta instancia, se realizó una revisión de literatura que incluyó – ante las recomendaciones de

Stringer (2008, p. 41) – la lectura de fuentes primarias y secundarias, literatura profesional, reportes institucionales y literatura práctica. A partir de estos documentos, se elaboró el segundo capítulo de esta investigación, el cual se articula en tres marcos: teórico, conceptual y empírico. Simultáneamente, esta revisión permitió establecer tres conceptos medulares que delimitaron el tema –lectura (comprensión), metacognición y acompañamiento– y replantear el problema a modo de dos preguntas que guiaron la investigación:

1. ¿Cómo el acompañamiento o scaffolding permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas de lectura en niños de cuarto grado?
2. ¿Qué lineamientos curriculares surgen a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado mediante la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?

Para la atención a estas dos preguntas, se continuó con la acción de actuar.

Mediante esta, se elaboró una tabla de planificación (vea la Tabla 1) que contempló los pasos a seguir en los primeros dos ciclos medulares (planificar y actuar). Al mismo tiempo, se identificó la población y el escenario que abrió camino hacia al segundo ciclo: la implementación.

### TABLA DE PLANIFICACIÓN

<b>Propósito:</b> Diseñar un modelo didáctico que articule el acompañamiento y las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado.						
<b>Objetivos</b>	<b>Tareas</b>	<b>Personas</b>	<b>Inicio</b>	<b>Culminación</b>	<b>Lugar</b>	<b>Recursos</b>
1. Identificar el problema del estudio.	Revisión de literatura	Investigador	agosto 2020		N/A	Fuentes bibliográficas
	Desarrollo de la propuesta de investigación.	Curso EDUC 6588	agosto 2020	diciembre 2020	Reuniones virtuales	
	Defensa de la propuesta.	Comité de disertación	septiembre 2021	diciembre 2021	Reuniones virtuales	
2. Implementar una unidad curricular mediada por el acompañamiento y la metacognición.	Solicitud de permisos a CIPSHI para llevar a cabo el estudio.	Investigador Comité CIPSHI	diciembre 2021	diciembre 2021	N/A	Solicitud
	Solicitud de permisos a la administración escolar para implementar las lecciones.	Investigador Directora escolar	diciembre 2021	diciembre 2021	Oficina Escolar	Carta de solicitud
	Orientación a padres acerca del estudio. Solicitud de permisos a los	Padres, madres o encargados  Amigo crítico	enero 2022	enero 2022	Reunión virtual	Consentimiento informado

	padres de los alumnos.					
	Asentimiento del alumnado.	Estudiantes	enero 2022	enero 2022	salón EE-7	Hoja de asentimiento
	Recolección de datos	Investigador Maestra de Artes del Lenguaje (amigo crítico)	enero 2022	febrero 2022	salón EE-7	Unidad Curricular Ejercicios escritos Diarios reflexivos
	Análisis de datos.	Investigador Amigo crítico	marzo 2022	enero 2024	salón EE-7 Reuniones virtuales	

Figura tomada y adaptada de *Action Research in Education* (2008, p.152)

## Participantes

Este estudio contó con la participación de trece estudiantes de cuarto grado (seis niñas y siete niños) entre los ocho y nueve años. Esta población presenta, en términos generales, rezago en las diversas áreas académicas debido a la pandemia del COVID-19 que provocó el desarrollo de la educación virtual desde los primeros meses del año 2020 hasta la reincorporación a la modalidad presencial en agosto 2022. Esta eventualidad implicó que los participantes del estudio cursaran la mitad del segundo grado y la totalidad de su tercero de manera parcial y virtual. Por ende, el desarrollo natural de sus competencias lectoescritoras se vio afectado. Por otro lado, y en términos más específicos, tres de los niños que componen la matrícula pertenecen al programa de Educación Especial y reciben acomodos que pueden asociarse con el proceso de lectura: guía al estudiante, uso de claves visuales, división de tareas y repetición de instrucciones. Además, otros dos integrantes del grupo se acogen a la sección 504. Esta sección se desprende de la Ley de Rehabilitación de 1973, sección 504 y busca garantizar que los estudiantes con diversidad funcional no se enfrenten a barreras que interfieran para que ellos reciban educación. A diferencia de los participantes del servicio de educación especial, quienes se benefician de la sección 504 no necesitan de servicios de apoyo, solo requieren ciertas adaptaciones para participar de las actividades escolares. Uno de los alumnos, cobijado bajo este plan de servicio, requiere de acomodos referente al uso de espejuelos y ubicación estratégica para asegurar su participación adecuada. En cuanto al segundo participante del plan de servicio 504, no requiere ningún tipo de acomodo referente al proceso de lectura.

Asimismo, tras meses de trabajo con los participantes –previo al estudio– se observó necesidad general para atender tareas en las que se identifican y manejan detalles del texto para responder preguntas literales o inferenciales o definir palabras en contexto. De igual modo, se apreció dificultad en el empleo de estrategias lectoras para llevar a cabo lectura independiente y ejercicios que implicaran la visualización; además de la necesidad de comunicar por escrito dicha comprensión.

Esta población se identificó como la idónea para llevar a cabo el estudio por dos razones principales. En primer lugar, la literatura ha demostrado que a partir del cuarto grado se evidencia el inicio del rezago en el área de comprensión lectora (Fundación Flamboyán, 2015; Barboza y Peña, 2014; Cocannon y Murphy, 2010; entre otros). En segundo lugar, la selección se ha realizado a conveniencia debido a que el grupo conformó el salón hogar del investigador y facilitó el desarrollo del estudio y la fluidez de los ciclos que conlleva la investigación acción en términos de la reflexión y reajuste de las acciones. Además, Latorre (2008) explica que la investigación en acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza un docente en su propia aula con el objetivo de: desarrollar currículo, mejorar programas educativos y otros fines relacionados. En el caso de este estudio se establecieron lineamientos curriculares que propician el desarrollo modelos educativos que promuevan mejoras en la programación de cursos que manejan la lectura.

Por otra parte, esta investigación contó con la participación de una asistente de cátedra graduada. Jarelis Ortiz Santana –egresada del bachillerato de Educación Secundaria en Español y estudiante del Programa Graduado de Liderazgo en Organizaciones Educativas– fungió como amiga crítica en el proceso de estudio. En el

caso de este estudio, la amiga crítica tuvo la responsabilidad de participar de la implementación de la unidad, observar y discutir las anotaciones del diario del investigador con el investigador principal. En términos prácticos, su participación puede estructurarse en los siguientes pasos:

1. Participar de la implementación de cada lección y tomar notas en el diario de investigación (Apéndice A).
2. Mantenerse activa en el proceso observación participante, pues podía hacer comentarios, formular preguntas y atender dudas de los estudiantes.
3. Reunirse con el maestro-investigador para compartir anotaciones, evaluar y analizar las tareas.
4. Transcribir observaciones en un documento digital compartidos mediante *Google Drive*.
5. Discutir análisis escritos del investigador.

En resumen, según Graciela Cortés (1997), un amigo crítico es aquél que tiene la función de auxiliar para reducir la posibilidad de que prevalezca la visión o los prejuicios del investigador en lugar de captar la visión de los participantes del estudio. Además, Latorre (2008) expone que es una idea compartida que la I.A. debe realizarse en grupo siempre que se pueda dado al enriquecimiento mutuo. De esta manera, se asegurará la triangulación (control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos; Latorre, 2008) de los datos y la confiabilidad de los hallazgos.

## Escenario

Esta investigación se llevó a cabo en la clase de Estudios Sociales de cuarto grado de la Escuela Elemental UPR, escuela laboratorio de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Dicha materia contaba con la flexibilidad de integrarse con el curso de Artes del Lenguaje debido a que el maestro e investigador ofrecía ambos cursos al momento del estudio. Además, cabe destacar que el contexto de la investigación -desde un curso de Estudios Sociales- resulta idóneo debido a que cumplió con cuatro principios cónsonos con el estudio:

- Se trabaja con el concepto lectura desde una perspectiva transversal (Carlino, 2003; Cassany, 2013).
- El texto seleccionado para la investigación no violenta el contenido disciplinar (Taboada y John Gutrie, 2005; Solé, 2012; Jiménez, 2013;).
- El enfoque de la investigación son las competencias lectoras y no el contenido curricular (Tyner y Kabourek, 2020).
- La institución escolar en la que se realiza la investigación fomenta la integración curricular como uno de los componentes esenciales de la visión del lenguaje integral, la cual fundamenta parte de su filosofía (Goodman, 1996).

Consecuentemente, la selección de este escenario se catalogó como intencionada debido a tres factores principales. En primer lugar, esta institución tiene como uno de sus objetivos principales servir como centro de práctica e investigación para estudiantes graduados y subgraduados. En segundo lugar, esta investigación en acción se concibió bajo la modalidad de investigación-acción práctica. Según Latorre (2008), este tipo de práctica confiere protagonismo activo y autónomo al investigador para seleccionar el

problema a investigar y llevar el control del proyecto. Finalmente, el investigador tuvo asignado un grupo de salón hogar que contó con las características esenciales que presentan los estudios referentes al rezago escolar en el área de comprensión lectora (Fundación Flamboyán, 2015; Barboza y Peña, 2014; Cocannon y Murphy, 2010; entre otros): ser estudiantes de cuarto grado y necesidad de apoyar el área de lectura. La población del estudio no logró recibir la instrucción educativa convencional de segundo y tercer grado debido a la pandemia del COVID-19 y los temblores que vivió Puerto Rico en enero del 2020.

### **Ciclo de implementación**

Este segundo ciclo corresponde a la fase de recogido de datos e inició con la acción de observar. Esta se vio representada mediante la administración de un ejercicio exploratorio en el que los estudiantes tuvieron como tarea leer la leyenda puertorriqueña *El perro de San Gerónimo* para atender: un ejercicio de visualización basado en evidencia textual, definir dos palabras según el contexto, responder una pregunta inferencial y redactar un resumen. A partir de este ejercicio, el profesor -en compañía de la amiga crítica- evaluó la ejecución de la lectura de los estudiantes en términos cualitativos. Para esto, se utilizó una rúbrica que fue diseñada para efectos de la unidad y validada por tres expertos de la materia (Apéndice B). La escala que se utilizó presentó cuatro niveles:

- **(L)** Logrado – El estudiante cumple con las expectativas.
- **(P)** En progreso – El estudiante cumple parcialmente con la expectativa.
- **(I)** Iniciado – El estudiante no cumple apropiadamente con la expectativa.
- **(N)** No se observa – El estudiante no presenta la respuesta.

A partir de este ejercicio inicial, se pudo observar varios asuntos. En primer lugar, los estudiantes se mostraron inseguros al realizar la tarea, lo que se evidenció mediante comentarios y preguntas respecto a cómo atender los ejercicios de respuesta lectora que se presentaron. Sin embargo, solo cuatro estudiantes expresaron de forma escrita que se sintieron inseguros al trabajar de manera independiente. El resto del estudiantado alegó sentirse seguros y contar con el conocimiento necesario para atender el ejercicio, a pesar de haber formulado preguntas frecuentes acerca de cómo realizar diversos procesos; por ejemplo: resumir o definir vocabulario en contexto. En segundo lugar, se pudo establecer un listado de descriptores en términos de lo que Vigotsky (1978) denominó conocimiento actual. Entre los resultados se destacó que:

- los estudiantes necesitaban identificar claves textuales para combinarla con la experiencia (se basan solo en esta última) para atender el vocabulario en contexto, la visualización y la formulación de inferencias.
- los estudiantes necesitaban emplear estrategias para el manejo de textos y ejercicios de respuesta lectora: destacar ideas, subrayar, anotar y establecer objetivos (estudiar la tarea escrita antes de leer el texto).
- los estudiantes necesitaban trabajar la estructura escrita para resúmenes, preguntas de carácter inferencial, vocabulario en contexto y ejercicios de visualización.

Este tipo de resultados visibilizó que muchos estudiantes cuentan con la competencia lectora inicialmente desarrollada, pero carecen de estrategias lectoras que le permitan manejar textos y comprenderlos con la profundidad necesaria que requieren la mayoría de los ejercicios de respuesta lectora al trabajar de manera independiente. Esto

coincide con las observaciones de Cassany (2013, p. 21) al explicar que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos”.

Estos resultados condujeron a la segunda acción de este ciclo: pensar. Para llevar a cabo este proceso, se realizó un análisis detenido acerca de las necesidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes con la intención de establecer equipos de trabajo balanceados en el que pudiese propiciarse la zona de desarrollo proximal propuesta por Vygotsky (1978). Esto implicó la agrupación de un par con dominio de estrategias de comprensión y otro con la necesidad de apoyo para alcanzar un nivel de dominio más elevado. A efectos de esta acción, el investigador realizó una serie de pareos, con ayuda de la amiga crítica, para conformar los grupos. Luego, se consultaron las agrupaciones con la maestra de salón recurso a modo de garantizar los procesos apropiados de aprendizaje de cada uno de los participantes del Programa de Educación Especial. Como resultado, se establecieron cinco parejas de trabajo y un grupo de tres estudiantes debido al número impar del estudiantado.

Una vez analizado los datos del ejercicio de exploración y establecidos los equipos de acompañamiento que permitirían potenciar la zona de desarrollo próximo (ZDP), se preparó una unidad curricular (Apéndice C) como parte de la acción de pensar. Esta unidad se tituló *La cultura taína y la narrativa*, la cual consistió en catorce (14) lecciones centradas en el estudio y lectura del texto titulado: *Los relatos del cacique Aymón* (2005), de Luis Echandía. Por consiguiente, se seleccionaron tres expertas que pudieran evaluar el diseño curricular para efectos de la validación. Estas especialistas utilizaron una rúbrica (Apéndice B), elaborada para efectos de este estudio, que les

permitió evaluar los componentes externos (fundamentos) e internos (experiencias de aprendizaje) del diseño mediante comentarios escritos y el uso de una escala:

- **L** – Logrado: el indicador se observa adecuadamente en el diseño curricular.
- **I** – Iniciado: el indicador necesita desarrollarse.
- **NC** - No cumple: el indicador no se observa en el diseño curricular.

Tras la validación del diseño, se procedió con la implementación de las catorce lecciones que comprenden la acción de actuar. La primera de estas lecciones consideró el ejercicio exploratorio (panorama del estado de conocimiento actual en la ZDP) descrito en párrafos anteriores. Para efecto de la implementación del resto de las trece (13) lecciones, se hizo una división de tres ciclos que, a su vez, respondieron a tres modalidades de lectura que permitieron observar cómo el rol de mediador se delegó por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido):

1. Lectura de relatos acompañado por el docente
2. Lectura de relatos en parejas
3. Lectura independiente de relatos

Tras cada una de las actividades de lectura, los estudiantes respondieron a una serie de ejercicios escritos en los que se practicaban estrategias lectoras como: la visualización, el vocabulario en contexto, formulación de inferencias, identificación de detalles textuales, subrayado (estrategia que promueve la identificación de ideas), monitorización (uso de preguntas) y redacción de resúmenes. Cada una de estas estrategias se modelaban mediante la lectura de relatos dirigidas por el maestro; se

emulaban y practicaban en la lectura de relatos en parejas; finalmente, se transferían en la modalidad de lectura independiente asistido por material.

Para fines de la asistencia en esta última modalidad de lectura, se diseñaron unas tarjetas metacognitivas (Apéndice C). Estas comprenden un total de 6 tarjetas que definen y explican, mediante pocos pasos, cómo llevar a cabo las estrategias de comprensión lectora que demandan las tareas (en cada una de las modalidades de lectura): monitorear, visualizar, resumir, definir, inferir y predecir. De manera conjunta, se diseñaron unas hojas, a modo de diario reflexivo, para documentar el sentir y las experiencias de los participantes a lo largo de la implantación de la unidad. Estas contaron con una sección de preguntas en la que reflexionaron en torno a preguntas como:

1. ¿Cómo describirías la tarea de hoy?, ¿por qué?
2. ¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?
3. ¿Supiste qué debías hacer para cumplir con la tarea de hoy?, ¿cómo lo supiste?

Además, se incluyeron otras preguntas que variaban según la modalidad lectora (maestro-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material).

1. ¿Cómo te ayudó a trabajar con el maestro para completar la tarea?
  - Esta pregunta varía al cambiar de modalidad: “al trabajar con un compañero” o “al trabajar de manera independiente”.
2. ¿Qué aprendiste del trabajo en grupo respecto al proceso de lectura?
3. ¿Hubieras podido completar esta tarea sin ayuda? (atiende la tarea en parejas)
4. Puedes escribir cualquier comentario adicional. (responde a la tarea independiente).

Finalmente, el documento contó con un área en la que pueden identificar, mediante la selección de un ícono, su sentimiento al trabajar con la tarea asignada: seguro, confundido o no entendí la tarea (vea la figura 5).

**Figura 5.** Sección de emociones en el diario reflexivo del estudiante

En resumen, selecciona la emoción que mejor describa tu experiencia al trabajar con la tarea.

Seguro	Confundido	No entendí la tarea
		

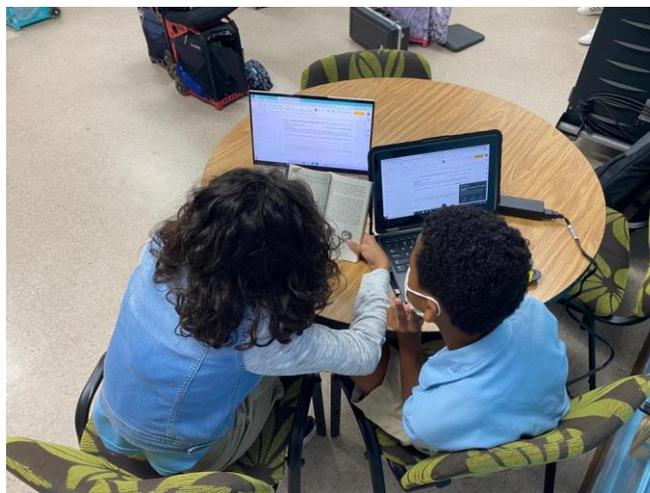
En términos generales, la implementación consistió en catorce experiencias de lectura. La primera y última experiencia respondieron al ejercicio de exploración y el ejercicio de ejecución final. Estos permitieron establecer un punto de comparación entre el conocimiento previo (actual según la ZDP) al estudio y lo aprendido (estado potencial identificado como actual al finalizar el estudio) mediante el proceso de acompañamiento en las tres modalidades que se detallan en breve. Para esto, se ofreció el mismo ejercicio en dos ocasiones. El resto de las lecciones, comprendieron el estudio biográfico del autor, lectura de un apartado inicial que presenta al personaje principal del libro, Aymón, y el estudio de los diez (10) relatos que, unidos a un párrafo de cierre, conforman el texto que sirve como hilo conductor de las experiencias. Los relatos de Echandía (2005) combinan la historia y la ficción para abordar el tema de la naturaleza de Boriquén, la sociedad indígena y su encuentro con los europeos. Mediante la lectura de este texto se logra integrar conocimientos previos respecto a la historia, realizar conexiones intertextuales, integrar conocimientos y llevar al estudiantado al desarrollo de la comprensión en sus

diversos niveles: literal, inferencial y crítico. Esto se debe a que los relatos no solo cuentan con datos históricos y eventos para promover la inferencia, sino que estos proveen un espacio para tomar posturas respecto a las acciones de los personajes que representan las decisiones de los dioses en respuesta al comportamiento de los dioses y otras conductas sociales que se presentan mediante figuras ficticias como animales y parte de la fauna. Por consiguiente, para la implementación adecuada y sistemática del estudio, se trabajaron tres pequeños ciclos mediante los que se articuló el acompañamiento en tres momentos (vea la figura 6):



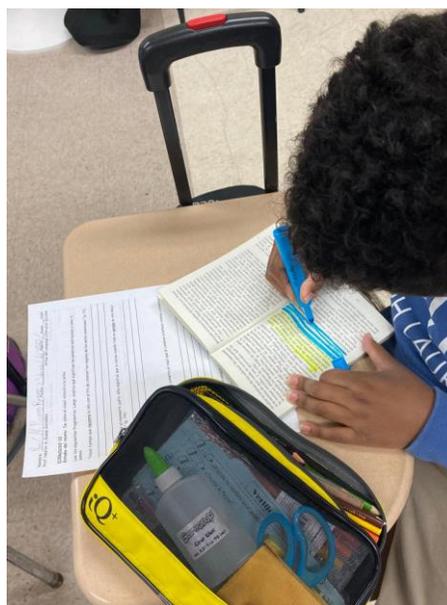
1. **colaboración docente-estudiantes:** esta primera modalidad se trabajó dos veces en el primer ciclo, pues representó el primer acercamiento a las estrategias de comprensión lectora mediante un modelaje metacognitivo. Esto quiere decir que el maestro modeló las estrategias necesarias para monitorear la lectura y cumplir con la tarea. Para esto, se entregaba la hoja de trabajo correspondiente al relato, se leían las instrucciones y ejercicios, se establecían los objetivos y se iniciaba la lectura. Mediante este proceso, se subrayaban ideas importantes para cumplir con la tarea; por ejemplo: palabras para definir por contexto, personajes a describir

(visualizar a partir de descripciones) y cualquier otro dato que pudiese ayudar a cumplir los objetivos de la lectura. Asimismo, se modeló el uso de las tarjetas metacognitivas, las cuales cumplieron el objetivo de orientar el estudiante en sustitución del maestro, quien fungió como guía y modelo en cada actividad de lectura en grupo grande.



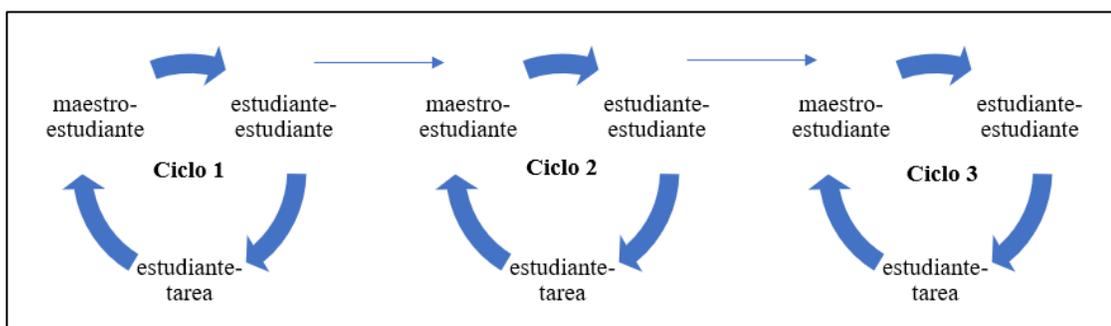
- estudiante-estudiante:** bajo esta modalidad, los estudiantes fueron agrupados según sus necesidades y fortalezas. Para esto se utilizaron los resultados del ejercicio exploratorio, y se llevó a cabo un análisis que permitió unir estudiantes que se complementaban para servir de par competente entre sí. Este pareado implica, en términos de la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), la unión de un estudiante con destrezas adecuadas para el logro de una tarea y que sirva de modelo para que otro niño pase del área de conocimiento actual a una zona de desarrollo próxima (ZDP). De este modo, los equipos debían poner en práctica las estrategias que el maestro modelaba al inicio de cada ciclo. Durante las primeras ocasiones, el maestro cuestionó cuáles eran las estrategias de un buen lector para identificar cuánto retenían de las experiencias de modelaje sin instrucción directa.

Asimismo, el maestro e investigador, junto a su amiga crítica, anotaron cuánto distaba lo que entendían como estrategias de un buen lector versus lo que se llevó a la práctica. De igual modo, los equipos de trabajo podían hacer uso de las tarjetas metacognitivas para apoyarse, y en caso de tener preguntas, los investigadores intentaron redirigirlos al manejo de las tarjetas.



3. **estudiante-tarea (independiente):** mediante esta modalidad, los estudiantes tuvieron el espacio para poner en práctica lo que realizaban junto al maestro cuando trabajaban en grupo grande y lo que experimentaban con su par competente. Una vez más, estos podían hacer uso de las tarjetas metacognitivas; esto brindó la oportunidad a los investigadores para observar si las manejaban, cómo lo hacían y cuándo las abandonaban tras ganar independencia.

**Figura 6.** Ciclos de lectura durante la implementación curricular



Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, como parte de la fase de implementación de la unidad curricular.

Estos pequeños ciclos formaron parte del paso final del ciclo de implementación: actuar. Por lo que se refiere al proceso de recopilación de datos, se utilizó tres técnicas que explicitan en el apartado dedicado a este tema y que se presenta a continuación.

### **Recopilación de datos**

Este estudio cualitativo utilizó tres técnicas para la recopilación de los datos: la observación participativa, el diario del investigador semiestructurado y el análisis de documentos (tareas y diarios reflexivos) de los estudiantes.

Según Lucca y Berríos (2009, p. 292), la observación participante le permite al investigador estar de forma presente y activa en la vida de una persona. De hecho, la recopilación de datos no se limita al registro observacional, sino que el observador tiene acceso directo a las personas y puede preguntar y dialogar. Por consiguiente, se complementó esta estrategia con el diario del investigador y el diario del alumno. Latorre (2008) explica que esta técnica permite recoger observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. No obstante, añade que el diario requiere autodisciplina y debe verse como una tarea regular que debe atenderse como mínimo cada dos a tres días. Para efectos de nuestro estudio, se dio atención

prioritaria –por su dimensión de acciones observables- a seis categorías durante la observación (vea la tabla 2). Estas se organizaron a modo de tabla para estructurar el diario del investigador y de la amiga crítica; además de facilitar la toma de notas inmediata. En consonancia con el proceso de análisis, se alinearon estas seis categorías de observación a las cuatro categorías establecidas en el estudio.

**Tabla 2.** Categorías presentes en el diario del investigador alineadas a las categorías del estudio.

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	FUNCIÓN	CATEGORÍAS DEL ESTUDIO
Preguntas de los estudiantes	En este apartado se anotaron las preguntas que los estudiantes realizaron al maestro-investigador y a la amiga crítica durante las experiencias de lectura.	Comprensión Acompañamiento
Actitudes ante la tarea	Esta categoría abarcó todo lo realizado a la actitud estudiantil respecto al cumplimiento de las tareas o experiencias de lectura en cada una de sus modalidades.	Emoción
Respuestas escritas	Este apartado ayudó a enfocar la mirada en torno a documentos específicos en los que se observó evidencia trascendental para fundamentar el análisis de los datos.	Comprensión
Proceso de lectura	Bajo esta categoría se documentó el proceder de los estudiantes al trabajar con los textos literarios y cumplir con las respuestas lectoras.	Comprensión Metacognición Acompañamiento

Estrategias evidenciadas	Esta categoría documenta las instancias en la que algún estudiante puso en práctica alguna estrategia de lectura.	Metacognición
Otras observaciones	Esta última categoría permitió anotar cualquier evento que no se contempló para efectos de lo que se deseó observar, pero que ayudaría al análisis de los datos.	Se categorizó el dato según la naturaleza de la acción observada.

Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

Durante este proceso, el uso de tablas sujetadoras facilitó el proceso de la documentación al ofrecer soporte mientras se daba la movilización por el aula. En este menester, el amigo crítico cobró importancia vital debido a su apreciación crítica referente a las observaciones documentadas y la ejecución de los estudiantes en las tareas escritas. De este modo, se respondió a la primera pregunta de investigación, presentada en el capítulo de hallazgos, que alude a la delegación del rol mediador de un lector desde el acompañamiento a un par (maestro o estudiante) hasta lograr ser autónomo.

Asimismo, se trabajó con el diario del alumno. Este consistió en una hoja para la reflexión -tras cada tarea (9) de respuesta a la lectura- mediada por una serie de preguntas que permitieron auscultar la percepción de los estudiantes en cuanto a las experiencias de lectura (Apéndice E). Las preguntas iniciales respondieron a los procesos metacognitivos y el manejo de la tarea, lo cual permitió dar respuesta al aspecto metacognitivo que atiende la primera pregunta de investigación respecto a su función en el desarrollo de la comprensión lectora. Mientras que la última pregunta varió de una reflexión a otra debido a que respondían a la delegación del rol mediador de cada uno de los integrantes de la

triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido). A continuación, se presenta cómo varió –según se anticipó en el apartado dedicado al diseño del estudio– la reflexión atada al tipo de acompañamiento que recibieron de acuerdo con la triada propuesta en la investigación (Apéndice E):

- Docente-estudiante: reflexión escrita en una hoja prediseñada.
- Estudiante-estudiante: reflexión en pareja mediante una hoja en formato digital debido a las limitaciones que se presentan para trabajar en grupo debido a los protocolos contra el COVID-19.
- Estudiante-tarea (trabajo independiente): reflexión escrita de manera individual mediante una hoja prediseñada.

De manera puntual, este diario reflexivo consistió en una serie de preguntas que le permitió al alumno reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje; mientras que el investigador pudo utilizar los datos para dar respuesta a las preguntas de investigación:

Preguntas iniciales (preguntas base de los diarios – no cambian)

1. ¿Cómo describes la tarea de hoy?, ¿por qué?
2. ¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?
3. ¿Supiste qué debías hacer para cumplir con la tarea?, ¿cómo lo supiste?
4. ¿Qué hiciste para completar cada parte de la tarea?

Preguntas finales (preguntas variables – cambian según el momento de la lectura)

1. ¿Qué te ayudó a completar la tarea?, ¿hubieras podido hacerlo solo?
2. ¿Cómo te ayudó el trabajar (con el maestro; con un compañero; de modo independiente) para completar la tarea?

- ¿Qué aprendiste del trabajo en grupo respecto al proceso de lectura?  
(pregunta complementaria para el trabajo docente-estudiante)
  - ¿Cuáles acciones de tu compañero te ayudaron a realizar la tarea?  
(pregunta complementaria para el trabajo estudiante-estudiante)
3. ¿Cómo te sentiste trabajando solo después de haber trabajado acompañado en las tareas pasadas? (pregunta exclusiva para el trabajo estudiante-tarea)

Estas preguntas de reflexión se alinearon a las categorías establecidas para el análisis de los datos (Tabla 3).

**Tabla 3.** Alineación de categorías y preguntas del diario de reflexión estudiantil

<b>CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS A PARTIR DE LA LITERATURA</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aprendiste del trabajo en grupo respecto al proceso de lectura?</li> <li>• ¿Supiste qué hacer para completar la tarea de hoy?, ¿cómo lo supiste?</li> </ul>
Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Supiste qué hacer para completar la tarea de hoy?, ¿cómo lo supiste?</li> <li>• ¿Qué hiciste para completar cada parte de la tarea?</li> </ul>
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aprendiste del trabajo en grupo respecto al proceso de lectura?</li> <li>• ¿Cuáles acciones de tus compañeros te ayudaron a realizar la tarea?</li> <li>• ¿Cómo te sentiste al trabajar solo después de haber trabajado acompañado?</li> </ul>
<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>
Emoción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo describes la tarea de hoy?, ¿por qué?</li> <li>• ¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?</li> <li>• ¿Cómo te sentiste al trabajar solo después de haber trabajado acompañado?</li> </ul>

Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

Finalmente, se realizó el análisis de los ejercicios de respuesta a la lectura realizados por los estudiantes (57: solo aquellos que realizaron entre pares y de modo independiente) y los diarios reflexivos (60) con el fin de tener la mayor cantidad de datos posibles. De hecho, Latorre (2008) presenta que el análisis de documentos puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada. No obstante, este estudio se valió del análisis de los ejercicios (ejercicio exploratorio como punto de partida y la sucesión de tareas como respuesta a las lecturas) expuestos en la unidad curricular (Apéndice C) el diario del investigador (Apéndice A), y los diarios de los alumnos (Apéndice E) que se completaron tras culminar cada tarea de lectura. Por consiguiente, el análisis se llevó a cabo mediante la colaboración directa de la amiga crítica quien ayudó a mantener la confiabilidad y a asegurar la triangulación de los datos.

Los documentos utilizados para la recopilación y análisis de datos fueron sometidos, como parte del diseño curricular, al comité de tres expertos en el área de Lectura para su validación; tal y como se describe en el apartado de diseño que figura en este capítulo.

**Tabla 4.** Alineación de preguntas y técnicas para la recopilación de datos

Preguntas	Técnicas
¿Cómo el acompañamiento o scaffolding permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas en niños de cuarto grado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Diario del investigador y del alumno</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>
¿Qué modelo educativo surge a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Diario del investigador y del alumno</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>
--	--

Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir de la planificación del estudio.

### **Ciclo de evaluación**

Este último ciclo del diseño, tanto en el proceso de investigación tradicional como en la investigación en acción, corresponde a la sección de análisis de datos y redacción del reporte que responden a los capítulos IV (Hallazgos del estudio) y V (Conclusión) de este estudio. Sin embargo, el diseño de investigación en acción incluye un aspecto adicional denominado acción. Bajo esta categoría se presenta un producto final del estudio como resultado de la investigación. Estos productos pueden variar en términos de estructura o naturaleza: diseño de sílabos, creación de unidades, delineación de planes estratégicos, entre otros. Para efectos de este trabajo, se establecieron lineamientos curriculares que pueden coadyuvar al diseño de modelos educativos para la formación de lectores autónomos mediante el empleo del acompañamiento y la metacognición. Este particular figura bajo la sección de conclusiones e implicaciones en el capítulo V. No obstante, se detalla a continuación el proceso que se llevó a cabo para el proceso de análisis de los datos y salvaguardar los aspectos éticos del estudio.

### **Análisis de datos**

Este estudio utilizó el modelo de análisis de datos propuesto por Harry F. Wolcott (1994). Este modelo consta de tres componentes (p.12):

1. Descripción: mediante esta fase se relata lo ocurrido durante la investigación a partir de descripciones de lo observado y lo relatado por otros (la amiga crítica en el caso de este estudio) al investigador. Previo a este proceso, Wolcott

(1994) explica que debe haberse realizado una descripción inicial que puede incluir una transcripción de eventos, codificación y reducción de datos. De hecho, aclara que estas acciones pueden desarrollarse de manera simultánea al proceso de recogido de datos.

2. Análisis: tras la descripción inicial de los hallazgos, el proceso de análisis asume la tarea de transformar la información para ser presentada de forma coherente. Para esto se identifican los diversos elementos que componen el foco de estudio (categorías) y se interrelacionan entre ellos. En general, responde a las preguntas: ¿cómo trabaja el proceso?, ¿por qué el sistema no está funcionando? o ¿cómo podría trabajar mejor?
3. Interpretación: esta fase propicia la otorgación de significados que tienen los datos que se analizan a partir del contexto del estudio y los hallazgos obtenidos.

Estos tres componentes, a pesar de ser presentados de modo independientes, ocurren de modo simultáneo durante el proceso de reducción de datos (selección de los datos relevantes para los propósitos del estudio) y redacción de los narrativos. Este último elemento resulta de vital importancia para el modelo de Wolcott. Para este antropólogo norteamericano el investigador cualitativo debe ser un narrador de historias.

En primer lugar, para lograr una narración precisa y facilitar la interpretación, se categorizó el capítulo a partir de los tres ciclos de lectura mediados por el acompañamiento en las tres etapas de delegación del rol lector integrado por la triada: docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido (Ciclo 1, Ciclo 2 y Ciclo 3). De esta manera, se estructuró un análisis progresivo de los datos enfocado en cuatro

categorías. Las primeras tres, emergentes de la literatura: comprensión, acompañamiento y metacognición; y el cuarto, emergente del análisis: la emoción (Tabla 5).

**Tabla 5.** Categorías del estudio

<b>CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS A PARTIR DE LA LITERATURA</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>	<b>Indicadores</b>
Comprensión	Proceso cognitivo que emplea una serie de estrategias para relacionar nueva información con una previa en el que median las experiencias personales para otorgar significado a un texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias lectoras</li> <li>• Respuestas lectoras (estado actual y desarrollo potencial).</li> <li>• Discusión oral (conversatorios durante clases dirigidas)</li> </ul>
Metacognición	Capacidad humana de usar la razón para comprender y sistematizar procesos cognitivos que se emplean en determinadas actividades de procesamiento de información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones</li> <li>• Apoyo de material (tarjetas metacognitivas)</li> <li>• Discusión oral (conversatorios durante clases dirigidas)</li> </ul>
Acompañamiento	Proceso mediante el cual se brinda apoyo a los alumnos para que puedan completar una tarea o actividad que está más allá de sus capacidades independientes (Pentimonti y L. Justice, 2010).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelaje</li> <li>• Tarea entre pares</li> <li>• Tarea individual acompañado por material.</li> </ul>
<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Indicadores</b>
Emoción	Fundamento biológico que se elabora a partir de estímulos provenientes del mundo sensorial. En otras palabras, es una sensación que se evoca en un individuo a partir de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiones</li> <li>• Lenguaje no verbal</li> </ul>

	experiencias y conocimientos previos.	
--	---------------------------------------	--

Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

No obstante, previo a la redacción del análisis y hallazgos que conforma el capítulo IV de este estudio, se realizaron las descripciones de los sucesos tras cada intervención con el grupo de estudiantes. Este proceso consistió en reuniones con la amiga crítica para compartir anotaciones y transcribirlas en un documento compartido mediante una carpeta digital. Asimismo, para la delimitación de los datos, se utilizaron las preguntas de investigación como filtro para determinar cuáles aspectos son esenciales en la descripción de los eventos. Para esto, Wolcott (1994, según citado en Lucca y Berríos, 2003) presenta diez (10) modos de organizar la información: orden cronológico, focalización progresiva, un día en la vida, sucesos críticos o medulares, tramas y personajes, grupos en interacción, adopción de un marco analítico, efecto Rashomon y; por último, redactar un misterio. No obstante, para efectos de este estudio se utilizará la modalidad de sucesos críticos o medulares. Este tipo de descripción gira en torno a unos cuantos eventos seleccionados de la totalidad de acontecimientos, según su pertinencia con el propósito de la investigación.

Tras la codificación y la redacción de las descripciones se pasó a la fase de análisis. Para Wolcott (1994) el análisis constituye el establecimiento de las interconexiones entre los elementos constitutivos de la investigación de modo coherente y organizado. Para esto, el investigador norteamericano presenta una serie de estrategias que permiten enfocar el proceso. Para esta fase, se acogió la estrategia de énfasis en los hallazgos:

Se trata de un narrativo que destaca los hallazgos propiamente, poniendo mayor énfasis en aquellos que se consideran más sobresalientes. Requiere que se vuelva la mirada a cómo fue hecha la descripción para construir un análisis sobre esta. La información que fue descrita requiere un análisis fino, rico en el desarrollo de interconexiones entre unos tejidos y otros del cuerpo de información más abarcador (Lucca y Berríos, 2003, p. 494).

Consecuentemente, durante el proceso de análisis se revisaron las narraciones de cada una de las lecciones ofrecidas durante la implementación de la unidad curricular. De este modo, se identificaron los hallazgos más sobresalientes alineados a las cuatro categorías del estudio (comprensión, metacognición, acompañamiento y emoción) y se interrelacionaron con el cuerpo de datos que conformaron la revisión de literatura.

Por último, se interpretaron los datos al adjudicarles significados a los procesos y experiencias lectoras que se observaron mediante la implementación de la unidad curricular. Para Wolcott (1994), la interpretación puede caer en los excesos: demasía o escasez. No obstante, el investigador contó con libertad para profundizar sin desvincularse de las descripciones ni del análisis, lo cual implica una fundamentación clara en los hallazgos. Por ende, se establecieron límites durante el proceso de interpretación, se consideraron las preguntas de investigación y el marco teórico que fundamenta el estudio. Para estos fines, se acogieron dos de las recomendaciones del autor:

- Hacerlo como se indicó: cada investigador sigue un propósito al realizar un estudio. Por ende, ha de cumplirse con las demandas impuestas, en este caso las expectativas de la disertación.

- Referirse a la teoría: evaluar los hallazgos a la luz de una o varias teorías para determinar cuánto se aleja o cuán bien se amolda a un marco interpretativo.

Este tipo de análisis tan estructurado permite al investigador ofrecer a sus lectores un retrato bastante fiel, coherente y conciso de las experiencias que se desarrollan a lo largo del estudio. Además, Wolcott (1994) otorga mucho valor al elemento narrativo que permite ilustrar el quehacer docente de un modo artístico sin dejar de lado el rigor y la criticidad que amerita un proceso investigativo. De este modo, la investigación en acción consolida su objetivo reflexivo y creador, ya que -como indica Latorre (2008, p.23)- la investigación en acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.

### **Aspectos Éticos**

Este estudio se llevó a cabo conforme lineamientos establecidos por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI). Por ende, se solicitó autorización a este comité institucional para realizar la investigación en acción (Apéndice F). Luego, se cumplió con la solicitud de autorización para realizar investigaciones en la Escuela Elemental UPR, Para esto, se entregó una carta por escrito a la directora escolar, la Dra. Grace M. Carro Nieves, en la que se describió la naturaleza del estudio, su duración, los protocolos que se llevarían a cabo para orientar a padres y estudiantes y, por último, su firma como evidencia del visto bueno.

Una vez aprobada la solicitud de autorización por la directora escolar, se les invitó a los padres o encargados de los estudiantes a una reunión de orientación virtual.

Mediante esta reunión se explicó la naturaleza de la investigación, sus beneficios y el poco riesgo de daños.

Al culminar el proceso de orientación, se solicitó la autorización de los padres o encargados para que sus hijos formaran parte del estudio. Estos brindaron su autorización a través de una Hoja de Consentimiento Informado (Apéndice G).

1. La Hoja de Consentimiento Informado contiene el propósito del estudio, los riesgos de la investigación y los derechos de los participantes. Por ende, esta hoja fue firmada antes de comenzar a participar del estudio.
2. La investigación se llevó a cabo en el periodo de clase asignado y se garantizó el derecho a la confidencialidad de los participantes sobre los datos obtenidos en este estudio. Además, se aseguró que se obviarían las tareas y aportaciones –como parte de los datos– de cualquier estudiante que no contara con la autorización de su encargado o no deseara participar, aunque sí se beneficiaría de la participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consecuentemente, se orientó al estudiantado -del mismo modo que sus padres- y se les entregó una hoja de asentimiento (Apéndice H).

Una vez se obtuvo cada una de las autorizaciones requeridas (CIPSHI, directora escolar, consentimientos y asentimientos) se adiestró al amigo crítico respecto a los procesos didácticos que se llevaron a cabo y se procedió con la implementación de la unidad curricular.

Por otro lado, se les informó a los participantes que el presente estudio no conllevaba ningún riesgo mayor y que los resultados obtenidos se mantendrían guardados

bajo llave en un archivo por un período de cinco años. Pasado este periodo, los documentos serán destruidos mediante el uso de una trituradora de papel. Además, se les informó que los datos de esta investigación podrían presentarse en foros nacionales e internacionales, o publicarse en revistas profesionales y que los miembros del comité de disertación podrían revisar los datos de la investigación. Para concluir, se aclaró que en ningún momento se identificarán a los participantes y que la información que se ofrezca en presentaciones académicas protegerá por completo su identidad.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

#### **Introducción**

Este capítulo presenta los hallazgos que se obtuvieron de esta investigación en acción, basada en el modelo de Stringer (2008), en la que se desarrolló e implementó una unidad curricular –titulada *La cultura taína y la narrativa*– centrada en el estudio de un texto literario para atender dos preguntas fundamentales:

- A. ¿Cómo el acompañamiento o scaffolding permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas de lectura en niños de cuarto grado?
- B. ¿Qué lineamientos curriculares surgen a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado mediante la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?

Por consiguiente, el propósito de este capítulo es presentar los hallazgos en discusión con las ideas del marco teórico y otros autores que conformaron la revisión de literatura que dirigió este estudio. Para estos efectos, se ha organizado la información en tres secciones que representan los tres ciclos de lectura realizados. A su vez, cada ciclo se subdivide en las tres etapas de acompañamiento que supuso cada ciclo: docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido.

De este modo, bajo cada etapa de acompañamiento –las cuales se convirtieron en las categorías que mediaron el análisis– se organizó un narrativo que presenta los eventos medulares que evidencian la delegación del rol mediador respecto a la comprensión

lectora. Para cumplir con este objetivo, se ha utilizado el modelo de Harry F. Wolcott (1954), el cual consiste en tres componentes principales –detallados en el capítulo III de este estudio– que permitieron articular el análisis de los datos: descripción, análisis e interpretación.

### **Preparación para los ciclos de lectura**

Para llevar a cabo los ciclos de lectura, se implementó una unidad curricular centrada en el texto titulado *Los relatos del cacique Aymón*. Este se compone de un relato de apertura, diez relatos medulares y una nota de cierre por parte del narrador. Para efectos del estudio, los ciclos de lectura consideraron las experiencias mediadas por los diez relatos medulares; sin embargo, debido al número impar (nueve) de ocasiones en las que se repiten las etapas de acompañamiento (docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido), la primera etapa atendió dos relatos. De este modo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de recibir modelaje respecto al uso de estrategias lectoras en dos ocasiones, previo a un empleo autónomo de estas.

No obstante, cabe destacar que, como parte de las actividades previas al desarrollo de los ciclos de lectura, se realizaron predicciones acerca del libro y un estudio biográfico del autor. Estas acciones resultan recomendables antes de trabajar un texto sin importar su extensión (Solé, 2018 y Quintana, 2010). A pesar de que no se observa un narrativo referente a estas actividades, la unidad curricular cuenta con la información necesaria para ilustrar el proceso realizado (Apéndice 3).

Por otro lado, se trabajó –de manera conjunta– la lectura del relato de apertura titulado *Mi amigo Aymón*, el cual presenta un encuentro ficcional entre el autor del libro y el personaje conocido como el cacique Aymón. Este taíno longevo es el responsable de

que el autor conozca y transcriba los relatos que presenta la obra acerca de Puerto Rico y su relación con los dioses taínos. A partir de este, se inició el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un diálogo acerca de las prácticas de un buen lector. El docente compartió con el estudiantado que los buenos lectores son estratégicos, los cuales se distinguen por ser conscientes de las estrategias de comprensión lectora que utilizan (Paris, Lipson y Wilson, 1983, como se cita en Solé, 2018).

De esta manera, el diálogo representó el primer acercamiento al proceso cognitivo que conlleva la lectura. Según Swartz et al. (2017), los estudiantes deben conocer el lenguaje del proceso de pensamiento que se lleva a cabo para hacer cambios que le permitan mejorar. Por consiguiente, el lector desarrolla pensamiento eficaz, lo cual se define como la aplicación planificada, correcta y coherente de los procedimientos adecuados para una tarea que requiera que pensemos, sin saltarnos ninguna operación clave y apoyándonos en las actividades reflexivas adecuadas y el conocimiento relevante en la materia (Swartz et al., 2017).

A modo de aplicación de esta teoría, el docente introdujo al estudiantado en un proceso metacognitivo (pensar sobre el hecho de pensar, Swartz et al., 2017) del uso de estrategias cognitivas que implica el acto de leer, pues para lograr autonomía es esencial ser consciente en todo momento del proceso de pensamiento y tener control para adaptarlo a la tarea (Swartz et al., 2017). Para estos efectos, el maestro les indicó que un lector estratégico aplica estrategias tales como formular predicciones, hacerse preguntas y establecer objetivos (en este caso, saber qué solicita el ejercicio de respuesta lectora). Luego, les invitó a reflexionar si, basado en lo discutido, sería conveniente estudiar la hoja de respuesta lectora que completarían al finalizar la lectura del relato de apertura.

Estos respondieron que sí de forma colectiva, por lo que se hizo entrega del documento y el libro. Al leer la hoja, se concluyó que los propósitos de la tarea eran identificar cómo se conocieron el autor y Aymón, además de hallar las características que describían a este último personaje. Luego de establecer los propósitos de la lectura, actividad cognitiva que Solé (2018) fomenta, se realizó una lectura de relevo (concepto empleado para efecto del estudio) para atender el texto. Esta actividad consistió en que cada alumno tuviese un turno para leer en voz alta según la ubicación de su asiento (inicia un estudiante, seguido del que se encuentra a su lado una vez el maestro lo indique). Mediante esta experiencia, los estudiantes hallaron en el texto los datos que necesitaban para cumplir con los propósitos del ejercicio, y el maestro les modeló, al escribir en la pizarra, cómo podían subrayar y anotar claves en su libro. Para estos fines, anotaron las frases: “cómo se conocieron” y “características de Aymón” junto a los respectivos párrafos que ofrecen esta información. En cuanto a la anotación, Harvey y Goudvis (2017) argumentan que es una de las herramientas de pensamiento más poderosas en el aprendizaje para entender y recordar. De igual modo, sostienen que el educador modela y acompaña al estudiante mediante el proceso de anotación hasta que este asume mayor responsabilidad para monitorear su propio pensamiento (acción que se verá ilustrada mediante los ciclos de lectura).

Esta primera actividad conjunta representó el paso inicial hacia el desarrollo de estrategias de lectura. Según Isabel Solé (2018), las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Además, señala que su enseñanza resulta necesaria para

formar lectores autónomos que puedan enfrentarse de manera inteligente a la diversidad de textos que se utilizan cuando se instruye. Entre estas estrategias que permiten comprender un texto, Solé (2018) destaca el activar y aportar conocimientos previos pertinentes al contenido que atiende una lectura, y comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Este último equivaldría a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? y ¿Por qué/para qué tengo que leer? Asimismo, destaca otras cuatro estrategias que se expondrán a lo largo de este capítulo.

En progresión con la experiencia, los estudiantes tuvieron un espacio para escribir, de forma independiente, cómo se dio el encuentro entre los personajes y describir al cacique Aymón. Al analizar los documentos de los estudiantes, se observó que cuatro participantes (uno, ocho, nueve y diez) utilizaron datos del texto para redactar una respuesta con estructura oracional. Para esto se valieron de la frase “Las características de Aymón son...” (Apéndice I). El resto del grupo se limitó a anotar, de manera literal, las descripciones que subrayaron sin procesar ni reestructurar la respuesta. Esta ejecución evidencia el conocimiento actual del grupo respecto al proceso escrito y cómo se requiere el acompañamiento del maestro para ayudarles a adquirir estructuras escritas más adecuadas para atender esta clase de ejercicios. Finalmente, realizaron un ejercicio de visualización en el que dibujaron a Aymón a partir de los datos que ofrece la lectura. Esta estrategia de visualización, según Harvey y Goudvis (2017), consiste en crear una imagen mental de lo leído a partir de claves textuales. Este proceso, a su vez, se ve relacionado con la inferencia pues implica la combinación del conocimiento previo con las claves textuales para generar una idea que no se establece de modo explícito en el texto. Por consiguiente, mediante el uso de los datos subrayados, los estudiantes

representaron al personaje según la imagen que podían recrear en sus mentes. La gran mayoría puntualizó el cuerpo encorvado y la vejez al dibujar líneas de expresión; incluso, dibujaron parte del ambiente como el árbol bajo el que lo describen sentado. Este hecho evidencia el empleo de claves textuales que van más allá de lo solicitado por la tarea, pues se observa cómo se apropian de los datos para generar esa imagen mental que representa una comprensión amplia de lo leído al incluir el ambiente que rodea al personaje. La diferencia entre los participantes que se limitan a dibujar la figura del personaje y aquellos que incluyen detalles que acompañan la escena permite ver cómo los estudiantes se concentran en diferentes cantidades de detalles para generar comprensión de lo leído. Este proceso es denominado por Goodman (2001 y 2015) como la estrategia de muestreo/selección. Esta se describe como una estrategia clave mediante la que se selecciona la información más útil del texto a partir de lo que conoce el lector respecto al lenguaje; lo cual implica que un lector eficiente utiliza la mínima información necesaria para llegar al significado del texto. Además, elabora que se necesita de estrategias altamente eficientes que deben desarrollarse en los niños desde que se inician en el proceso lector.

En resumen, esta primera actividad de lectura conjunta estableció la base necesaria para identificar, activar y generar conocimientos previos referente al proceso lector que se atenderá a lo largo de los ciclos de lectura. Asimismo, proveyó el espacio para iniciar diálogos respecto a las prácticas apropiadas de un lector estratégico.

## Ciclo de lectura I

### Acompañamiento docente-estudiante

Esta primera etapa de acompañamiento docente-estudiante permitió documentar – mediante la lectura de dos relatos– cómo el docente asumió el rol de guía en este proceso inicial. Esto implicó el manejo y modelaje de estrategias de comprensión lectora mediada por tres prácticas medulares que permitieron acompañar a los estudiantes: el pensamiento en voz alta, la lectura guiada y la escritura compartida.

La primera actividad de acompañamiento docente-estudiante se dirigió mediante la lectura del relato titulado *De cómo Puerto Rico adquirió su nombre*. Este presenta una lucha entre el dios Yucajú, quien solicitó ayuda al resto de los dioses para arreglar su hogar Boriquén (Puerto Rico), y el dios Aynabón, quien podía llorar oro. Este último, en un intento por apoderarse de la isla, despertó a Juracán para que la destruyera; pero el coquí lo adormeció con su canto y Yucajú convirtió a Aynabón en una montaña que hoy día se conoce como el gigante dormido (ubicada en Adjuntas). Finalmente, durante el proceso de conversión, Aynabón lloró agradecido por la misericordia de Yucajú y enriqueció a la isla con sus lágrimas.

Para la atención de esta lectura, el docente asumió un rol de modelo al participar durante la lección como un lector que comparte su proceso de pensamiento y las estrategias que utiliza. Según Monereo et al. (2008) el modelado es uno de los métodos más versátiles que se emplean en la enseñanza estratégica. Por ende, se invitó al estudiantado a formular predicciones. Estas se definen como una anticipación sobre los contenidos de un texto basadas en la interpretación y los conocimientos previos del lector (Quintana, 2010 y Goodman, 2015). Por consiguiente, para el empleo de esta estrategia, de manera metacognitiva (consciente), el maestro dialogó acerca de lo que implica esta

acción y que para llevarla a cabo pueden realizarse dos preguntas como lectores: ¿De qué tratará la historia? y ¿qué me hace pensar esto? En esta ocasión, los estudiantes anotaron sus respuestas en un boleto de entrada; es decir, en una hoja que se entregó al momento de entrar a clase y que se leyó en voz alta al iniciar la lección (Quintana y Toro, 2008).

Tras el conversatorio y la formulación de las preguntas, los estudiantes ofrecieron respuestas –a la luz del título *De cómo Puerto Rico adquirió su nombre*– que se resumen en dos tipos: explicaciones relacionadas a la asignación del nombre como parte del proceso de conquista y los que incluyeron el elemento de las riquezas halladas por los conquistadores. Referente al primer tipo, el participante cuatro (4) anotó: “Puerto Rico adquirió su nombre porque cuando llegaron los españoles le pusieron Puerto Rico, pero su nombre era Borinquen”. Mientras que el participante cinco se inclinó hacia el concepto de las riquezas al escribir: “Yo creo que Puerto Rico adquirió su nombre porque en el viejo San Juan había un puerto que tenía oro”. Estas aportaciones evidencian una conexión entre el texto y el conocimiento previo que poseen los estudiantes acerca de la historia de su país, y supone una de las primeras transacciones que se da entre el texto y el lector, en este caso ante el título del relato (Rosenblatt, 1994). A su vez, mantiene coherencia con la información inicial que les ha ofrecido el texto mediante su título y el relato de apertura que presenta al cacique Aymón, un jefe taíno. En relación con lo anterior, cabe destacar que estos temas de carácter históricos forman parte del currículo de cuarto grado en la escuela que se desarrolló el estudio.

Luego, para mediar el proceso metacognitivo, se identificó la lectura guiada como una herramienta adecuada para trabajar con los estudiantes del nivel de cuarto grado, aunque, por lo general, es recomendada para atenderse en grupos pequeños. Este tipo de

lectura tiene como propósito enseñar al estudiantado a formularse preguntas sobre el texto y, de este modo, aplicar las estrategias (predicción, inferencia, monitoreo, etc.) para procesarlo (Salmon, 2001 y Quintana, 2010). Además, esta permite que cada estudiante tenga una copia del texto y que el docente ayude a un grupo de estudiantes a utilizar estas estrategias para que puedan leer solos. Asimismo, Salmon (2001) aclara que esta modalidad no debería trabajarse con estudiantes más pequeños sin haberse familiarizado con la lectura compartida durante los niveles anteriores. En este sentido, el estudio dista de las recomendaciones de Solé (2018). La especialista presenta la lectura compartida como la mejor opción para el desarrollo consciente de los procesos cognitivos que implica el acto de leer. Sin embargo, otros especialistas (Salmon, 2001 y Quintana, 2010) explican respecto a esta modalidad que, aunque el docente lee junto a los estudiantes, se emplea el uso de libros grandes (*big books*) y materiales equivalentes para hacer lectura de un solo texto manejado por el maestro. Por consiguiente, esta modalidad no le permitiría al estudiante manipular su propio texto y plasmar sus transacciones por escrito al anotar, subrayar y destacar de manera independiente.

Como actividad previa a este proceso de lectura guiada, el docente fomentó la activación de los conocimientos previos, adquiridos en la experiencia de lectura inicial, al cuestionar: “según lo que recuerdan de nuestra plática, ¿cuáles estrategias utiliza un buen lector?”. Acto seguido, según documentado en el diario de la amiga crítica del 4 de abril del 2022, los estudiantes respondieron: subrayar, anotar junto a cada párrafo la idea principal y describir los personajes mientras se identifican sus características. Sin embargo, no mencionaron establecer objetivos para establecer los propósitos de la lectura. Esta última observación ejemplifica un aspecto muy natural del aprendizaje, pues

los estudiantes requieren múltiples prácticas para asimilar estos procesos cognitivos, a pesar de que algunos puedan pensar que basta con una simple demostración para generar aprendizaje. En otras palabras, la práctica frecuente de estrategias para la comprensión lectora da paso a la internalización de los procesos. Respecto a este particular, Laura Lewin (2017) explica que enseñar no es sinónimo de aprender; y, por ende, que un educador enseñe no significa que un estudiante haya aprendido. En vista de lo anterior, añade que el docente necesita variar sus métodos de enseñanza para crear memorias sólidas en las que se integren todo tipo de estímulos (visuales, emocionales, motores y sensoriales).

Consecuentemente, como práctica reiterativa, se presentó, una vez más, la estrategia de leer cada respuesta lectora para establecer qué solicitan (establecer el propósito de la tarea) y saber cómo identificaremos dicha información en el texto bajo estudio. Acorde con este tema, los estudiantes leyeron el ejercicio de respuesta a la lectura e identificaron, según el diario de la amiga crítica, que debían: identificar personajes, contestar preguntas basadas en el final de la historia, resumir e investigar acerca de Adjuntas. Asimismo, mencionaron que pueden subrayar los personajes como estrategia para su proceso de lectura.

Por ende, a lo largo de la lectura se observó cómo los estudiantes reaccionaban en la medida que hallaban información que les permitía cumplir con los propósitos establecidos. En primer lugar, los participantes identificaron palabras de vocabulario como “treta”. Al preguntarles a los estudiantes sobre el significado de la palabra, se destacó el comentario del participante ocho (8) al decir: “sospeché que era una trampa porque en el libro dice que él quería quedarse con la isla”. Consecuentemente, el

participante nueve (9) llegó a la conclusión de que el texto ofrece claves para definir palabras y dijo: “la situación es la clave”. En este punto se evidencia como la guía docente es necesaria para el desarrollo de un pensamiento estratégico. Swartz et al. (2017) explican que cuando se enseña a los alumnos con el objetivo de que realicen pensamiento eficaz, no solo aprenden formas de pensamiento, sino que también adquieren una gran variedad de estrategias de aprendizaje. De hecho, se evidencia cómo el proceso de pensamiento es complejo y no siempre resulta de la enseñanza directa del maestro. En el caso del participante nueve (9) se ilustra cómo este ganó un nuevo conocimiento respecto al pensamiento estratégico gracias a una aportación de un par (participante ocho [8]). Beyer (1986) elabora la importancia de ofrecer múltiples oportunidades para planificar, monitorear y evaluar actividades dirigidas a la metacognición. De esta manera, la guía docente, el compartir ideas y escuchar a otros permite que los lectores articulen su pensamiento para descifrar cómo se desarrolla el proceso de pensamiento y emular dichos comportamientos para cumplir con determinadas tareas. Asimismo, estas ideas dialogan con la teoría de Vygotsky (1978) al señalar que el aprendizaje puede potenciarse mediante la guía de un adulto o al trabajar con un par competente (otro estudiante con dominio de estrategias).

Consecuentemente, el participante ocho (8) indicó, al hallar el último personaje mencionado en el relato: “es el personaje que nos falta, hay que marcarlo”. Respecto a esto, Isabel Solé (2018) indica que leer es un procedimiento al que se accede mediante la ejercitación comprensiva y que esto requiere que sean los propios alumnos quienes empleen estrategias como seleccionar marcas, formular hipótesis, corroborarlas, construir interpretaciones, entre otras. Además, el participante nueve (9) tuvo una segunda

intervención para apuntar que, para descubrir la respuesta a una de las preguntas se debía pensar, ya que la respuesta no era explícita. Al percatarse de esto, indicó: “es que tienes que pensar cómo Puerto Rico adquirió su nombre”. En ese momento, el maestro le explicó que, en efecto, al leer debemos hacer inferencias, pensar en circunstancias que no siempre están escritas, pero que podemos deducir por lo que nos cuenta el narrador (Quintana, 2010, Solé, 2018). Esta última intervención docente representó un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988; según citado en Solé, 2017) de la enseñanza de estrategias. Mediante este tipo de proceso, el maestro y los estudiantes comparten una ampliación de significados de modo progresivo y un dominio de procedimientos con mayor precisión y rigor. Solé (2018) también apunta que, si la construcción del aprendizaje es conjunta, a pesar de que el alumno tenga un rol protagónico, el profesor también tendrá un papel destacado al ejercer la función de guía.

En términos generales, el acompañamiento mediado por la lectura guiada consistió en el proceso de identificar los datos necesarios para cumplir con los propósitos de la tarea y reflexionar, de forma metacognitiva, cómo atenderlos (subrayar, anotar en el texto, monitorear lo que comprendemos al formularnos preguntas). Por otra parte, el fin de este proceso dio paso a la respuesta lectora en la que medió la escritura como evidencia de la comprensión. Para este fin, se identificó la escritura compartida como la mejor modalidad de acompañamiento. Este tipo de escritura se define como una tarea conjunta mediante la que el maestro y los estudiantes comparten un mensaje que debe escribirse. Durante este proceso, el maestro apoya al estudiantado al cumplir la función de secretario y proveer demostraciones respecto a cómo pensar, convenciones de la lengua, uso de materiales (diccionarios, alfabeto, etc.) y cualquier otro asunto pertinente a

la tarea de redacción (Salmon, 2001). De hecho, Frank Smith (1994) sostiene que el rol del maestro es demostrar los usos de la escritura y ayudar a los niños a utilizarla, lo cual posiciona la escritura compartida como la forma más directa de mostrar el poder de la redacción. Por consiguiente, para esta mediación se presentó un juego de tarjetas metacognitivas (Apéndice D) que explicitan los pasos específicos para utilizar seis estrategias cognitivas de lectura: resumir, monitorear, visualizar, definir vocabulario en contexto, formular inferencias y predicciones. Este material permitió repasar todas las estrategias empleadas hasta este punto y explicar que tendrían las tarjetas disponibles durante los ciclos de lectura. Por consiguiente, cada estudiante contó con un juego de estas tarjetas y se utilizaron junto al maestro para dirigir y evaluar el proceso de comprensión mediante pasos específicos y concretos que les otorgan el carácter metacognitivo a estas estrategias de comprensión.

Mediante el proceso de escritura compartida, el docente les explicó a los estudiantes cómo redactar una respuesta a partir de la estructura oracional que les ofrece la pregunta. Por ende, se inició con el ejercicio de vocabulario en contexto con el fin de aplicar lo discutido. Por ejemplo, para definir la palabra “treta” el grupo acordó escribir: “La palabra treta significa truco o trampa. La situación en la historia nos deja saber que Aynabón engañaba a Yucajú”. Como puede apreciarse, se acordó estructurar la respuesta en dos oraciones; la primera presenta la definición por contexto; mientras que la segunda, una explicación con la evidencia del razonamiento del grupo. Para este proceso de redacción, se llevó a cabo una escritura compartida, mediante el uso de la pizarra, en la que formularon preguntas como: ¿Cómo podemos iniciar la respuesta?; ya definimos la palabra, ¿qué escribimos ahora?, ¿qué más solicita la pregunta? y ¿cuál fue la clave para

definir esta palabra? Asimismo, se trabajó el resto del documento hasta llegar al apartado del resumen. En este caso, se leyó con cuidado la tarjeta que explica la estrategia y se preguntó cómo se debía iniciar la redacción, lo cual activó conocimientos previos que se manifestaron en respuestas del grupo como: “hay que dejar sangría” y “empieza la oración con el relato cuenta”. Según avanzaba el proceso de escritura, el maestro realizaba lectura en voz alta y preguntaba: “hasta ahora ¿se entiende el escrito?”, ¿no hay detalles que eliminar?, ¿el orden de los eventos es correcto? Esta progresión de preguntas incluyó discusiones en las que se decidió cuándo culminar una oración e iniciar una nueva, entre otras convenciones de la escritura. Esta última estrategia contó con mayor atención a los pasos establecidos en la tarjeta por la extensión de este tipo de escritos. Además, la redacción del resumen debe aprenderse mediante la asistencia del profesor y a través de la tarea conjunta hasta que los estudiantes sean capaces de trabajar de forma independiente (Solé, 2018).

### **Lectura del segundo relato (acompañamiento docente-estudiante)**

Esta segunda lectura se realizó a partir del texto titulado *En donde se narra cómo el gallo adquirió su cresta y la razón por la que canta*. Este relato cuenta cómo, durante la creación, los animales habitaban en una cueva oscura debido a que la Tierra aún no estaba terminada. Yucajú les propuso encender una fogata, la cual prepararon con dificultad, y el gallo se ofreció como vigilante nocturno para ganarse un puesto como líder de vigilancia. Aunque cumplió con la tarea y se colocó una cresta que lo distinguiera del resto; la segunda noche se quedó dormido y el fuego se propagó por la cueva. Desde entonces, el gallo canta cada vez que sale el sol al confundirlo con el fuego de la cueva.

En esta ocasión, a diferencia de la experiencia anterior, la discusión comenzó con la pregunta ¿qué sucedió en el relato que leímos el viernes pasado? Esta pregunta tuvo como objetivo que los estudiantes presentaran un recuento. Según Quintana (2010), esta actividad requiere que el lector organice la información que ha recogido de un texto leído para poder contar la historia en sus propias palabras. Para esto, se deben repasar los eventos y seleccionar los puntos más importantes y eventos principales (el problema, personajes, ambiente y desenlace). Además, la especialista explica que se ha comprobado que esta estrategia mejora significativamente la comprensión lectora.

Por consiguiente, a partir de la pregunta –según documentado en el diario de la amiga crítica bajo la fecha del 1 de abril de 2022– los estudiantes ofrecieron recuentos muy extensos y detallados del relato. Esto representó dos hallazgos: en efecto, los recuentos exhiben comprensión de un texto, y la destreza de síntesis requiere de múltiples prácticas. Por ende, se debe priorizar durante el modelaje a los chicos cómo obviar detalles al presentar un recuento. Este aspecto retoma la idea, discutida en la lección anterior, acerca de que el proceso natural de aprendizaje demanda múltiples experiencias para asimilar una destreza (Lewin, 2017).

Tras la actividad del recuento, los estudiantes recibieron la hoja de respuesta lectora y se les solicitó que trabajaran de manera independiente con las primeras dos preguntas del ejercicio. En la primera de estas se les solicitaba definir, en sus palabras y basado en su conocimiento, la palabra cresta. En general, todos definieron el concepto como una parte del gallo, aunque algunos especificaron que era una parte de la cabeza y que esta es color rojo. Por ejemplo, el participante cuatro (4) anotó: “Una cresta es una parte del gallo. La parte de arriba”. Mientras que el participante tres (3) indicó: “La cresta

del gallo significa lo rojo de los gallos”. Como puede apreciarse, cada una de las respuestas ofrece diferentes elementos (color y posición) en sus respuestas a partir de los conocimientos que poseen de este animal. De este modo, se ejemplifica cómo cada lector hace una selección mínima en su repertorio de conocimientos y experiencias para relacionarlo con el texto y comprender la lectura (Goodman, 2001 y 2015).

Por otro lado, la segunda pregunta los invitaba formular predicciones a partir del título del relato. En este caso, la mayoría de los estudiantes relacionaron el canto del gallo con la cresta. A modo de ejemplo, se puede apreciar la respuesta del participante dos (2): “Pienso que Aymón nos va a contar como el gallo se consiguió su cresta y canta por la alegría que tiene”. No obstante, se hallaron variaciones de este tipo de respuestas según las conexiones establecidas con elementos de los relatos anteriores. De hecho, algunos asignaron a la cresta el valor de una premiación por un canto hermoso. Otros, atribuyeron la cresta a un proceso de desarrollo físico del animal; mientras que un participante lo relacionó directamente con los dioses taínos al escribir: “Yo creo que nos va a contar que el adquirió su cresta porque Yucajú le dio su cresta y su canto para que los animales se despierten” (participante cinco [5]). Estas respuestas evidencian que los alumnos han internalizado la estructura de los relatos en la que intervienen fuerzas divinas para las creaciones de los diversos elementos naturales. Por ende, las predicciones exhiben la conexión entre las experiencias previas con los relatos y la comprensión de la cohesión narrativa en la que persiste la creación divina. En esta línea de pensamiento, también cobra gran relevancia la aportación del participante nueve (9) quien indicó: “Que un día abia un gallo cantando y Yocajú le dio una cresta por lo lindo que el canta”. De esta forma, puede establecerse una comparación entre las predicciones realizadas durante el

primer relato y las que se compartieron en esta oportunidad. En la primera ocasión, las predicciones establecieron conexiones con sus conocimientos previos relacionados a la historia de su país; y, esta vez, hubo inclusión de datos textuales tal y como se aprecia al mencionar uno de los dioses del primer relato.

Por otra parte, al trabajar con la estrategia de definir vocabulario por contexto, los estudiantes demostraron conocimiento del proceso que esta demanda: la identificación de claves textuales que permiten derivar significados (Harvey y Goudvis, 2017). Para la ejercitación de esta estrategia de comprensión se presentaron dos palabras (exhaustos y propagarse) en su contexto oracional acompañado del número de página en que se ubican. Mediante el empleo de estas, el maestro utilizó el autocuestionamiento con el objetivo de que el estudiantado aprenda a formularse preguntas pertinentes al texto (Solé, 2018), lo cual se ilustra en la siguiente viñeta.

### **Viñeta**

#### **Empleo del autocuestionamiento**

El maestro le pidió a un estudiante que le leyera el ejercicio de definición por contexto. Al culminar la lectura, se preguntó: “¿Qué querrá decir exhaustos?”. Los estudiantes dijeron “cansados”, por lo que se cuestionó “¿Cómo lo escribimos?”, y un grupo de estudiante dijo, “la palabra exhausto significa cansado”. Entonces, el maestro fungió como secretario en la actividad de escritura compartida al anotar la oración en la pizarra y dijo: “el ejercicio pregunta cómo lo sabes, ¿cómo respondemos?”. Finalmente, para responder esta última pregunta se acordó incluir una oración que leyó: “Lo sé porque el contexto dice que todos trabajaron y eso provoca cansancio”. De esta manera, se incorporó la oración al texto conjunto y todos lo transcribieron en su hoja de trabajo.

En este sentido, la comprensión de vocabulario por contexto conlleva una transacción, pues en palabras de Rosenblatt (2018) el significado no se encuentra “en” el texto o “en” el lector. Ambos, el texto y el lector, son esenciales durante el proceso de transacción para la construcción de significado. De hecho, en sus textos apunta hacia una relación entre estas transacciones y un origen social. En este caso, se observa cómo el conocimiento social de lo que implica trabajar trae como consecuencia el cansancio corporal, lo cual permitió derivar significado mediante la sinonimia (condición de sinónimo). Asimismo, se llevó a cabo la misma guía docente para definir la palabra propagarse, y resultó la respuesta: “La palabra propagarse significa expandirse. Lo sé porque la frase ‘por el contrario’ me ayudó a saber que propagarse es lo contrario”. Al indicar esto, el estudiante hizo referencia al fragmento del texto que lee: “La fogata se quedó sin vigilancia, no se apagó. Por el contrario, comenzó a propagarse por el resto de la cueva”. Esta vez, la relación de significado se originó mediante la antonimia (condición de antónimos-opuestos) gracias al manejo consciente de las claves textuales, lo cual no se observó en el ejercicio exploratorio (vea el capítulo III) ni en la primera lección.

Al culminar el proceso de tarea conjunta, el maestro les solicitó a los estudiantes que trabajaran con la pregunta de carácter inferencial de forma individual. Esta leía “¿Cómo describirías al gallo?, ¿por qué?”. Según documentado en el diario de la amiga crítica, algunos estudiantes presentaron duda o incomodidad con esta sección. Entonces, se documentó que el maestro fungió como guía e inició por aclarar que esperaba la descripción del personaje en términos de su actitud y no por su físico (la pregunta escrita no fue tan clara). Además, les solicitó que, como grupo, pensarán en una palabra que

describiera al personaje y optaron por el calificativo “orgullosa”. Acto seguido, se cuestionó “¿qué evidencia esto, que utilizó para demostrarlo?”. Los estudiantes indicaron que necesitaban una cita, la cual hallaron en la página veinte. Todos acordaron utilizarla, pero decidieron explicarla por su cuenta. En esta ocasión, la guía docente consistió en el cuestionamiento para dirigir la tarea, pero no se empleó la escritura compartida. Por lo tanto, hubo variedad (forma y estilo) de respuestas basadas en los mismos datos. Algunos parafrasearon la información, y otros la citaron al incluir el número de página y utilizar las comillas. Por ejemplo, el participante cinco (5) anotó: “yo describiría al gallo como orgulloso porque cuando hizo su primer trabajo, él empezó a celebrar y le dijo a los demás que le hagan un sombrero para distinguirlo de los demás”. Mientras que el participante ocho (8) escribió: “El gallo era un orgulloso y se creía el mejor porque la oración dice que ‘tanto era el orgullo que sintió el gallo, que se mandó a hacer un sombrero alto y rojo que lo distinguiera’ esto lo dijo en la página veinte (20)”. Tras estas respuestas, se aprecia el conocimiento que se ha ganado respecto al manejo de datos textuales para diferenciar sus voces y la del autor al darle crédito mediante el uso de comillas y número de página. En cuanto a esta tarea, solo resta uniformar la estructura escrita mediante las prácticas y la labor conjunta en todas sus etapas (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido).

Por otro lado, la escritura compartida se retomó mediante la redacción del resumen. En esta ocasión, la tarea se dirigió mediante recapitulación de lo que significa resumir: seleccionar solo las ideas principales de un texto (Solé, 2018). De este modo, los estudiantes fueron recontando, oralmente, la historia mientras el maestro preguntaba “¿Este es un evento importante o un detalle?”. Al seleccionar los eventos importantes se

anotaban en la pizarra y se revisaba la redacción del texto al leerlo en voz alta con el fin de determinar su coherencia y si faltaba alguna idea por incluir. En este aspecto, Solé (2018) explica que resulta fundamental la lectura y revisión del autor respecto a su propio resumen como medio para ayudarlo a hacer consciente su proceso como lector y escritor. Dicho proceso permitió redactar un resumen que recogió los eventos más significativos desde el planteamiento (inicio) de la historia hasta su desenlace al seguir los pasos establecidos en la tarjeta metacognitiva, la cual tuvieron a la mano durante la lección (Apéndice D).

Finalmente, este ciclo de acompañamiento docente-estudiante contó con un diario reflexivo en el que los estudiantes expresaban – dirigidos por cinco preguntas y la identificación de un estado de ánimo (seguro, confundido y no entendí la tarea) – cómo se sintieron durante la experiencia de lectura. Al analizar los documentos, se halló que todos identificaron el ícono de seguridad como su estado de ánimo. En general, explicaron que esto se debió a que: conocían el tipo de tarea, por haberlo hecho con anterioridad y, sin excepciones, todos indicaron que la guía del maestro fue necesaria. A modo de ejemplo, se presentan los comentarios del participante dos (2): “la tarea se me hizo más fácil porque esta vez pude entender mejor y porque tuve nuevas técnicas para ayudarme”; “me sentí tranquilo y no me sentí nervioso como la primera vez”; “...sabía que tenía que hacer porque la primera vez que lo hice me ayudo a entender más esta vez”; “me ayudó más trabajar con el maestro porque me ayudó a entender mejor”; y, finalmente, “aprendí como hacer mejor el resumen”.

Esta reflexión, la cual coincidió con las respuestas del grupo, demuestra que la confianza del estudiante como lector depende de los conocimientos que posee y su nivel

de dominio. Además, se demuestra la importancia de percibir al maestro como un apoyo durante el proceso de lectura, ya que la guía y modelaje le permite al estudiante ganar autonomía. En este caso, el participante dos ha indicado que se ha sentido “más seguro” y comparó la primera vez que trabajó con un ejercicio de lectura de la unidad con esta experiencia; incluso, reconoció mejoría y lo indica en su respuesta escrita: “aprendí como hacer mejor un resumen”.

### **Estudiante-estudiante**

La primera etapa de acompañamiento estudiante-estudiante evidenció la importancia del trabajo entre pares y la guía docente para el desarrollo metacognitivo de la comprensión lectora. Asimismo, se documentó que tanto los estudiantes como el maestro cumplen con diversos roles y tareas al trabajar en tareas colaborativas de grupos pequeños.

Estos hallazgos se obtuvieron a partir de una actividad de lectura en la que se atendió el relato titulado *De cómo el plátano se convirtió en la mata de langosta*. Esta historia narra cómo a causa de las luchas entre los colonizadores españoles e indígenas se dio un proceso de genocidio. Para detener esto, los taínos decidieron dejar sin alimento a sus rivales y, mediante una maldición, convirtieron al plátano en una mata de langosta (heliconia).

Al enfrentarse a este texto, específicamente al título, el participante ocho (8) fue el primero en reaccionar y preguntarse en voz alta qué era una mata de langosta; lo cual trae a discusión el uso de la pregunta como estrategia de comprensión lectora. Harvey y Goudvis (2017), explican que las preguntas abren la puerta al entendimiento, por consiguiente, el docente la retomó al emplear la estrategia de pensamiento en voz alta.

Mediante esta práctica, el maestro hace visible su proceso de pensamiento al formularse preguntas y compartir una variedad de reacciones y respuestas centradas en el texto (Harvey & Goudvis, 2017). De este modo, el maestro comentó: “¡Qué buena pregunta!, ¿qué será una mata de langosta?, ¿dónde crecerá este tipo de planta? Me parece algo extraño, ¿alguien sabe qué es?”.

Esta pregunta fomentó que los estudiantes activaran sus conocimientos previos y establecieran inferencias al realizar una conexión directa entre el título de la historia y el crustáceo conocido como la langosta. De hecho, algunos apuntaron que estos animales se alimentaban de la mata de langosta. Sin embargo, esta conexión no guardó relación con el contexto del relato, por lo que su proceso de comprensión se vería afectado sin la intervención o acompañamiento del educador. Solé (2018) explica que el docente puede hacer algunas cosas para actualizar el conocimiento del estudiantado; entre estas, dar alguna información general sobre lo que se va a leer. En el caso de esta experiencia, se les presentó dos imágenes de la heliconia. De forma inmediata, los estudiantes ajustaron sus conexiones e indicaron conocer la planta, ya que la habían visto en el patio de sus abuelos y en sus comunidades.

Respecto a este tipo de experiencia, Figarella (2012) explica que, en un ambiente constructivista, la interacción del docente y los estudiantes en un grupo grande es multidireccional. En este caso cumplió con dos de los propósitos fundamentales que señala en su libro: indagar acerca de las ideas preconcebidas y la clarificación de ideas. Una vez desarrollados estos procesos, los estudiantes tuvieron acceso a una hoja de trabajo digital que debían completar con sus respectivas parejas. Esta solicitaba definir

tres conceptos por contexto, contestar dos preguntas de carácter inferencial y redactar un resumen.

Al iniciar la tarea, no se observó un uso automático de las estrategias presentadas desde el comienzo de la unidad. Los diarios del investigador y la amiga crítica del 11 de abril del 2022 documentaron que una parte del grupo no estudió el ejercicio de respuesta lectora para establecer los propósitos de la lectura (participantes nueve [9], diez [10], tres [3] y ocho [8]); mientras que dos parejas sí emplearon esta estrategia (participantes cuatro [4], siete [7], uno [1] y trece [13]). Asimismo, solo se observó el uso consciente del destacador para el subrayado, desde el inicio, en tres participantes (cuatro [4], ocho [8] y once [11]). Esto evidencia que el proceso de asimilación –respecto al manejo de estrategias de forma consciente– requiere de múltiples prácticas y modelaje del maestro.

Para dar continuidad a la experiencia colaborativa, se identificó la modalidad de lectura en parejas como una herramienta importante en el desarrollo de lectores autónomos. Quintana (2010) explica que, mediante esta modalidad, los estudiantes pueden dialogar sobre el texto, el asunto, las ilustraciones y otros elementos. Además, indica que ayuda a construir la comprensión del texto, en especial, si uno de los estudiantes es un lector competente, es decir, aquel que posee dominio de estrategias lectoras (Quintana, 2010). De igual modo, este tipo de lectura puede sustentarse mediante las aportaciones de Piaget (1980, como se cita en Figarella, 2012). Este investigador, al igual que Vygotsky (1978), indica que los estudiantes requieren de interacciones entre pares y otras personas para potenciar un proceso cognitivo de reorganización de las ideas (nuevo aprendizaje). Sin embargo, apunta que este proceso parte de un conflicto cognitivo (representado por una tarea a resolver) que lleva a una etapa de equilibrio al

identificar las estrategias que permiten atenderlo, asimilar la información, y acomodarla al incorporar su nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas previas. En consonancia con lo anterior, se identificaron varias instancias en la que el maestro (acompañante) propició este proceso de reorganización de ideas.

### **Viñeta 1**

#### **Mediación para hacer uso del pensamiento estratégico**

Los participantes cinco y once tuvieron problemas para trabajar con el documento digital en el que se hallaba la respuesta lectora. Ante esta situación, el maestro preguntó si podían hacer algo mientras se les asistía con el acceso al ejercicio. El participante cinco (5) no supo qué hacer, pero el participante once (11) dijo: “Claro, podemos marcarlo en el libro para luego escribirlo”. Acto seguido, los participantes tomaron sus destacadores y comenzaron a identificar los datos que necesitaban para cumplir con la tarea.

En este caso, los estudiantes recurrieron al maestro para atender una situación referente al acceso a su tarea en formato digital, pues podían leerla mas no escribir en ella. Tras la mediación entre los estudiantes y el adulto como guía, los estudiantes llegaron por sí mismos a las estrategias necesarias, lo cual evidenció pensamiento estratégico de su parte. Incluso, emplearon el uso del destacador para el subrayado, lo cual no contemplaron al inicio de la tarea. Esto implica que cuentan con conocimiento estratégico, pero que este requiere de internalización. Por otro lado, la segunda viñeta presenta un proceso de mediación similar, aunque a partir del ejercicio de vocabulario.

### **Viñeta 2**

Durante la lectura y atención a la hoja de trabajo, el participante once (11) manifestó no entender el ejercicio de vocabulario por contexto. El maestro le ayudó a

reparar cuáles eran los pasos para este proceso al invitarles a recordar cómo lo hicieron en tareas previas (acompañados por él). Luego, el compañero de equipo (participante dos) preguntó “¿Qué hacemos?”. El educador le devolvió la pregunta y el participante contestó “¿Buscar la definición?”. Una vez más, el docente formuló una pregunta con tono irónico “¿En un cajón?” a lo que el niño dijo: “No, maestro. Se busca por el contexto”. Acto seguido, el compañero añadió: “ah, usamos las claves de las palabras”.

Estas viñetas nos demuestran cómo el trabajo del docente se emplea de forma progresiva al trabajar en grupos pequeños y considerar su nivel de desarrollo. Mediante este tipo de mediación, cumple con un papel fundamental de monitorear la tarea, guiar el pensamiento y modelar procesos (Figarella, 2012). En este caso se utilizó la interrogación guiada que, según Monereo et al. (2008), formula preguntas (integradas en el discurso) a los estudiantes con el fin de obtener respuestas parciales que les permitan lograr su objetivo. Asimismo, se documenta cómo la labor conjunta – propuesta por Vygotsky (1978) – potencia la asimilación de procesos expuesta por Piaget (1980, como se cita en Figarella, 2012). Por otro lado, en este caso, se identificó la pregunta como vehículo para mediar este proceso, tal y como lo sugiere el trabajo de Vygotsky (1978). Respecto a este particular, Figarella (2012) elabora que una buena pregunta puede provocar que un grupo pequeño (una pareja de lectura) vaya en busca de mayor claridad en sus pensamientos. En esta etapa, el docente funge como el individuo (adulto guía) con un desarrollo cognitivo superior que logra acercar a los estudiantes a su desarrollo próximo. Conforme a esto, Vygotsky (1978) sostiene que la clave en la ZDP es el rol que juega el educador que, mediante la estrategia de la pregunta (diálogo), mediatiza (influye) para que el

pensamiento del estudiante alcance una estrategia que lo ayude a profundizar en su comprensión lectora.

Por otra parte, el trabajo entre pares también es muy característicos de los salones constructivistas. De hecho, Figarella (2011) explica que, mediante estas dinámicas, en ocasiones, un estudiante asume el rol de líder o “experto”. Este rol puede contribuir a la realización de la tarea, a cuestionar, argumentar o señalar inconformidad. Además, plantea que este rol no es fijo en un estudiante, sino que puede rotar espontáneamente según las actividades y el dominio que poseen los estudiantes de los temas. Conforme a estos planteamientos, durante esta etapa de acompañamiento se observaron dos tipos de roles en los estudiantes según su proceso mediador: experto y colega. Esta última categoría surgió como parte de los hallazgos al identificarse que algunas parejas poseían el mismo nivel de dominio y llegaban a acuerdos a partir de sus conocimientos en común. En estos casos, ambos pueden considerarse expertos al delegarse el rol mediador mediante las contribuciones que realizan a lo largo de la tarea conjunta. A modo de ilustración, se presentan dos viñetas.

### **Viñeta 1**

#### **Mediación del par experto (competente)**

Las diferentes parejas trabajaban con la lectura del relato y la respuesta lectora. Mediante este proceso, se observó que el participante ocho (8) guiaba a su compañero (participante tres [3]) mediante preguntas para ayudarlo a pensar acerca de la palabra mortales. Este indicaba que la frase “los simples mortales” significaba peligrosas. Entonces, el participante ocho preguntó de forma directa “¿sabes lo que es mortal?”. El estudiante indicó que no y su compañero le dijo “que puede morir”. Luego, le cuestionó

“¿ahora sabes lo que significa inmortal?”. Acto seguido, para iniciar la respuesta escrita preguntó: “¿recuerdas cómo contestamos con el maestro?”.

Mediante esta viñeta se observa cómo un par competente puede fungir un rol de “experto”, o par competente según la visión de Vygotsky (1978), al modelar procesos que ha aprendido mediante la práctica y modelaje docente, lo cual se evidencia en la pregunta “¿recuerdas cómo contestamos con el maestro?”. Sin lugar a duda, esta mediación ejemplifica el proceso que se desarrolla para llevar a un estudiante de un estadio de aprendizaje a una zona próxima (nuevo aprendizaje). Esto se documenta, mediante el diario de la amiga crítica quien anotó respecto al participante tres (3): “...dice que ‘mortífera’ es peligrosa porque está junto a las palabras armas y fuego”. Dicha palabra de vocabulario responde al segundo ejercicio de vocabulario en contexto, destreza que no pudo atender sin la ayuda de su compañero al definir la palabra mortífero (primer ejercicio). De este modo, se aprecia cómo un par competente (participante ocho [8]) le ha permitido a un estudiante llegar a una zona de desarrollo próximo. Este término es definido por Vygotsky (1978) como:

*...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (p.86).*

Por el contrario, también se documentaron dinámicas en la que los integrantes del grupo contaron con niveles similares de dominio para completar la tarea. En este sentido, los estudiantes mediaron un rol de colegas para conversar sus ideas y generar las respuestas solicitadas en el documento.

## **Viñeta 2**

### **Mediación de pares colegas**

Durante la lectura de parejas, los participantes nueve (9) y diez (10) conversaban acerca de la palabra “mortífero” e indicaban estar de acuerdo con la definición, por lo que acordaron escribir: “Mortíferas son armas mortales. Armas mortales significa que pueden matar a personas o animales fácilmente y son muy peligrosas”.

Esta mediación no reflejó el rol de un único par “experto”, sino que ambos integrantes demostraron conocer los procedimientos. De esta forma, lograron presentar sus ideas y seleccionar los datos de su interés para redactar una respuesta conjunta.

No obstante, las mediaciones entre pares demandaron –tras sus diálogos al trabajar con la respuesta lectora– una nueva función del docente como guía: validar la ejecución de los estudiantes. Al analizar los diarios del investigador y la amiga crítica (11 de abril del 2022) se hallaron ejemplos de estas interacciones.

## **Viñeta 3**

### **Mediación docente para validar la ejecución del estudiantado**

Durante el proceso de trabajo en equipos, el participante número dos (2) detuvo al maestro para corroborar que su respuesta estuviese bien y dijo: “¿maestro, mi respuesta está bien?”, este le solicitó que compartiera la respuesta y leyó: “mortal significa que son humanos”. Al preguntársele cómo lo sabía, respondió: “porque el libro dice que al principio creían que eran inmortales y lo contrario sería un humano”.

Luego, al continuar moviéndome por el aula, el participante número doce (12) detuvo al educador y le contó lo que había hecho su equipo: “maestro leímos todo, estamos subrayando y escribiendo en el libro para entonces escribir”. Más tarde,

mientras su equipo escribía se le escuchó decir: “mortífero es algo que hace daño porque está al lado de la palabra arma”.

Esta viñeta demuestra que los estudiantes necesitan validación externa (del docente) de su ejecución para sentirse seguros y afirmar sus conocimientos durante el proceso de aprendizaje. En este caso, el maestro cumple una función de apoyo emocional, pues les brinda seguridad y tranquilidad a las parejas de lectura. De esta forma, los lectores continúan haciendo uso, por iniciativa propia, de las prácticas empleadas y validadas que dan paso a lo que Swartz et al. (2017) denominan pensamiento eficaz autónomo. Estos indican que el pensamiento eficaz, del cual la metacognición forma parte, se refiere a una aplicación competente y estratégica de los procedimientos adecuados apoyados por la reflexión. Desde esta perspectiva, ha de señalarse que la instrucción docente potencia la iniciativa y el automonitoreo de estos procesos. En este sentido, las tarjetas metacognitivas se diseñaron con el propósito de acompañar a los alumnos durante la lectura al fungir como guía e instrumento de monitorización y validación al presentar los pasos a seguir mediante cada estrategia de lectura requerida. Además, fungieron como instrumentos de mediatización desde la perspectiva de Vygotsky (1978), pues representaron un objeto del lenguaje que permite mediatizar altos niveles de pensamiento. Sin embargo, se documentó que solo los participantes cinco (5) y doce (12) utilizaron las tarjetas y con el fin de redactar un resumen.

En esta tesitura, cobra pertinencia la reflexión estudiantil acerca de su proceso de aprendizaje y comprensión lectora al trabajar con sus pares. Mediante la revisión de los diarios se documentó la importancia del trabajo en equipos para potenciar la zona de desarrollo próximo y generar seguridad al emplear estrategias de comprensión lectora.

Acorde con este dato, cabe destacar que todos los participantes indicaron sentirse seguros durante el ejercicio, y nueve de ellos manifestaron por escrito que este sentimiento se debió a la compañía de un par. Por ejemplo, el participante uno (1) anotó respecto a la tarea “Yo la describo que estuvo bastante fácil porque mi compañera me dio buenas estrategias”; mientras que el participante cuatro señaló “Yo describo la tarea de hoy como divertida porque trabajar en parejas me ayudó a analizar la tarea mejor”.

Asimismo, el diario del investigador también recogió información acerca del rol del par “experto” o competente respecto a su alternancia entre los integrantes de un grupo. El participante cinco (5) había sido identificado como un par competente que podría potenciar el desarrollo del participante doce (12). Sin embargo, este par competente (participante cinco) anotó en su diario: “La tarea estuvo fácil. ‘El participante doce’ me ayudó a entender las palabras que estuvieron difíciles de vocabulario”; y añadió, al preguntársele cómo le ayudó el par, que “Me ayudó porque ‘el participante doce’ me ayudó a comprender las palabras que no sabía el sabía como sacarlas”. De esta manera, vemos como el rol experto que se delegó un participante, se asumió por otro participante al entrar en un aspecto de menor dominio para uno y mayor dominio para el otro. En este sentido, se evidencia como este rol competente no le pertenece a nadie en particular (Figarella, 2012).

Por otro lado, también se observó la conciencia de algunos participantes respecto a ser quienes debían fungir como expertos para ayudar a sus compañeros, y, a su vez, cómo estos últimos aceptaban que necesitaban de este apoyo. A modo de ejemplo, el participante once (11) explicó en su diario a partir de las preguntas provistas que no hubiera podido hacer la tarea solo, pero que fue fácil completarla al tener a su compañero

y señaló: “Mi compañero me pudo ayudar haciéndome pistas”. Este comentario hace referencia a lo ilustrado en la primera viñeta de esta etapa. De igual modo, el compañero de este (participante ocho [8]) entendió que tuvo que servir de guía para su par, pero que este también le fue de ayuda. Esto se ilustra mediante los comentarios escritos: “El participante tres no me ayudó tanto como esperaba pero si me ayudo en la palabra mortíferos”, y al cuestionarse si hubiese logrado completar la tarea solo, añadió “No porque todavía hiba a tener varias preguntas sobre las palabras”.

En conclusión, esta etapa de acompañamiento significó un proceso de afianzamiento del proceso de comprensión y el empleo de estrategias que este proceso requiere. Además, se evidencia cómo se genera el dominio de destrezas mediante la guía docente y la labor conjunta con un par competente.

### **Estudiante-contenido**

Esta primera etapa de acompañamiento estudiante-contenido evidenció la internalización parcial de las estrategias de comprensión lectora estudiadas durante las primeras lecciones de la unidad curricular. Además, se documentó que el acompañamiento del contenido, representado por el empleo de las tarjetas metacognitivas, no fue contemplado por los participantes durante esta lección en la se esperaba jugaran un papel protagónico.

Estos hallazgos fueron documentados a partir de una lección centrada en la lectura del relato *En donde se narra la fascinante historia del diluvio y se explica la razón de la longevidad de Aymón*. Esta historia presenta cómo los dioses les obsequiaron el areito a los humanos, provocando un ruido constante que perturbó su sueño. Para hallar una solución, se reunieron y Juracán propuso crear un diluvio que exterminara a todos por

abusar de la tierra. Yucajú, en desacuerdo, aconsejó a Aymón que construyera una gran canoa para salvar a su gente y una pareja de cada animal. Aunque no todos creyeron la advertencia, el diluvio llegó y acabó con todo. Luego de semanas, lograron desembarcar y hacer ofrendas a los dioses. Estos, al darse cuenta de su error, agradecieron a Yucajú por preservar la humanidad y este le otorgó vida eterna a Aymón.

Para iniciar la actividad de acompañamiento, el maestro fungió como guía al llevar al estudiantado a indagar sus ideas preconcebidas y hacerse consciente de sus conocimientos previos (Figarella, 2012). Este proceso se desarrolló mediante un diálogo socializado acerca de la experiencia de lectura anterior. Los estudiantes indicaron, de manera general, que había sido una experiencia “buena”. Consecuentemente, el maestro preguntó cuáles estrategias se han practicado para guiar el proceso de lectura y, ante este cuestionamiento, se documentaron respuestas como: conocer la tarea, escribir en el libro y hacerse preguntas.

Tras esta discusión, el maestro no realizó más preguntas para permitir que se desarrollara la clase del modo más natural posible sin sobre estimular a los estudiantes, lo que se presenta en la investigación de Reynolds y Goodwin (2011) como *overscaffold*. Por ende, se invitó a los participantes a iniciar su proceso de lectura independiente. Esta actividad se caracteriza por que los estudiantes lean por sí mismos cualquier tipo de material impreso en el que ponen en juego su fluidez y adquieren la competencia para convertirse en lectores autónomos (Salmon, 2000).

No obstante, con el fin de apoyar al estudiante en el proceso de emplear las estrategias cognitivas que conlleva el proceso de lectura de manera consciente (metacognitiva) se proveyó, a cada uno de los estudiantes, un juego de tarjetas que

presentan los pasos para utilizar seis estrategias: resumir, monitorear, visualizar, definir vocabulario en contexto, formular inferencias y predicciones. Estas se presentaron y utilizaron en las lecciones anteriores para establecer un conocimiento previo respecto a su uso. Además, el diseño de este material se fundamentó en las aportaciones de Fani and Ghaemi (2011), quienes explican: *“Vigotsky’s original definition of ZDP ignores the impact of assistance that is received via literacy sources. They can scaffolded by materials such as textbooks, worksheets and dictionaries. As result, teachers can scaffold themselves without getting help from others”* (p.1553).

Estos investigadores argumentan que los materiales educativos pueden fungir un rol importante como andamiaje durante el proceso de aprendizaje sin la mediación de otros. Por ende, a pesar de que su investigación está basada en el acompañamiento a educadores, este estudio indagó cómo funciona este tipo de interacción con estudiantes. En esta misma línea de pensamiento, Figarella (2012) explica que el proceso de aprendizaje en un salón constructivista implica intercambios entre los estudiantes y otras personas, al igual que con objetos de conocimiento. En este caso, las tarjetas metacognitivas representan un artefacto (Vygotsky, 1978) u objeto semiconcreto, el cual se define en el texto de Figarella (2012) como:

Objeto que representa el concepto bajo estudio, pero no de una forma concreta. El mismo no sirve para representar el concepto, pero el objeto en sí no es el concepto ni el fenómeno, sino un medio para acercarnos a su estudio más concretamente.

Por ejemplo: una lámina, una película, entre otras (p. 95).

Asimismo, la autora añade que estos objetos sirven de manera más efectiva cuando están acompañados por preguntas, por indagación guiada u otras actividades que puedan facilitar la construcción del aprendizaje.

Una vez los estudiantes recibieron sus materiales (libros, destacadores, respuesta lectora y tarjetas metacognitivas) comenzaron con sus respectivos procesos de lectura para enfrentarse a tres ejercicios de vocabulario en contexto, identificación de datos para indicar quiénes son cada uno de los personajes, una pregunta de comprensión crítica y la redacción de un resumen. No obstante, a pesar de que se esperaba un manejo activo de las tarjetas metacognitivas como apoyo para el proceso de comprensión, no se documentó el uso de estas mediante los diarios del investigador y la amiga crítica (12 de abril del 2022). En su lugar, se observó el empleo de otras estrategias tales como subrayar segmentos del libro con lápiz (participante siete [7]), estudiar las preguntas antes de iniciar la lectura (participantes cuatro [4], cinco [5], siete [7], ocho [8], diez [10] y once [11]), uso del destacador para identificar personajes, palabras de vocabulario y claves que ayudaran a definir estas (participante once [11]), y atender la respuesta lectora en la medida que se realiza la lectura (participante once [11]). En este sentido, los estudiantes han demostrado la internalización de estrategias como el subrayado y la anotación de manera bastante general, pero no se evidencia el uso consciente del establecimiento de propósitos de la lectura, pues solo se reflejó mediante las acciones del participante once. A este punto, se observa de forma concreta el rezago en cuanto al proceder estratégico al leer. De hecho, Gundín et al. (2012) explican que:

...los estudiantes con dificultades en la lectura han demostrado no ser estratégicos durante la misma. De este modo, los lectores que muestran dificultades, aunque

utilizan algunas estrategias durante la lectura, principalmente la más superficiales, estas no son las más adecuadas para su edad y experiencias de lectura, es decir, utilizan menos estrategias, poco complejas y lo hacen de forma inadecuada, no adaptándolas a la situación (p.197).

Al avanzar el proceso de lectura, esta etapa de acompañamiento permitió ver con claridad el proceso cognitivo de lectura en término de los sistemas que lo componen. Según Perfetti (1986) la lectura es una actividad cognitiva descrita por un proceso de componentes en interacción, los cuales clasifica en dos clases: acceso léxico y comprensión. Según su modelo, estos componentes trabajan de modo simultáneo para crear un modelo de texto o representación mental del lector, lo cual se identifica como el resultado de su comprensión.

Esta visibilización del proceso cognitivo se observó mediante el componente del acceso léxico al trabajar con vocabulario en contexto. Este proceso de comprensión resultó ser uno de los más complejos y con mayor solicitud de acompañamiento, lo cual dio paso a lo que se denominará en este estudio como lectores guiados. Entiéndase este concepto, como aquel lector que cuenta con conocimiento estratégico, pero que necesita asistencia docente para lograr comprender un texto. Mediante el acceso léxico, los estudiantes se enfrentan a la tarea de decodificación, recodificación y la recuperación de significado de una palabra conforme al contexto y los esquemas (conocimientos organizados del lector) que posee. Por ejemplo, el participante ocho (8) dijo: “reproducirse es cuando tienen bebés, pero no sé explicarlo”. Este tipo de comentarios presentan el proceso de atribución de significados a una palabra basado en los esquemas del lector y generar comprensión del texto. Al contrario de este estudiante, se observaron

otros que presentaron dificultad durante la comprensión ante la falta de esquemas para asignar significados a las palabras. Entre estos se puede apreciar otro comentario del participante ocho: “¿qué es longevidad? En esta ocasión demostró cómo se detuvo su proceso durante un momento, a diferencia del participante siete que preguntó “¿longevidad significa eterna?” debido a que leyó la clave “eterno” más adelante en el texto.

Sin embargo, al transcurrir el tiempo, el participante ocho (8) demostraría cómo sus esquemas de conocimiento morfológico le permitirían derivar significado de la palabra longevidad. En el ejercicio escrito anotó: “La palabra longevidad significa una larga vida porque longe suena como longitud y longitud es de largo y vidad suena como vida. En el relato Yucajú le dijo que le va a dar vida eterna”. En este caso, el lector se valió de sus conocimientos previos para analizar la palabra en términos morfológicos, dar significado a la palabra y luego aplicarlo a al contexto oracional y crear lo que Perfetti (1986) denomina un modelo del texto (comprensión de lo leído). Incluso, lo explica en términos de los detalles que ofrece el texto. De esta manera se observa cómo la comprensión es el resultado de componentes en interacción, de modo simultáneo, en cualquier punto del texto. Este tipo de proceso también se ve ilustrado en el modelo psicolingüístico de Kenneth Goodman (2015). Este explica el proceso lector como la interacción simultánea de una serie de sistemas: sistema pragmático, sistema grafofónico, sistema sintáctico y sistema semántico (centro de los sistemas, pues media en todos los anteriores). En términos más específicos, se relaciona con las ideas de Perfetti (1986) al explicar:

los lectores utilizan estructuras lingüísticas (el sistema o gramática del lenguaje) para llegar al significado por medio de una identificación de las frases y sus relaciones. Esto es válido para todos los textos auténticos y cohesivos. Si no están dentro del sistema, los símbolos no pueden representar el significado (Goodman, 2015, p. 100).

Este planteamiento implica que el manejo del vocabulario es parte esencial para la construcción de la comprensión lectora, la cual se gesta mediante un sistema de construcción lingüística que debe modelarse. Esto se avala mediante la variedad de comentarios que van desde los participantes que presentaron seguridad al indicar “La tarea fue muy fácil por qué me acordé de todos los pasos de un buen lector” (participante once [11]), hasta los que se sintieron inseguros de su ejecución al apuntar: “La tarea fue larga y difícil porque pensé mucho en qué significan las claves” (participante siete [7]).

No obstante, a pesar de las diferentes impresiones y el uso nulo del material de apoyo que representaba el acompañamiento de contenido, los estudiantes manifestaron las razones por las que el acompañamiento previo fue efectivo. Por ejemplo, el participante número once (11) indicó “supe que debía hacer todo el tiempo porque el maestro me enseñó a redactar párrafos”. Además, en otra de sus respuestas indicó: “Los pasos que me enseñó el maestro de un buen lector y para redactar párrafos me ayudaron a completar la tarea” refiriéndose al trabajo independiente. Mientras que otros colegas reconocieron la importancia de las experiencias previas a esta actividad al describir la tarea como: “fácil porque al trabajar con mi compañero en el relato anterior, él me dio consejos.” (participante cinco [5]).

Aun así, el docente cumplió con un rol guía al dirigir el proceso de pensamiento de aquellos estudiantes que no lograron identificar las estrategias adecuadas para atender el vocabulario del relato. Un buen ejemplo de esta mediación se documentó en el diario del investigador (12 de abril del 2022) y se presenta a modo de viñeta.

### **Viñeta**

#### **Mediación docente para dirigir el pensamiento autónomo**

El participante doce (12) confrontaba problemas para definir el concepto “reproducirse”. Por lo tanto, el maestro leyó en voz alta el párrafo en el que se encuentra la palabra porque hace referencia a que todos comenzaron a reproducirse ante la necesidad de poblar la tierra. Entonces, el docente formuló preguntas como: ¿qué es lo más importante del pueblo? El estudiante contestó “las personas” y se le preguntó: entonces, ¿qué es despoblado? De esta manera, el participante concluyó acerca de la palabra que: “La palabra reproducirse significa parir personas para poblar la tierra. Lo se porque en el contexto dice los humanos deberán poblarse”.

Esta viñeta exhibe cómo se manifiesta el rol guía del educador, aun cuando la tarea ha sido diseñada para el trabajo independiente. En la mayoría de los casos, los estudiantes necesitaron de preguntas que le permitieran organizar sus pensamientos y activar conocimientos previos para establecer relaciones entre el vocabulario y sus experiencias. Una vez más, en palabras de Figarella (2012) el maestro funge un papel de individuo con desarrollo cognitivo superior que le permite acercar a los estudiantes a su desarrollo próximo.

Por último, cabe mencionar que esta etapa de acompañamiento permitió develar cómo el poco dominio de estrategias puede jugar adversamente en el desempeño de los

estudiantes al incidir en el aspecto emocional y actitudinal. En esta categoría, el participante doce (12) demostró no emplear algunas estrategias como examinar el ejercicio escrito previo a la lectura, poseer pobres destrezas para ralentizar su proceso de pensamiento y organizar sus ideas por escrito. En consonancia con lo anterior, describió –mediante su diario reflexivo– esta tarea de trabajo independiente como complicada. De igual forma, explicó que no disfrutó la tarea, que se sintió mal y confundido, además de necesitar ayuda del maestro.

En resumen, esta primera etapa de acompañamiento estudiante-contenido ha evidenciado que un ciclo de lectura no es suficiente para el desarrollo de lectores autónomos. Sin embargo, si se observó un gran avance en términos de la reflexión metacognitiva respecto a las estrategias de comprensión y el nivel de dominio que se posee sobre estas debido a la guía de un adulto y pares competentes (Vygotsky, 1978). A su vez, se desprende información relevante acerca de la poca utilidad que les dieron los participantes a las tarjetas metacognitivas como material de acompañamiento durante este primer ejercicio independiente, a pesar de las dudas presentadas.

## Ciclo de lectura II

### Docente-Estudiante

Esta segunda etapa de acompañamiento docente-estudiante representó el inicio del segundo ciclo de lectura mediado por las tres etapas de acompañamiento que guían el estudio: docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante contenido. En esta ocasión, se documentó una participación más activa del estudiantado, lo cual ilustró como el rol mediador comenzó a delegarse del docente hacia el estudiante.

Para el desarrollo de esta lección, se realizó lectura guiada del relato *De la gran fiesta que celebraron las aves y cómo el múcaro adquirió su plumaje*. Esta historia presenta cómo, al inicio de la creación, el múcaro no poseía plumas. Esta situación lo mantenía oculto debido a la vergüenza que le ocasionaba. El resto de las aves quería compartir con él y organizaron una fiesta para lograrlo. Además, cada una de estas le prestó una pluma para que se hiciera un vestido y las acompañara. Sin embargo, al verse tan hermoso cubierto por plumas, decidió no asistir para no tener que devolverlas y verse descubierto nuevamente. Desde entonces, debido a lo vergonzoso de su acto, solo sale en las noches mientras el resto de las aves duermen.

No obstante, para iniciar la lección, el docente cuestionó al estudiantado cuáles son las estrategias que han estado practicando y estos contestaron -según documentado en el diario del investigador del 13 de abril del 2022- de forma asertiva. En primer lugar, respondieron a coro que se debía estudiar el ejercicio antes de realizar la lectura. El participante doce (12) explicó que para conocer el significado de una palabra según su contexto debe leerse la oración en que se encuentra y pensar. Ante esta respuesta, el participante once (11) añadió que al trabajar con vocabulario en contexto se debe subrayar la palabra que se desea definir y preguntarse qué significa eso. Estas dos

aportaciones (participantes once [11] y doce [12]) demuestran cómo un comentario sirve de andamiaje a otro, incluso cuando se realizan actividades en grupo grande. Por último, el participante cinco (5) cerró el diálogo inicial al explicar que los pasos de un buen lector son: establecer objetivos, monitorear el proceso, subrayar datos importantes y anotar ideas que nos ayuden a cumplir con nuestro objetivo.

Desde esta discusión inicial, los estudiantes se mostraron motivados y hubo excelente participación, según lo apreció la amiga crítica mediante su diario de investigación (13 de abril del 2022). Acto seguido, se entregó la respuesta a la lectura y se leyó en voz alta para establecer los propósitos de la tarea: definir palabras en contexto, contestar dos preguntas a partir de las acciones del múcaro (personaje principal del relato) y resumir el texto. Al establecer los objetivos se procedió con el proceso de lectura y, de inmediato, el participante dos (2) cuestionó “¿qué es un múcaro?”. Varios estudiantes respondieron al participante al indicarle que es una especie de búho. Esta interacción demuestra cómo el proceso de comprensión se ve ligado a la búsqueda constante de significados de forma progresiva durante el texto (Goodman, 2015 y Perfetti, 1986). Además, se aprecia el rol que juegan los pares con mayor conocimiento acerca de un tema (en este caso, de un significado) permite que un compañero adquiera nuevo aprendizaje (Vygotsky, 1978). Eventualmente, se dio paso a predicciones a partir del título, y -en general- los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la historia explicaría por qué el múcaro tiene plumas. Esta predicción podría parecer que se limita a los datos literales que ofrece el título; sin embargo, evidencia que los lectores han internalizado que cada relato devela –a modo de mito o leyenda– el origen de algún elemento natural de Puerto Rico.

Luego, al comenzar el proceso de lectura guiada, se les indicó a los participantes que subrayaran la frase que describía al múcaro en la exposición del relato: “era el único que no tenía plumas sino piel”. Esta acción modeló cómo identificar detalles importantes que son necesarios para atender la respuesta lectora. No obstante, tras este primer acto de guía docente, los estudiantes dieron continuidad al proceso de lectura, según documentado en el diario de la amiga crítica. A modo de ejemplo, la siguiente viñeta ilustra cómo, a partir de la instrucción docente de subrayar un dato importante, los estudiantes dan continuidad al proceso lector:

### **Viñeta**

#### **Mediación para definir vocabulario en contexto**

...Más adelante, el texto define al ave como vanidosa (palabra para definir en contexto) y el participante uno (1) indicó que se debía subrayar esa palabra y se comparó con el concepto orgullo por el contexto oracional. Luego, se subrayó otra línea en la que se describía el estado emocional del múcaro por su aspecto. Este evento nos llevó a la segunda palabra para definir en contexto: afligirse. Ante esta, la participante uno (1) indicó que debíamos subrayarla y que significaba “preocuparse” debido a que las aves de la historia estaban tristes por las emociones del múcaro. Por ende, escribimos la palabra preocupase sobre afligirse. En la próxima oración apareció la palabra “choretas”, pero esta vez fue el participante trece (13) quien explicó el proceso para trabajar vocabulario en contexto y definió la palabra como “llenas” debido a que las aves tienen muchas plumas y mencionó: “choretas de plumas – llenas de plumas”.

En este punto se visibiliza cómo los estudiantes, tras un primer ciclo en el que se le ha acompañado de tres formas diferentes, han podido internalizar varios de los

procesos cognitivos que emplea la lectura. Además, se documenta la progresión del rol mediador al ver cómo los estudiantes ganan más participación en las actividades de grupo grande. En este sentido, los estudiantes han asumido un rol de guía respecto a los procesos para atender los ejercicios y se apoyan como pares durante este proceso para cumplir con estos propósitos. En cuanto a este tipo de interacciones, Figarella (2012) afirma que el maestro, como perito en su profesión, tiene el rol de orquestar, organizar y facilitar las experiencias que le permita al estudiantado motivarse y autodirigir su aprendizaje.

Al transcurrir la lectura, se tuvo un panorama más claro acerca de la situación emocional del músico, por lo que el participante ocho (8) infirió que este haría un plan para quedarse con las plumas que sus amigas le prestaron para hacer un vestido. Además, explicó que su inferencia se debía a las preguntas que formula el personaje: ¿por qué no pueden ser más?, ¿por qué tengo que devolverlas? Al terminar esta discusión, culminó la lectura guiada y se procedió a contestar el ejercicio escrito. Los estudiantes utilizaron las anotaciones e ideas subrayadas del texto para contestar la tarea. El maestro sirvió de secretario y se llevó a cabo un proceso de escritura y pensamiento en voz alta; los estudiantes dictaban la respuesta, el maestro escribía y se iba discutiendo si la redacción era adecuada. De esta forma se potenció el desarrollo de pensamiento consciente para adquirir estructuras adecuadas que puedan emular en nuevas experiencias (Harvey y Goudvis, 2017; Vygotsky, 1987). Este proceso se repitió con cada uno de los ejercicios, excepto con las que pertenecían a la sección titulada Contesta. Esta área contaba con dos preguntas de opinión basadas en evidencia textual y debían contestarse de modo individual. En general, todos los estudiantes pudieron contestar las preguntas sin

problemas, solo que algunos elaboraron las respuestas al apoyarlas con detalles del texto, mientras que otros exhibieron menos dominio de este proceso. Por ejemplo, para responder la primera pregunta (¿qué opinas del plan del múcaro? Explica.), el participante doce (12) escribió: “Yo pienso que luego de leer el relato que el plan del múcaro es malvado y abaro”. Esta respuesta presenta una opinión sin sustento o evidencia textual. Por otra parte, el participante uno (1) anotó: “Yo pienso que el plan del múcaro estaba mal, porque nunca puedes llevarte algo que no es tuyo y además se escondió para nunca devolverlas”. En esta ocasión, se presenta una opinión sustentada por las acciones realizadas por el personaje en el texto.

Como actividad final del ejercicio escrito, se contó con las tarjetas metacognitivas y se siguieron los pasos para redactar un resumen que se elaboró mediante la escritura compartida. De esta forma, se esperaba potenciar el uso de este material como guía en el proceso de comprensión y redacción, ya que exhiben ejemplos de respuestas escritas.

Finalmente, los estudiantes completaron el diario reflexivo mediante el que seleccionaron el ícono de seguridad como el sentimiento que mantuvieron durante la tarea. Asimismo, concluyeron que este sentimiento de seguridad se debe al acompañamiento que se recibe. A modo de ejemplo, podemos señalar la respuesta del participante cinco (5) a la pregunta ¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy? Este escribió: “Relajado porque el maestro explicó y todo el salón hicimos el relato del estudio juntos”. Esta idea es compartida por el participante doce (12) quien escribió respecto al ejercicio del día: “la describo facil porque estuvimos en grupo”, “Yo me senti bien”, “me ayudo el maestro a analizar” y “yo aprendí respecto al proceso analizar”. Dicho participante, se verá destacado a lo largo del estudio debido a que presenta un cambio

progresivo respecto a sus emociones al enfrentarse al proceso lector. Al mismo tiempo, el participante diez (10) realizó un análisis más profundo respecto a la transacción que implica leer debido a sus experiencias grupales. Este escribió: “aprendí que aunque todos leyéramos la misma lectura íbamos a tener distintas opiniones sobre ellas”. Sin lugar a duda, esta cita ejemplifica líneas de pensamientos como las de L. Rosenblatt (1988) en términos de que no existe una interpretación única, absoluta o “correcta”.

En esta ocasión, el acompañamiento docente-estudiante no requirió de la presentación de estrategias, sino en la guía que se facilitó para dirigir las interacciones entre la lectura y el ejercicio de comprobación lectora. Además, proveyó el espacio para auscultar el conocimiento que los estudiantes han ganado acerca del proceso lector y reforzar las estrategias que han comenzado a utilizar de forma autónoma al traerlas a la discusión mediante sus comentarios.

### **Estudiante-estudiante**

Esta segunda etapa de acompañamiento estudiante-estudiante, en contraste con lo ocurrido durante el primer ciclo de lectura, se observó mayor nivel conciencia de los procesos de lectura y reflexión metacognitiva. Asimismo, se apreció manejo del pensamiento eficaz mediante la toma de decisiones al trabajar en equipos. Estas conductas se apreciaron mediante la lectura compartida del relato titulado *En donde se cuenta la historia del valeroso Toabey y de su amada Acalay*. Esta historia relata el amor prohibido entre Toabey, hijo de Aymón, y Acalay, hija del cacique que los odiaba y envidiaba. La guerra desatada por este odio obligó a la joven pareja a huir de sus tierras. Sin embargo, su escape culminó cuando el cacique Mabayoán, padre de Acalay, los encontró y los castigó. Acalay fue transformada en una roca en lo bajo de un risco, mientras que Toabey fue condenado a ser una charca en la cima del mismo lugar, incapaz

de tocarla. El dolor de Toabey fue tan grande que sus lágrimas se convirtieron en una cascada que llegó hasta a su amada, abrazándola por la eternidad.

No obstante, antes de conocer este relato, se inició la lección con una discusión a partir de la pregunta ¿cuáles estrategias de lectura conocemos? Entre las aportaciones del grupo, según documentado en el diario del investigador del 18 de abril del 2022, se destacó la realizada por el participante once (11): “leer la tarea antes de iniciar el ejercicio para establecer los propósitos del ejercicio”. En esta ocasión, la tarea solicitó definir dos palabras por contexto, ilustrar y explicar el final del relato, anotar los personajes, explicar quiénes son y redactar un resumen.

Al culminar el diálogo en grupo grande, los estudiantes se agruparon con sus respectivos pares para dar paso al proceso de lectura. Mediante esta experiencia se documentó, a través del diario del investigador y el diario de la amiga crítica del 18 de abril del 2022, un nuevo comportamiento: la asignación de roles para completar la respuesta lectora. Por ejemplo, se identificó que cada equipo contaba con un lector asignado por tiempo, de modo que la tarea de leer en voz alta se alternaba. Sin embargo, dos equipos mantuvieron un solo lector durante todo el ejercicio (participantes cuatro [4] y cinco [5]).

Del mismo modo, se documentó el empleo de nuevas estrategias que exhiben el desarrollo de pensamiento estratégico al observarse la aplicación planificada y coherente de procedimientos adecuados (Swartz et al. 2017), en este caso para atender una tarea de comprensión lectora. Entre estas prácticas se apreció cómo los estudiantes socializaban estrategias; por ejemplo, el participante once (11) sugiere que lean las preguntas antes de comenzar la lectura. De igual modo, se observó cómo esta práctica fomentó la aplicación

de otros procedimientos como: completar la tabla de los personajes (participantes dos [2], once [11] y trece [13]) y definir el vocabulario en contexto (participantes uno [1], cuatro [4], seis [6] y siete [7]) en la medida que se lleva a cabo la lectura. Además, se practicó el subrayado y destacado de ideas por gran parte de los participantes (uno [1], dos [2], cuatro [4], siete [7], nueve [9], diez [10], once [11] y trece [13]). Esta práctica fue muy útil para la pareja compuesta por los participantes cuatro (4) y siete (7), quienes contestaron las preguntas, mediante el uso de sus notas, al finalizar la lectura.

Por otro lado, se documentó, de modo más claro, tanto el pensamiento estratégico para la aplicación de procedimientos adecuados (Swartz et al. 2017) como la alternancia del rol de “experto” o par competente (Figarella, 2012) mediante la interacción de los participantes cinco (5) y doce (12), ilustrados en la siguiente viñeta.

### **Viñeta**

#### **Pensamiento estratégico y alternancia del rol “experto”**

Durante la tarea de lectura se observó muy tranquilo al participante doce (12), a diferencia de la etapa en la que debió trabajar solo. Mediante el proceso de lectura, su par asumió el rol de lector, mientras que decidían en conjunto cómo responder a la tarea. Sin embargo, al trabajar con el vocabulario en contexto, el participante doce (12) comentaba y su colega (participante cinco [5]) fungía como secretario. De hecho, el participante doce (12) señalaba cuando algo carecía de coherencia.

Esta viñeta nos presenta una interacción muy importante para este estudio en términos del desarrollo de estrategias y el papel que juega la emoción en el proceso de la comprensión. El participante cinco (5) demostró tener competencias adecuadas para manejar tareas de comprensión lectora a partir de su ejecución en el ejercicio de

exploración que completó antes de iniciar la lectura de los relatos. Sin embargo, el participante doce (12) no exhibió un buen desempeño en dicho ejercicio ni se sintió cómodo al trabajar de manera independiente durante la primera etapa de acompañamiento estudiante-contenido. En esa oportunidad, no pudo emplear estrategias adecuadas y se identificó con el ícono de “confundido” tras culminar su trabajo. En contraste con esto, la viñeta nos presenta un estudiante seguro y capaz de manejar una tarea de comprensión lectora con un par competente en el manejo de la escritura y la lectura fluida.

Todo esto parece confirmar que el participante cinco (5) funge como un par de apoyo emocional, al brindarle seguridad para completar su tarea de manera estratégica, y par mentor al modelarle cómo leer de manera fluida y organizar las ideas por escrito. Mientras que el participante doce (12) sirve solo como par mentor al modelarle a su pareja de trabajo cómo emplear las estrategias para definir por contexto y manejar claves del texto para atender la tarea de comprensión. Asimismo, este análisis queda evidenciado mediante las expresiones que estos participantes compartieron en sus diarios reflexivos. Al cuestionar cómo ayudó el trabajo con un compañero, el participante cinco (5) indicó: “Mi compañero me ayudo a definir las palabras en contexto” y añadió, respecto a si podría haberlo hecho sin compañía, “ya estoy entendiendo más hacer vocabulario en contexto y los resúmenes”. Por otro lado, el participante doce (12) manifestó acerca de la compañía de un par: “me ayudo en varias cosas como leer y escribir”, y al preguntarle acerca de trabajar independientemente anotó: “No analizar, leer y escribir”. Claramente, se observa cómo cada participante reconoce sus fortalezas, las de sus respectivos pares y cómo estas coadyuvan al logro de la tarea conjunta. Asimismo, se

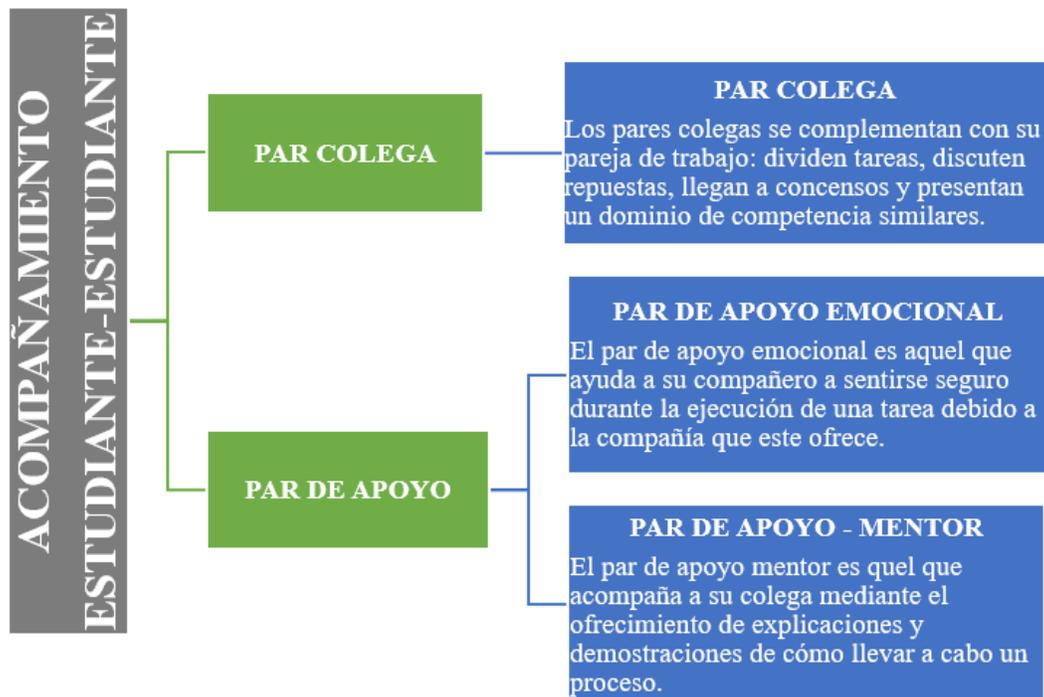
exhibe una gran progresión en el desarrollo de reflexión metacognitiva, pues según Swartz et al. (2017):

La metacognición hace que cobremos conciencia de los pasos y las estrategias que seguimos en el momento de solucionar un determinado problema, y que reflexionemos y evaluemos la productividad de esas estrategias, de modo que podamos cambiarlas si vemos que no dan el resultado esperado (pp. 103-104).

Por otra parte, también se documentó otro tipo de dinámicas en la que no se hallaron roles tan marcados en términos de los niveles de dominios. En estos casos se observó el diálogo y el consenso para llegar a acuerdos que redundaron en logro de la tarea. A estos efectos, mediante este estudio, se les denominó a estos pares como colegas. Este tipo de pares se ven reflejados mediante los participantes tres (3) y ocho (8). Según el diario del investigador, estos se dividieron las secciones del trabajo y lo atendían de manera simultánea mediante la hoja digital. De hecho, la amiga crítica apunta en su diario “Los participantes tres y ocho discutieron las respuestas oralmente para luego comenzar a escribir simultáneamente en diferentes partes del documento”.

De esta manera, puede resumirse que, a este punto del estudio, se han identificado tres tipos de acompañamientos que puede prestar un par durante la labor conjunta. Estos se ilustran mediante la figura 7.

**Figura 7.** Tipos de acompañamiento que presta un par mediante la tarea conjunta



Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

Al mismo tiempo, a diferencia de la primera etapa de acompañamiento estudiante-estudiante, no solo se observó que los estudiantes han podido reflexionar referente a su proceso de lectura, sino que también han derivado estrategias diferentes a las presentadas en clase para mediar sus procesos de comprensión y atención a la tarea. Un ejemplo referente al desarrollo de nuevas estrategias se manifiesta en la reflexión del participante ocho (8) quien, al pensar acerca de cómo le ayudó trabajar con un compañero, expresó de forma escrita: "...me ayudó en trabajar más rápido porque mientras el hacia algo yo hacia otra pregunta". Además, se documentó un mayor número de participantes que internalizaron estrategias modeladas en clase, como lo es el uso de destacadores para identificar datos relevantes. De hecho, el participante dos (2) escribió en su reflexión, referente al uso de las tarjetas metacognitivas: "Pedi las tarjetas pero no la necesite

porque tuve mi grupo para ayudarme”. Este argumento evidencia que los pasos establecidos en las tarjetas metacognitivas diseñadas como material de acompañamiento, va siendo menos necesario en la medida que internalizan los pasos y que el trabajo en equipo es parte esencial del proceso de independencia. Según las ideas de Monereo (2008), esto podría denominarse regulación del aprendizaje basado en una meta, en este caso el de completar un ejercicio de lectura.

Finalmente, el tema de la emoción al enfrentarse a una tarea de lectura junto a un par persiste bajo la clasificación de seguridad. Todos los participantes, al igual que en la primera etapa, indicaron sentirse seguros. Por el contrario, los comentarios se presentaron de forma más reflexiva, pues los estudiantes empezaron a identificar los factores específicos que les ayuda o dificulta atender una tarea. Entre estos se destacan el elemento de haber tenido prácticas frecuentes (apreciación del participante once [11]) colaboración respecto a las convenciones de la ortografía y organización de ideas (participantes uno [1], once [11] y trece [13]), dificultad al resumir de manera independiente (participante trece [13]), los beneficios de establecer objetivos (participantes dos [2], ocho [8] y trece [13]) y trabajar en equipo para manejar el tiempo (participantes tres [3], siete [7] y ocho [8]). Respecto a este último elemento, se desprende la necesidad de diseñar tareas más cortas y centradas en el manejo de pocas estrategias para que el uso del tiempo sea efectivo para los estudiantes.

En resumen, esta experiencia de aprendizaje ha demostrado cómo la guía docente y las mediaciones de pares, con diferentes propósitos, abonan al desarrollo de lectores competentes. Asimismo, entre los roles de los pares, se documentó cómo las actividades conjuntas promueven del desarrollo emocional respecto al autoconcepto como lectores.

### **Estudiante-contenido**

La segunda etapa de acompañamiento estudiante-contenido representó el cierre del segundo ciclo de lectura mediado por el relato titulado *De cuando el coquí conoció al guaraguao del bosque y de la gran aventura en la que decide embarcarse el coquí*. Este narra el encuentro entre el primer y único coquí de Boriquén y el guaraguao, quien le revela que ha volado hasta él para conocerlo. Al preguntarle al ave por su interés, descubre que ambos son considerados uno de los cinco regalos divinos de la isla y que este ha volado para conocerlos a todos. Entusiasmado por la noticia, el coquí se preparó para viajar y conocer a cada uno de estos.

Sin embargo, antes de iniciar la lectura independiente del relato, se desarrolló una discusión socializada en la que se estableció la agenda de trabajo y se cuestionó que entendían por el concepto “mensaje de la historia”. A esta pregunta, el participante número doce (12) respondió de forma oral: “el mensaje de la lectura no está escrito directamente en las palabras del libro, hay que entender o pensar lo que dice el párrafo para saber el mensaje”. A partir de este comentario, se evidencia el nivel de conciencia que poseen los participantes respecto a las transacciones lector-texto que implica la comprensión de la lectura (Rosenblatt, 1994).

Tras esta primera reflexión metacognitiva, los estudiantes recibieron sus libros y las hojas de trabajo. En esta ocasión, a diferencia de la primera etapa de acompañamiento estudiante-contenido, la mayoría de los participantes estudiaron el ejercicio escrito previo a la lectura del relato; excepto los estudiantes tres (3), seis (6), nueve (9) y (trece) quienes trabajaron directamente con la lectura. Tal y como se documentó este proceder, mediante el diario del investigador del 25 de abril del 2022, también se anotó que la mayoría de los

estudiantes realizaron lectura silenciosa, a excepción del participante uno (1) y doce (12) quienes leyeron en voz alta.

De manera análoga, mediante las observaciones del 25 de abril del 2022, documentadas en los diarios del investigador y la amiga crítica, se identificaron varias estrategias adoptadas por los participantes durante el proceso de lectura. En primer lugar, se documentó, de forma generalizada, que los participantes: detenían el proceso de lectura para responder a las preguntas en la medida que encontraban las citas o palabras necesarias en el texto (participantes uno [1], tres [3], seis [6], once [11] y trece [13]), destacaron los personajes junto a sus descripciones (participantes cuatro [4] y trece [13]), destacaron palabras de vocabulario (mayoría de los participantes); mientras que el participante ocho (8) optó por destacar frases, oraciones y citas completas. Por otra parte, se observó el establecimiento de relaciones entre conceptos, por ejemplo, el participante doce (12) escribió “presumido” sobre la palabra de vocabulario modesto.

De igual forma, tal y como ocurrió en el primer ciclo de lectura, se documentó la práctica de leer el relato y atender el ejercicio al final de la lectura (participantes cuatro [4] y cinco [5]) y la formulación de inferencias a partir del lexema de una palabra; por ejemplo, el participante ocho (8) explicó que adormecer significa “poner a dormir” porque en medio de la palabra dice “dormer”. Mientras que el participante doce (12) mencionó que embarcarse suena como a barco o a embargar. Respecto a este particular, Goodman (2001) explica que:

El significado que aportamos a la lectura está disponible para nosotros en cada ciclo, pero es particularmente influyente a medida que pasamos de nuestro sentido de los patrones sintácticos a las estructuras semánticas. Nuestras inferencias y

predicciones estarán moldeadas por nuestras expectativas semánticas y los esquemas que usamos para organizar el significado que estamos construyendo (p. 106).

Por ende, la construcción del significado va a estar mediada por nuestros conocimientos previos, en este caso, del nivel semántico al basar sus inferencias en el análisis morfológico de la palabra y las relaciones de significados que establecen con cada una de estas partes. Asimismo, se observó la formulación de predicciones mediante la aportación del participante ocho (8) al decir en voz alta: “ya sé lo que va a pasar en los próximos relatos, él va a conocer los regalos divinos. En el próximo relato va a conocer a la amapola que es uno de los regalos”. A partir de los datos que el personaje del guaraguao le revela al coquí y los conocimientos que ha ganado respecto a la estructura del texto mediante sus lecturas previas, permiten la formulación de este tipo de predicciones.

No obstante, respecto al empuje del acompañamiento de contenido –uso de las tarjetas metacognitivas– se obtuvo nueva información. El participante doce (12), quien expresó de forma oral y escrita su inseguridad al trabajar de manera independiente en el ciclo anterior, asumió una actitud más positiva. En esta ocasión, según documentado en el diario del investigador, tomó las tarjetas y verbalizó: “esta vez sí lo voy a terminar a tiempo”. Acto seguido, mencionó a las 2:30 pm: “logré mi objetivo, llegué al resumen”. Mediante estos actos se demuestra cómo la necesidad de acompañamiento puede atenderse al delegar la responsabilidad de apoyo en un material que sirva como guía. De este modo, el acompañamiento sirve de motivación, lo cual Goleman (2022) explica es lo que impulsa a un individuo para alcanzar su objetivo. Un caso similar se apreció durante

la ejecución del participante dos (2). Esta pudo realizar la tarea de manera independiente hasta que se enfrentó a la tarea del resumen, en ese momento solicitó la entrega de las tarjetas metacognitivas, lo cual se repitió con los participantes uno (1), dos (2), cinco (5) y ocho (8). Respecto a este particular, se puede inferir que las tarjetas funcionan como acompañamiento en el proceso de redacción al ofrecer apoyo durante la selección y organización de datos al sintetizar. Además, evidencia autonomía, pues Monereo et al. (2008) indica que esta se distingue por la toma de decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades referente al proceso de comprensión y su reflexión metacognitiva, el manejo del vocabulario en contexto se identificó como un área de necesidad por parte de algunos estudiantes. Los participantes uno (1) y ocho (8) mostraron inseguridad al momento de formular inferencias o interpretar la lectura de forma independiente. Por ejemplo, al definir el concepto “modesto” –perteneciente a la frase “aunque suene muy modesto de mi parte, soy un pájaro impresionante” – el participante uno (1) manifestó: “pienso que significa, aunque no sea real”. Sin embargo, este dudaba de su interpretación; aunque, escribió “La palabra modesto significa que eso no está bien...”. En el caso del participante ocho (8), exteriorizó que la palabra “determinado” es “como creer en ti mismo”, pero alegó no saber explicarlo y, finalmente, escribió: “La palabra ‘determinación’ significa creer en ti mismo y creer en tus sueños, no importa lo que pase”. De esta manera, se ilustra cómo los estudiantes han conseguido internalizar estructuras escritas y manejar la transacción lector-texto que supone la comprensión; a pesar de se exhibe un sentimiento de inseguridad que interrumpe la continuidad de su trabajo.

Acorde con esta última interpretación, resulta necesario apuntar hacia las reflexiones de los estudiantes respecto a su proceso de trabajo durante esta etapa de acompañamiento. En términos generales, doce de los estudiantes indicaron haberse sentido seguros durante la tarea (uno de los estudiantes no cumplió con la reflexión). Además, se evidenció mayor reflexión metacognitiva en cuanto al proceso de comprensión. Por ejemplo, al describir la tarea, el participante dos (2) escribió: “La tarea de hoy fue mas facil que todas las demás que habia echo independiente porque con haber practicado con esas otras ocasiones supe que hacer mejor”. Este comentario, fue secundado por los que realizaron los participantes cuatro (4) y seis (6), aunque otros añadieron que el uso de las estrategias lectoras –durante las lecciones anteriores– fue de ayuda para trabajar de manera independiente. Incluso, algunos fueron muy puntuales respecto a la importancia del trabajo entre pares al anotar: “Fácil, al trabajar con mi compañero se me hizo fácil” (participante cinco [5]). Además, como dato importante, el participante doce (12) escribió “La describo fácil porque pude enfocarme y poner mi meta”. Este comentario dista de su primera reacción al trabajar acompañado solo por el contenido, pues indicó sentirse confundido, necesitar ayuda del maestro y disgustado con el trabajo independiente.

Por otro lado, a partir de las preguntas referente a cómo se sintieron al trabajar con el ejercicio y que les permitió hacerlo de forma independiente, se destacaron los comentarios relacionados con el concepto de la tranquilidad. El participante cuatro (4), por ejemplo, anotó: “Yo me sentí tranquilo al hacer la tarea de hoy porque estoy usando las estrategias de un buen lector”. En cuanto a qué les permitió lograr los propósitos del texto, sobresalió el modelaje del docente, la interacción con pares competentes y, en el

caso del participante doce (12), la confianza en sí mismo. Respecto a este particular escribió: “La confianza y la determinación”.

Finalmente, en la sección de comentarios adicionales se apreciaron textos de emotividad y crecimiento como: “De berdad creo que estoy mejorando” (participante dos [2]), “Mi comentario es que estuve un poco mejor” (participante tres [3]), “Estoy aprendiendo mucho de cómo hacer resúmenes” (participante diez [10]) y “Gracias a maestro Néstor por todo” (participante doce [12]).

Este último comentario responde al acompañamiento docente que se le ha brindado al participante doce (12) durante el estudio. A pesar de que no figura en los diarios del investigador, el maestro recalcó durante las intervenciones con el participante que era un gran lector con pensamiento profundo antes de redirigirlo con alguna recomendación. En este sentido, este tipo de andamiaje puede vincularse con el concepto *motivational scaffolds* (andamiaje motivacional) propuesto por Reynolds y Goodwin (2016). Según estos autores, el educador puede incentivar el proceso de lectura de un estudiante al premiar su persistencia y alentarlos a enfrentarse a tareas desafiantes. Tal y como se aprecia en el diario reflexivo del estudiante, su confianza se ha desarrollado mediante el apoyo emocional y las prácticas repetidas que se han ofrecido a lo largo de estos dos ciclos.

A modo de resumen, estas respuestas evidencian que los participantes han ganado seguridad en su proceso, lo cual se debe a la actividad lectora recurrente y, explicado por ellos mismo, el trabajo entre pares. De esta forma queda demostrado, en voces de los estudiantes, cómo el trabajar con un par con mayor dominio de un conocimiento potencia el desarrollo de otro con menor dominio (Vygotsky, 1987). Por último, cabe señalar las

aportaciones del participante doce (12) en este cierre del segundo ciclo de lectura. Al evaluar sus respuestas se confirma la necesidad de un buen autoconcepto como lector, pues en esta ocasión –a diferencia del primer ciclo– indicó sentirse seguro, concentrado y conocedor de los procesos que debía emplear.

### **Ciclo de lectura III**

#### **Docente-estudiante**

Esta última etapa de acompañamiento docente-estudiante permitió documentar tres aspectos importantes para el estudio respecto a la delegación del rol mediador durante la lectura: manejo del lenguaje respecto al pensamiento estratégico, autonomía en el empleo consciente de las transacciones entre el lector y el texto, y cómo estas reconfiguran la lectura. De este modo, se verá la relación entre los hallazgos y el marco teórico que fundamentó la investigación.

En esta lección, la experiencia de la lectura guiada se dirigió a partir del relato titulado *De cómo el coquí conoció a la amapola*. Esta historia presenta el encuentro entre dos regalos divinos de Borinquén: el coquí y la amapola. Esta última vivía sola porque su vanidad alejaba a todos mediante sus insultos y aires de grandeza, lo cual también provocó que el coquí deseara marcharse. A la amapola ver esto, lloró y le contó al coquí lo triste y sola que se ha sentido. Para ayudarle, fue franco con ella, le aconsejó y se quedó toda la noche compartiendo risas y cantos. Al despertar, se observó que la naturaleza había regresado junto a la amapola tras su cambio. Entonces, el coquí se despidió y continuó su viaje para conocer al flamboyán.

No obstante, previo a la lectura del relato se dialogó con el estudiantado a partir de la pregunta ¿cuáles estrategias utiliza un buen lector? Para dar respuesta a esta, según documentado en el diario de la amiga crítica bajo la fecha del 20 de abril del 2022, los

estudiantes se complementaron para dar una idea clara del proceder estratégico. En primer lugar, el participante once (11) respondió: “debemos leer las preguntas antes que el texto para poder plantearse los objetivos”. Además, explicó que tras la lectura de un párrafo hay que detenerse y reflexionar si se comprendió lo leído. Mientras que el participante ocho (8) mencionó: “tienes que destacar lo que ayuda a entender el contexto para después resumir”. Estas aportaciones nos evidencian el empleo del lenguaje estratégico. Según Swartz et al. (2017), los estudiantes deben emplear el vocabulario que les permita referirse a los procesos de pensamiento y los hábitos de la mente. A su vez, elabora que esto implica autonomía cuando los estudiantes pueden controlarlo y adaptarlo a las diversas tareas. En esta ocasión, la tarea requirió definir dos palabras por contexto, responder tres preguntas de carácter inferencial, un ejercicio de visualización y la redacción de un resumen.

Tras la activación de los conocimientos previos respecto al proceder estratégico de un lector, se dio paso al proceso de lectura. En este se observaron varios tipos de comportamiento. El primero de estos se manifestó mediante las intervenciones del participante uno (1), quien realizó correcciones a la lectura oral del lector en turno. Este tipo de comportamiento puede derivarse de las conductas que presentan muchos docentes al corregir, de forma inmediata, los desaciertos durante la lectura. No obstante, este comportamiento no brinda el espacio para que el estudiante pueda utilizar la estrategia de autocorrección, la cual solo es necesaria si muestran pérdida de significado (Goodman, 2015). En este caso, el docente redirige a los estudiantes al dialogar acerca de la importancia de ofrecer un espacio tranquilo en el que los compañeros puedan leer por sí solos. Por otro lado, el participante uno (1) también solicitó que se detuviera la lectura

cuando apareció una de las palabras para definir, de modo que todos tuvieran el espacio para destacarla en sus libros. En esta oportunidad, su aportación rindió frutos más productivos al dirigir una acción estratégica e importante para el cumplimiento de los propósitos de la lectura: definir vocabulario en contexto. Por ende, ya no se observan tantas indicaciones y modelajes por parte del docente, sino que los estudiantes logran hacer las pausas necesarias para monitorear el proceso de lectura y proceder de manera estratégica según los propósitos de la lectura.

Sin embargo, el docente no pierde oportunidades para aportar y dirigir el pensamiento estudiantil hacia aspectos de relevantes del texto. Por ejemplo, a modo de monitorear el proceso de la lectura se preguntó en voz alta ¿cómo describirían a la amapola? y el participante cuatro (4) respondió “es muy vanidosa”. Este calificativo fue aprendido en un relato anterior, lo cual no solo evidencia comprensión del texto hasta ese punto, sino que se observa la ganancia léxica mediante el proceso de la lectura. Goodman (2001) explica acerca de este particular que los lectores, a menudo, utilizan elementos aprendidos mediante sus lecturas recientes para aplicarlos en sus producciones orales y escritas. Además, señala que esto representa cómo el lector es transformado mediante las transacciones con el texto. De modo similar, el participante doce (12), evidenció una transacción entre sus conocimientos previos y el vocabulario del texto para derivar significado. Este evento se suscitó a partir de la palabra “halagar”, la cual definió por escrito: “halagado significa cuando yo siento que me dicen cosas lindas”.

De igual modo, este proceso transaccional también fue documentado a partir de las inferencias que el texto propiciaba al presentar ciertas claves textuales. Por ejemplo, mediante el evento en que se describe al personaje de la amapola como arrogante porque

presumía su belleza y tildaba de feos al resto de los personajes. En este caso, el participante ocho (8) expresó “ser arrogante es como cuando le faltas el respeto a las personas”. Acto seguido, en otro fragmento el personaje del coquí le dijo a la amapola que la condición para quedarse junto a ella era permitirle ser franco; a lo que el maestro preguntó ¿qué es ser franco? El participante tres (3) reaccionó: “es decir la verdad”, lo cual puede confirmarse por los eventos posteriores.

Asimismo, se manifestó el empleo de transacciones apelativas a las emociones que evoca un texto en el lector. El participante ocho (8), al leer el fragmento en el que se encuentra el coquí y la amapola, dijo: “le voy a escribir un ‘ja, ja, ja’ porque me dio gracia”. Respecto a este proceder, Rosenblatt (2018) explica que la lectura es un evento en el tiempo que se ve mediado por factores personales que condicionan la respuesta espontánea. Por consiguiente, el participante ocho (8) presenta de manera consciente la transacción directa entre los eventos y su interpretación de ellos basado en sus emociones.

Por otra parte, en cuanto al ejercicio de preguntas inferenciales se plantearon tres preguntas: ¿cómo es la amapola? (describela), ¿por qué crees que nadie se queda por mucho tiempo con la amapola?, ¿será por envidia? y ¿cuál es la belleza que nadie había visto antes? (explica). Estas suscitaron una discusión grupal que desembocó en un ejercicio de escritura individual para fomentar la autonomía en los procesos de comprensión, a pesar de contar con la guía docente. Para la primera pregunta, seis participantes (tres [3], seis [6], siete [7], diez [10], once [11] y trece [13]) describieron al personaje de la amapola a partir de sus comportamientos iniciales; otros siete (uno [1], dos [2], cuatro [4], cinco [5], ocho [8], nueve [9] y doce[12]) establecieron una

comparación entre el comportamiento inicial y el final, por ejemplo: “La amapola al principio del relato era vanidosa pero al final amistosa y amigable” (participante dos [2]). En cuanto a la segunda pregunta, todos los estudiantes apuntaron hacia las actitudes inadecuadas de la amapola. Un buen ejemplo se observó mediante el participante siete (7), quien anotó: “Nadie quiere quedarse con la amapola porque ella le dice a los otros que son feos y porque ella es vanidosa y arrogante”. Mientras que el participante dos (2) lo parafraseó: “Nadie se quedaba mucho tiempo con la amapola porque era vanidosa y arrogante y nadie se quiere quedar con una persona vanidosa”.

Sin embargo, al analizar la última pregunta de carácter inferencial, se hallaron dos tipos de respuestas. En primer lugar, figuran los estudiantes que se centraron en los aspectos externos de la belleza de la amapola (participantes uno [1], dos [2], tres [3], cuatro [4], cinco [5], nueve [9], diez [10] y once [11]). En esta tesitura, el participante diez (10) anotó: “La belleza de la amapola que nadie había visto antes era su sonrisa y alegría”. En este caso, el estudiante ha fijado su atención en aspectos literales del texto, pues no es sino hasta que escuchan la risa de la amapola que el resto de la naturaleza se acerca a ella. Por otro lado, un grupo de participantes (seis [6], siete [7], ocho [8] y doce [12]) atendió el asunto de la belleza interna. El participante doce (12), por ejemplo, escribió: “La belleza interior y exterior, su corazón puro ahora lleno de amor. La belleza que a adquirido por su humildad”. Este participante ha seleccionado los eventos del texto y presentó una interpretación de estos basado en sus juicios de los actos sociales. De hecho, respecto a este tipo de transacciones, Rosenblatt (2018) explica no existe inconsistencia en que la transacción lector-texto tienen orígenes y efectos sociales en ambos componentes.

Al culminar esta sección, los estudiantes tuvieron un espacio para llevar a cabo un ejercicio de visualización en el que debían dibujar, según lo expuesto en el texto, el momento en que el coquí llega a conocer la amapola. Durante el proceso, todos los participantes coincidieron al dibujar un bosque en el que la amapola se encuentra alejado de todos debido al rechazo que provocaba su arrogancia (Apéndice J). Por ende, los estudiantes han logrado desarrollar buenas destrezas para identificar detalles en el texto que, a su vez, le permiten visualizar la historia y demostrar comprensión de lo leído. Sin embargo, mediante este mismo ejercicio, se documentó un proceso de comprensión crítica referente al proceso de visualización. El participante doce (12), según documentó el diario de la amiga crítica, halló un dibujo que ilustraba el encuentro entre la amapola y el coquí en el libro. Al observarla, notó que había grama bajo la flor, lo cual contradijo al texto en el que se indicaba que hasta esta se mantenía alejada. Por lo tanto, el estudiante se cuestionó por qué lo ilustraron de ese modo. Este tipo de observación nos ejemplifica cómo el estudiante ha ido apoderándose de las claves textuales que le permiten generar comprensión de lo leído y ser consciente de que son estas las que le permiten o no generar una visualización (Harvey y Goudvis, 2017).

Como última actividad grupal, se llevó a cabo la escritura compartida del resumen. Esta práctica permitió documentar comprensión de lo leído y selección de los eventos esenciales. Sin embargo, se requirió el manejo de preguntas por parte del maestro, pues los estudiantes aún recuentan la historia —según lo detalla la amiga crítica— sin consciencia clara de la estructura escrita que demanda el resumen. Para esto, el maestro se valió de las preguntas que aparecen en la tarjeta metacognitiva correspondiente a esta estrategia.

Por último, referente a los diarios reflexivos estudiantiles, cabe señalar que se ha mantenido el sentimiento de seguridad al trabajar en compañía del docente. Al igual que en la lección anterior, todos describieron la tarea como fácil y lo atribuyeron a dos razones particulares: conocer el tipo de tarea y haber completado la actividad con el maestro como guía. Por ejemplo, el participante doce (12) comentó “La describo fácil porque estube con el mejor maestro del mundo”, mientras que el participante tres (3) mencionó: “La describo fácil porque tuvimos ayuda y en grupo”. En cuanto al desarrollo de la autonomía respecto al pensamiento estratégico (Swartz et al., 2017) el participante cuatro (4) indicó: “Me sentí tranquilo al hacer la tarea de hoy porque usamos las estrategias de un lector” (lo cual hace referencia a los conocimientos previos que se han ganado a lo largo del estudio). Respecto a este particular, el participante ocho (8) añadió: “No aprendí nada use las estrategias que ya sabía”. Este tipo de retroalimentación se suman -de manera significativa- a los aprendizajes que han ganado los estudiantes y su nivel de conciencia sobre este proceso: “aprendí a resumir mejor” (participante uno [1]), “aprendí sobre el resumen para hacerlo más corto” (participante dos [2]), “aprendí que hacer el trabajo en grupo me ayuda a comprender mejor la tarea (participante cuatro [4]) y “aprendí a hacer los párrafos con sentido” (participante siete [7]). De igual modo, al preguntar referente a la figura del docente como acompañante, el participante cinco (5) anotó: Me ayudó a trabajar porque los resúmenes que yo hacia no se entendía muy bien y ahora se como hacer resúmenes mejor”.

Este conjunto de respuestas escritas demuestra un avance significativo en el desarrollo de competencias lectoras metacognitivas que conforman parte esencial de lo que Swartz et al. (2017) denominan aprendizaje basado en pensamiento. Para estos

investigadores, las personas que ejecutan con éxito tareas cognitivas complejas de manera flexible y con perseverancia al momento de resolver un problema -resolver una tarea en este caso- de modo consciente es evidencia de que se poseen habilidades metacognitivas desarrolladas. Por lo tanto, el acompañamiento docente ha evidenciado el desarrollo consciente y estratégico de las competencias necesarias para la comprensión lectora. Sin embargo, también se aprecia que se requieren prácticas y experiencias continuas de lectura (Monereo et al., 2008), pues no se observa un dominio absoluto de las destrezas, especialmente cuando requieren llevarlas al plano escrito.

### **Estudiante-estudiante**

La tercera y última etapa de acompañamiento estudiante-estudiante no presentó cambios significativos en las dinámicas de equipo. Estos mantuvieron un comportamiento similar al que se exhibió durante el segundo ciclo de lectura. Sin embargo, se observó un nuevo rol del docente como guía al trabajar con lectores más conscientes de las estrategias cognitivas que conlleva el acto de lectura.

Para efectos de esta etapa, los estudiantes leyeron el relato titulado *En dónde se narra cómo el coquí conoció al flamboyán*. Este presenta el encuentro entre el coquí y el flamboyán, quien resultó ser un árbol orgulloso e indiferente. Este alardeaba de no necesitar a nadie por ser joven y fuerte, lo que ocasionó que el coquí, una vez más, quisiera alejarse de uno de los regalos divinos. Mientras se retiraba, escuchó un grito desgarrador del árbol, pues tenía un pequeño comején que deseaba hacer un nido sobre él. Tras las suplicas del flamboyán, el coquí convenció al comején de marcharse. Finalmente, el coquí lo acompañó y le cantó durante toda la noche, ya que el flamboyán aprendió que todos necesitamos amigos y ayuda sin importar lo joven o fuerte que se

pueda ser. Por consiguiente, para atender la trama, los estudiantes trabajaron con una respuesta lectora que consistió en definir dos palabras por contexto, responder a dos preguntas de carácter inferencial y la redacción de un resumen.

Por ende, los estudiantes recibieron sus materiales y procedieron a trabajar en sus respectivos equipos, pero sin la mediación de la acostumbrada pregunta formulada por el docente para promover la activación de conocimientos previos referente a las estrategias de lectura. No obstante, mediante el proceso de trabajo se observó el empleo de diversas estrategias, tales como alternancia del rol de lector entre los estudiantes; a excepción de los participantes cinco (5) y doce (12). Según se documentó en el diario del investigador –bajo la fecha del 21 de abril del 2022– el participante cinco (5), identificado a inicios del estudio como el par competente, es quien funge como lector y anotador; mientras el participante doce (12) analiza el texto y contesta las preguntas de manera oral y en discusión con su par.

Asimismo, se identificaron situaciones que distaron de los diálogos equitativos entre los participantes. Este tipo de dinámicas demandó una nueva función bajo el rol de guía que cumple el docente. En esta ocasión, fungió como mediador para la solución de conflictos. La viñeta que se presenta a continuación, como resultado de las notas del diario del investigador, ilustra el proceder pedagógico.

### **Viñeta 1**

#### **Mediatización docente para el manejo de conflictos**

Al movilizarse por el salón, se observó que el equipo de los participantes uno (1) y nueve (9) no lograban llegar a acuerdos para completar las tareas. El participante uno (1) insistía en que su compañero realizaba mal la tarea. Entonces, el maestro le cuestionó

si era la primera vez que tenía este tipo de problemas, a lo que contestó que no. Acto seguido, se le preguntó: “¿no será que debes tener mayor apertura a los errores de los compañeros?”.

Un caso similar, respecto a la asignación de roles, se identificó en el equipo de tres participantes (dos [2], once [11] y trece [13]). Estos tomaban turnos para dirigir la lectura, aunque, por lo general, el participante once (11) tendió a asumir el rol de analista y elaborador de las respuestas. Sin embargo, sus compañeros de equipo, al asumir el rol de anotadores, descartaban las aportaciones de este sin discutirlos. En esta ocasión, el maestro debió intervenir de forma parecida para llevar el equipo a reflexionar acerca de cuáles son las actitudes más adecuadas. Por ejemplo, se inició por conocer el problema y mover el pensamiento con preguntas tales como: ¿qué nos pregunta el ejercicio?, ¿qué opina cada uno de ustedes?, ¿cuáles ideas podemos tomar de todo lo que han dicho?, entre otras. De esta forma, el maestro modeló cuál es el proceder más adecuado mediante el diálogo, lo cual se ve avalado por Vygotsky (1978) en su ensayo *Tool and Symbol in child development* al indicar:

*Through repeated experiences of this type, children learn covertly (mentally) to plan their activities. At the same time they enlist the assistance of another person in accordance with the requirements of the problems posed for them. The child's ability to control another person's behavior becomes a necessary part of the child's practical activity (p. 29).*

De hecho, este explica que la confusión que se genera entre pares al intentar llegar a un acuerdo se debe al choque entre lógicas al trabajar cooperativamente para solucionar un problema. Por consiguiente, el acompañamiento docente trasciende al desarrollo social

que implica el acto de lectura. Ante este planteamiento, Rosenblatt (2018, p.27) añade que: *“The uniqueness of the transaction between reader and text is not inconsistent with the fact that both elements in this relation have social origins and social effects”*.

De esta manera, la etapa de acompañamiento estudiante-estudiante enmarca un proceso de andamiaje vital para el afianzamiento de destrezas al implicar una transacción conjunta entre las ideas de varios lectores y el texto. Por ende, se ve potenciada la reflexión metacognitiva con el propósito de comprender el proceso de pensamiento que se lleva a cabo –en este caso, durante la lectura– para poder hacer cambios que impliquen mejoras (Swartz et al., 2017).

Por consiguiente, estas interacciones de carácter social que implican el trabajo con textos generan en cada individuo una percepción respecto al acto de lectura. En esta ocasión, al igual que en las dos etapas anteriores de acompañamiento estudiante-estudiante, todos los participantes indicaron sentirse seguros y persiste la especificidad respecto al entendimiento de sus procesos. No obstante, la participante cinco (5), quien fue identificada como par competente al inicio del estudio, expresó de manera oral (según documentado el 21 de abril del 2022) que necesita las tarjetas metacognitivas cuando hace un ejercicio, pero que su par no (quien necesitaba pasar de su estado inicial de conocimiento a uno próximo). Este tipo de ejemplos valida que un par puede generar un sentimiento de seguridad respecto al proceso lector. En esta misma línea, el participante ocho (8) escribió en su diario, como respuesta a la pregunta *¿cómo describes la tarea de hoy?*: “Super buena porque no estuve frustrado en las preguntas”. De esta manera vemos cómo el lector y el texto se condicionan al mediar el elemento orgánico y las emociones (Rosenblatt, 2018). Incluso, este mismo participante añade, mediante su

respuesta a la pregunta ¿cómo te ayudó trabajar con un compañero?: “Me ayudo trabajar con un compañero para completar la tarea porque este me explico más sobre el vocabulario en contexto”. Una vez más, se puntualiza la importancia del apoyo para desarrollar lectores independientes y seguros de sus competencias.

Asimismo, en términos generales, indicaron mediante sus diarios que hubiese podido responder la tarea solos; aunque con ciertas aclaraciones. Entre estas se destacaron que hubiese sido difícil hacerlo solos ya sea por la extensión del trabajo, por la atención al vocabulario en contexto o porque les gusta trabajar en equipos. Sin embargo, los participantes dos (2), ocho (8) y doce (12) salieron de la norma. El participante dos (2) indicó en su diario, respecto a la pregunta ¿hubieras podido completar la tarea sin ayuda?: “No creo porque en el resumen tengo dificultad para hacerlo más corto”. En este caso, el participante ha ganado la destreza, pero le crea inseguridad no cumplir con la expectativa de redactar un texto corto. En cuanto al participante ocho (8) anotó: “No porque mi compañero me ayudo a comprender más las preguntas”. Mientras que el participante doce (12) escribió: “No te se desir”. Ambas respuestas nos presentan un sentido de inseguridad respecto al trabajo independiente que dista mucho de lo que manifiestan al trabajar en parejas: “seguridad”.

Como aspecto final de esta etapa, resulta valioso dar continuidad a este último participante (doce [12]) que se ha destacado durante el estudio por su progresión en el proceso de lectura. Tal y como se mencionó en párrafos anteriores, su compañero lo ha identificado como un par competente al enfrentarse al vocabulario en contexto. De hecho, verbalizó que este no necesita las tarjetas metacognitivas para llevar a cabo la tarea, mientras que ella sí. La participante cinco (5) nos ha dejado claro que su compañero ha

podido internalizar procesos y estrategias. Sin embargo, el participante apunta de manera consistente que logra realizar la tarea porque tiene ayuda sin dar crédito alguno a las destrezas que ha desarrollado.

A modo de resumen, la etapa de acompañamiento estudiante-estudiante ha demostrado manifestarse de diversas formas (dos evidenciadas en este estudio) como apoyo para el desarrollo de la autonomía lectora. Incluso, se visibilizó el rol docente como guía durante la mediación entre pares. Por último, se apreció la importancia del trabajo colaborativo para la generación de nuevas estrategias y el sentimiento de seguridad que requiere un lector para atender las tareas que demanda un texto.

### **Estudiante-contenido**

Esta última etapa de acompañamiento estudiante-estudiante supuso la última actividad del proceso de recogido de datos al finalizar los tres ciclos de lectura propuestos en este estudio. Por ende, se ha descrito el proceso de trabajo en términos de los aprendizajes internalizados y las áreas de oportunidad que se observan en el estudiantado para seguir acompañándolos en su formación como lectores autónomos. En términos generales, se observó que los estudiantes ganaron independencia en la medida que se les acompañó en el proceso de comprender textos mediante el empleo de estrategias cognitivas de manera consciente (metacognitiva), aunque el rol del docente siempre fue requerido para atender diferentes roles.

En esta ocasión, los estudiantes culminaron el texto bajo estudio al hacer lectura del relato titulado *De cómo el coquí conoció a la ceiba*. Este presenta el encuentro entre el coquí y la ceiba; quien, a diferencia de la amapola y el flamboyán, era amable y humilde. Mediante esta reunión, la ceiba le ayudó al coquí a reflexionar acerca de todo el

aprendizaje que había ganado al emprender su viaje, y que los sueños pueden alcanzarse con firmeza sin importar lo difícil que parezca. Finalmente, el coquí se atrevió a vivir su última aventura al volar a su hogar sobre el guaraguao. Una vez de regreso en su espacio, Yucajú visitó al coquí e hizo que los regalos divinos (coquíes, guaraguao, flamboyanes y ceibas) se multiplicaran por toda la isla.

Por consiguiente, a partir de este relato, los estudiantes trabajaron con un ejercicio de respuesta lectora que solicitó definir dos palabras por contexto, contestar dos preguntas de carácter inferencial, identificar detalles, visualizar un evento y la redacción de un resumen. No obstante, previo al trabajo independiente, el maestro preguntó cuáles pasos seguirían para trabajar solos y los estudiantes contestaron que leerían las preguntas antes de iniciar para saber qué marcar. En esta ocasión no hubo preguntas iniciales respecto a los ejercicios y tampoco hubo dudas con las instrucciones, a excepción del participante seis (6) que necesitó aclaración para trabajar la tabla en la que se recogen los aprendizajes del coquí respecto a los regalos celestiales (identificación de detalles literales en el texto).

En cambio, durante el transcurso de la sesión se realizaron preguntas que, en general, giraron en torno al vocabulario en contexto; pero esta vez no se dirigieron hacia cómo contestar el ejercicio, sino acerca de cuán correcta estaba su respuesta (confirmación de un trabajo correcto). Por ejemplo, los participantes siete (7) y nueve (9) necesitaron conversar sus ideas con el maestro respecto al concepto recorrer, el cual asociaron con “correr” (en el caso del participante siete, hizo referencia directa al deporte). Del mismo modo, los participantes uno (1) y dos (2) presentaron dudas con la palabra coraza y necesitaron comentar sus respuestas. Por otra parte, el participante nueve

(9), luego de releer el párrafo en el que aparece el concepto “coraza” y conversar con el maestro, estableció una conexión entre la coraza y el orgullo que perdió el flamboyán, por lo que escribió -en el libro-la palabra orgullo sobre el concepto coraza. En un ejercicio de anotación similar a este, el participante once (11) preguntó, refiriéndose al concepto recorrer, “¿aquí puedo escribir caminar?” a lo que el maestro asintió.

En cuanto a otros tipos de estrategias, el participante dos (2) preguntó si se podía contestar las preguntas al final o mientras se leía. El maestro le respondió que podía proceder como prefiriese, que si hallaba un dato y quería anotarlo al momento era su decisión o igual podía destacarlo en el libro y recurrir a él al final. Por otro lado, los participantes ocho (8) y doce (12) necesitaron pensar o escuchar una pregunta en voz alta. Por ejemplo, el participante ocho (8) presentó dudas con la pregunta referente a la edad y amabilidad de la ceiba (pregunta de carácter inferencial), y con solo leerle la pregunta en voz alta concluyó que “la edad te da tiempo para pensar las cosas”. Acto seguido, buscó las tarjetas metacognitivas para escribir el resumen. Sin embargo, un ejemplo más concreto de este proceso de pensamiento en voz alta se documenta en la siguiente viñeta.

### **Viñeta**

#### **Mediación del pensamiento en voz alta**

Durante la lectura del relato, el participante doce (12) necesitó pensar en voz alta y que alguien lo escuchara. Por esta razón, se decía a sí mismo “recorro significa “explorar”. El maestro, a modo de acompañamiento, le preguntó en voz alta “¿a qué te refieres con explorar?, ¿qué hacía el coquí?”. Entonces, el estudiante pensó en voz alta: “caminar, ahhh”.

Respecto a esta acción de hablar consigo mismo durante una tarea, Vygotsky (1978) apunta que la capacidad humana del lenguaje les permite a los niños planificar acciones para la solución a problemas y regular su comportamiento. Además, explica que la presencia de un adulto como guía es necesaria como parte de su modelaje previo a la internalización de estos procesos. En este caso, el pensamiento en voz alta le permite al lector aclarar y organizar sus ideas.

De manera similar, los participantes exhibieron el empleo de otras estrategias mediante la actividad de lectura independiente. En primer lugar, se destaca que todos los estudiantes lograron estudiar la respuesta lectora previo a la lectura del relato. El participante número dos (2) guió su lectura al pasar su lápiz sobre las palabras, lo cual no se observó en otros ciclos o etapas. El participante trece (13) marcó el vocabulario en contexto, a diferencia de tareas pasadas en las que no destacó ningún dato durante la lectura. Por otra parte, los participantes uno (1), dos (2), seis (6) y nueve (9) contestaron los ejercicios mientras leían (el resto de los participantes esperaron al final). Finalmente, se documentó, respecto al empleo de estrategias, que el participante ocho (8) establece relaciones entre el texto y las ilustraciones (las cuestiona). Este estudiante señaló que el relato anterior describe a la ceiba como vieja y en la ilustración no lo aparenta. De este modo, se ejemplifica cómo los estudiantes han comprendido las historias y memorizan datos relevantes a los personajes que le permiten visualizar la trama expuesta por el autor del texto (Harvey y Goudvis, 2017). En este caso, hace uso de su comprensión crítica para evaluar las decisiones del ilustrador del libro en contraste con los detalles textuales.

No obstante, cabe destacar en este punto que, al igual que al inicio de esta lección, algunos estudiantes recurrieron al aval del docente para sentirse seguros de su ejecución.

Por consiguiente, esto nos posiciona ante dos tipos de lectores independientes: el autónomo y el guiado (categorías asignadas por el investigador para efectos del estudio). El primero de estos no necesita aval del docente y confía en sus conocimientos para completar la tarea. Mientras que el lector independiente-guiado solicita confirmar cuán acertada es su toma de decisiones. Un ejemplo de este tipo de lector se aprecia en la siguiente viñeta.

### **Viñeta**

#### **Intervención del lector guiado**

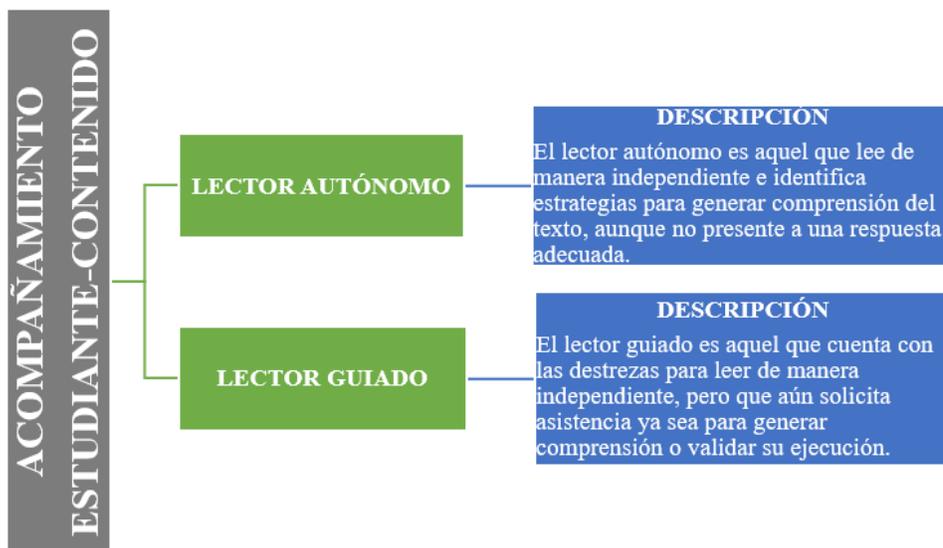
Mediante el trabajo independiente, el participante diez (10) detuvo al maestro para comentarle que iba a destacar algunas oraciones. Al preguntársele por qué, indicó que para resaltar los aprendizajes del coquí a partir de su experiencia con los regalos celestiales porque el ejercicio pide que los anote.

Como puede apreciarse, este participante posee el conocimiento necesario para llevar a cabo su tarea de manera independiente, pero aún recurre al maestro para confirmar lo aprendido. Estos roles se resumen en la figura 8.

Por último, resta presentar la apreciación de los estudiantes respecto a esta última etapa de acompañamiento y el cierre de los tres ciclos de lectura que mediaron el estudio. Para estos efectos, se analizaron los diarios reflexivos estudiantiles (once reflexiones independientes, un participante no entregó y otro estuvo ausente). En estas, todos indicaron haberse sentido seguros durante la tarea. Este hallazgo resulta significativo debido a que uno de los aspectos que variaba a lo largo de las tareas independientes era el sentido de seguridad en contraste con el sentido de confusión.

**Figura 8**

Tipos de lectores independientes mediante el acompañamiento estudiante-contenido



Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

De igual forma, al describir la tarea hubo consenso al indicar que fue un proceso fácil debido a que conocían los pasos para atenderla; solo hubo discrepancia en el hecho de necesitar las tarjetas durante la ejecución. Por ejemplo, el participante uno (1) señaló: “Yo la describo fácil porque sabía cómo organizar mis ideas. Cuando hice el resumen usé las tarjetas para revisar”. Asimismo, el participante nueve (9) mencionó: “La describo fácil porque aprendí que hace un buen lector y seguí los pasos”. En este sentido, vemos cómo se refleja la internalización de procesos cognitivos en algunos estudiantes, mientras que otros exhiben la necesidad de acompañamiento en estrategias específicas como el resumen. A su vez, los comentarios anteriores se apoyan a partir de la segunda pregunta de reflexión en la que el grupo alegó que lo aprendido en los ciclos le ayudó a atender este ejercicio. De forma más específica, el participante cuatro (4) hizo referencia directa a la estrategia de monitorización como apoyo durante la tarea al anotar: “Me ayudó la estrategia de monitorear”.

Por último, en cuanto al empleo de las tarjetas metacognitivas, las cuales representaron el acompañamiento de contenido en esta etapa de trabajo independiente, se destacaron dos grupos. El primer grupo cuenta con aquellos participantes que las tomaron y escribieron no necesitarlas (participante ocho) o los que aceptaron tomarlas a modo de precaución (participante cinco). Por otro lado, el segundo grupo manifestó no necesitar las tarjetas porque ya sabían los pasos necesarios para emplear las estrategias de lectura. Por ejemplo, el participante cuatro (4) escribió: “Yo no usé las tarjetas de apoyo porque me aprendí las estrategias básicas de un lector”. A este se le sumaron los participantes dos (2), tres (3), seis (6) nueve (9) y doce (12). Este último resulta muy revelador porque manifestó requerir ayuda durante los primeros dos ciclos y resaltó su desagrado por trabajar de manera independiente. Sin embargo, en esta ocasión expresó: “No las necesite porque memorice las tablas por leerlas durante algunos relatos”.

Este último comentario evidencia que la delegación del rol mediador con el fin de desarrollar comprensión lectora es posible mediante el empleo de tres tipos de acompañamientos (docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido) y el empleo de estrategias metacognitivas. Además, visibiliza los argumentos de Swartz et al. (2017) respecto a que la metacognición comprende una serie de pasos que no se aprenden espontáneamente, sino que necesitan ser trabajadas y enseñadas, lo cual da paso al pensamiento estratégico. Incluso, Monereo et al. (2008) añade que este tipo de tareas que implican el desarrollo metacognitivo favorecen la cesión gradual de la responsabilidad a los alumnos. Consecuentemente, operacionaliza la acción de acompañamiento propuesto por Vigotsky (1978) mediante el concepto de *scaffolding*, lo cual implica el progreso de una etapa actual de aprendizaje a una próxima con la guía competente de otro individuo

(par o guía adulto). En este sentido, el estudio permite definir el desarrollo de la lectura como uno continuo e inacabado, pues se transforma o reconfiguran (Rosenblatt, 2018) mediante nuestras experiencias de vida.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIÓN**

#### **Introducción**

Este capítulo presenta un análisis reflexivo de los hallazgos de este estudio con el propósito de responder las dos preguntas de investigación que lo han guiado:

- A. ¿Cómo el acompañamiento o scaffolding permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas de lectura en niños de cuarto grado?
- B. ¿Qué lineamientos curriculares surgen a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado mediante la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?

Por ende, el capítulo se ha estructurado en cuatro secciones. Las primeras dos dan respuesta a las preguntas de investigación, mientras que la tercera y cuarta ofrecen sugerencias respecto a este estudio y proyecciones para trabajos futuros. De esta manera, se verá la articulación de las conclusiones e implicaciones mediante el análisis que supone esta discusión.

#### **El acompañamiento y la metacognición**

La acción conjunta del acompañamiento y la metacognición han representado, a partir de los hallazgos de este estudio, un reenfoque humanista del acto de la lectura. A pesar de que esta dimensión del lenguaje ha sido estudiada desde diferentes corrientes y disciplinas como las que resume Dubois (2011) en su trabajo, poco se ha evidenciado del quehacer docente en función de apoderar al estudiantado de los procesos cognitivos

inconscientes en que incurre la comprensión lectora. De hecho, hasta este momento histórico, se ha definido, a saciedad, el acto lector como un proceso transaccional en el que se atribuye significados a un texto mediante el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en función de los propósitos que orientan la actividad del lector (Cassany, 2013; Solé, 2012; Rosenblatt, 1994 y 1998; Perfetti, 1986). Incluso, las nuevas corrientes neurocientíficas tratan la lectura, en palabras de Dehaene (2022), como un problema de las ciencias de la comunicación, a lo que Mora (2023) añade que nadie nace con un cerebro genéticamente diseñado para la lectura.

Por consiguiente, todas estas particularidades –que por años se han atendido desde ideas reduccionistas del aprendizaje tras definir la lectura como un acto de decodificación (Barboza y Peña, 2014) – deben atenderse con el acompañamiento necesario que merece; pues conlleva una actividad compleja y de segundo orden (Vygotsky, 1978) al responder a uno de primer orden que se desarrolla de forma natural y espontánea: el habla. Por lo tanto, los especialistas en el manejo del pensamiento eficaz (Swartz et. Al., 2017; Monereo, 2008) se han dedicado a documentar procedimientos y prácticas pedagógicas que sustenten la implementación de experiencias educativas que orienten al estudiantado hacia un proceso metacognitivo de su aprendizaje. Por otra parte, poco se ha documentado respecto a la progresión en el aprendizaje estudiantil y su efecto en el desarrollo personal, especialmente en su formación como lectores.

En consecuencia, este estudio ha retomado, como se anticipó en las primeras líneas, ideas humanistas. Esto implica que ha de afirmarse la dignidad humana, el carácter racional y de fin del hombre que enfatiza su autonomía, su libertad y su capacidad de transformación de la historia y la realidad (Rodríguez, 2008). En esta

tesitura ha de fundamentarse el concepto del acompañamiento, ya que Puerta (2016) plantea que la educación es un proceso de generación de relaciones con y junto al otro; lo cual posiciona la enseñanza como una labor conjunta y transformadora entre el docente y el alumnado. Incluso, Freire (2004) eleva la idea de transformación al describir la educación como una forma de intervención en el mundo.

De esta manera, se discute cómo el acompañamiento permite que el rol mediador en el proceso de comprensión lectora pueda delegarse al trabajar con y junto al docente, pares competentes y materiales de apoyo que potencien el proceso metacognitivo y la transformación del aprendizaje.

En primer lugar, cabe destacar la posición del docente como acompañante del estudiante en un espacio constructivista. Según Figarella (2012), el maestro fomenta interacciones multidireccionales, pero nunca de opresión. En este caso, en favor del desarrollo de la lectura, de manera consciente y estratégica, el educador asume un rol de guía que ejerce diversas tareas documentadas en el estudio: modelaje del proceso metacognitivo y estratégico, indagar las ideas preconcebidas, mediatizar la solución de conflictos y dirigir discusiones socializadas. Cada una de estas cobra una función importante en la formación de lectores competentes, que, claramente, podrían variar u ocupar posiciones diversas en otros contextos que empleen ciclos de acompañamiento.

Para iniciar esta primera etapa en la que se acerca al estudiantado a un proceso metacognitivo del acto de la lectura, el maestro ha de validar los conocimientos previos que los lectores han ganado tras sus experiencias con el texto impreso, ya sea en el hogar o mediante los ejercicios de lectura compartida que se fomentan en los primeros grados de su formación. Tras esta exploración, mediada por el diálogo, el educador asume el

modelaje – uno de los métodos más versátiles que emplea la enseñanza estratégica (Monereo, 2008) – para demostrar cada una de las tareas que conlleva el proceso lector sin recurrir a lecciones directas de metacognición. Estas estrategias han de modelarse de manera progresiva y en el momento clave según la actividad lo amerite. Por ende, a partir del cuarto grado, ha de favorecerse la lectura guiada (Solé, 2018 & Salmon, 2001) debido a que ofrece el espacio para que cada estudiante cuente con una copia del texto en la que pueda emular estrategias como la anotación y el subrayado. No obstante, estas actividades cobran gran valor cuando se acompañan del pensamiento en voz alta para cumplir con dos objetivos. En primer lugar, emplear el modelaje metacognitivo (Monereo, 2008), el cual se media con preguntas para ayudar a identificar momentos críticos del proceso que requieran aplicar determinadas acciones que podrán hacer de manera autónoma más adelante. En segundo lugar, propiciar la reflexión metacognitiva para ayudar al grupo a ver cómo piensan (Swartz et al., 2017). Dichas acciones se hacen posible debido a que el pensamiento en voz alta hace visible nuestro proceso de pensamiento al formularnos preguntas y compartir una variedad de reacciones y respuestas centradas en el texto (Harvey & Goudvis, 2017). De esta forma, el proceso cognitivo de la lectura toma un carácter metacognitivo validado por dos supuestos presentados por Beyer (1987):

3. Enseñar metacognición significa ayudar a los estudiantes a ralentizar su pensamiento a un nivel de consciencia que puedan tomar el control deliberado de él, reproducirlo por su propia iniciativa, y modificarlo a medida que lo utilizan (p.196).

4. Enseñar metacognición en los grados elementales puede, por tanto, centrarse en desarrollar la preparación para la metacognición en lugar de tratar de mostrar a los estudiantes cómo participar en cualquier habilidad metacognitiva particular (p. 196).

Dicho brevemente, la función del acompañamiento docente consiste en detener la velocidad del pensamiento automático de los niños para que reflexionen en torno a este con el fin de utilizar el proceso cognitivo consciente y estratégicamente. Además, ha de salvaguardarse el proceso incidental y natural de la experiencia lectora. Por lo tanto, en lugar de presentar una enseñanza directa, se fomenta un proceso de reflexión metacognitiva o lo que Beyer (1987) denomina “*readiness for metacognition*”. Al emplear esta etapa inicial de acompañamiento, los estudiantes desarrollan un sentimiento de confianza que descansa en la figura del educador, lo cual se observa en comentarios como: “me ayudo el maestro a analizar” (participante doce [12]). Sin embargo, el lector deberá transferir este sentimiento de seguridad que depende del docente hacia su persona. Ahora bien, para lograr esta delegación del rol mediador en el proceso de comprensión, atado al concepto de la emoción que supone la seguridad, deberá estructurarse una serie de ciclos en los que entran otros tipos de acompañamiento como el que brinda un par competente.

Esta segunda etapa de acompañamiento también resulta muy típica en los espacios democráticos y constructivistas. Respecto a esto, Figarella (2012) apunta que en estas interacciones entre pares se aportan experiencias previas y entendimientos, se comparten recursos, se cuestionan ideas y negocian significados. Además, su configuración exhibe la forma más clásica de interpretación pedagógica del concepto

zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1987). Este sustenta que la interacción entre un par competente (estudiante con mayor dominio de una destreza) o un guía adulto puede potenciar el aprendizaje de otro individuo al pasar de un estado de conocimiento actual a uno superior. Por lo tanto, esta etapa supone un rol protagónico por parte del estudiantado, sin dejar de lado el rol de guía que cumple el profesor, aunque en esta ocasión cumple con dos tareas más específicas: mediatizar la solución de conflictos e indagar las ideas preconcebidas. Dichas tareas, coinciden con las sugerencias realizadas por autores como Monereo (2008) y Swartz et al. (2017) al plantear la importancia de la mediación para estimular el desarrollo de destrezas sociales que incurren en el manejo de comunicación apropiada que propenden a la tolerancia y resolución de conflictos.

Acorde con las mediaciones preestablecidas en el párrafo anterior, para delegar el rol mediador de modo progresivo, el educador ha de iniciar las lecciones explorando ideas preconcebidas al manejar la interrogación guiada. Esta consiste en realizar preguntas de manera encadenada (a un alumno o al grupo) al integrar su propio discurso y respuestas parciales que ofrecen los estudiantes (Monereo, 2008). Para esto, los alumnos responden a preguntas como “¿Qué estrategias utiliza un buen lector?”. De este modo, se fomenta la reflexión metacognitiva, se indagan las ideas preconcebidas y se ofrecen prácticas continuas y significativas de los procesos de lectura. Asimismo, se repite este proceso cuando los estudiantes expresan “desconocimiento” respecto a un concepto o tema que pueden aclararse mediante el diálogo. En el contexto de este estudio, los estudiantes exhibieron desconocimiento del concepto “mata de langosta”, por lo que se desarrolló un diálogo para establecer las ideas preconcebidas y, posteriormente, presentar una imagen de esta planta, también conocida como heliconia. Acto seguido,

todos establecieron una conexión entre el concepto y sus conocimientos previos, lo cual ejemplifica las transacciones que suscita la lectura entre el texto y las experiencias del lector (Rosenblatt, 1994).

De forma similar, los pares competentes asumen este tipo de roles cuando se apoderan de las destrezas de pensamiento de manera estratégica y consciente. Por lo tanto, se han hallado tres tipos de interacciones entre las parejas. La primera de esta puede ser muy simple, ambos integrantes poseen buenas estrategias de comprensión lectora y socializan el trabajo y la toma de decisiones: pares colegas. El segundo tipo, implica la mediación entre un par competente que modela estrategias y guía el pensamiento de su compañero, tal y como lo observa de su maestro y guía: pares mentores. Por último, se encuentran los pares de apoyo emocional. Estos cumplen la función de acompañar al otro para ofrecerle seguridad en la toma de decisiones, pues a pesar de contar con el conocimiento necesario puede requerir ayuda en algún proceso y presentar inseguridad respecto a sus habilidades. No obstante, para llevar a cabo estas interacciones se identificó la lectura en parejas como la modalidad más adecuada, ya que esta, además de ser una variación de la lectura independiente, permite dialogar acerca del texto, el asunto, sus imágenes y otros elementos (Quintana, 2010). Gracias a esta vemos cómo el estudiantado internaliza las estrategias que el docente socializa como guía en los procesos de lectura.

Por otra parte, tal y como lo hace el acompañamiento docente-estudiante, el alumnado lo identifica como uno que les ofrece seguridad durante la tarea. Incluso, evidencia no requerir de apoyo adicional como material de referencia. Al parecer, la interacción social resulta suficiente para ralentizar y dirigir el pensamiento. De hecho, la

tarea del maestro se limita a servir como intermediario entre las parejas y redirigirlos mediante preguntas que les permitan activar conocimientos previos, indagar sus ideas y validar sus respuestas (evidencia del desarrollo emocional respecto a su seguridad como lectores competentes).

Al seguir esta línea de pensamiento, resulta importante discutir la delegación del rol mediador hasta llegar a la etapa de autonomía identificada en el estudio bajo el acompañamiento estudiante-contenido. Para estos fines, se consideró incorporar un material de apoyo que sirviera como sustituto del acompañamiento que puede brindar un par o un adulto. Esto se sustentó en un estudio de Fanni y Ghaemi (2011) en el que explican que los materiales pueden cumplir la función de un acompañante competente, lo cual no se contempla desde el concepto zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1978). De acuerdo con esto, cada estudiante contó con un juego de tarjetas que explicitan seis estrategias cognitivas de la lectura paso a paso: resumir, monitorear, visualizar, definir vocabulario en contexto, formular inferencias y predicciones. Esta selección coincide con las ideas de Harvey y Godvis (2017) al explicar que los niños no necesitan aprender grandes cantidades de estrategias, sino que basta con conocer un pequeño repertorio de estas.

Sin embargo, quedó evidenciado que este tipo de recurso es muy útil para socializar las estrategias de comprensión lectora durante el acompañamiento docente-estudiante, específicamente en el primer ciclo de lectura. En este momento, las tarjetas sirven como una guía de pasos que promueven y mediatizan la reflexión metacognitiva y la ralentización del pensamiento. No obstante, incumplió con el rol esperado de mediatizador del pensamiento estudiantil. En su lugar, demostró fungir como un material

que apoya el proceso de escritura, a modo de lista de cotejo, como lo fue en el caso de la redacción de resúmenes. De manera semejante, promovió el desarrollo emocional al brindar seguridad a algunos estudiantes por tenerlas cerca en caso de una emergencia. Esto se constata mediante comentarios como los que exponen los lectores: “pedí las tarjetas, pero no las necesite porque tuve a mi grupo para ayudarme” (participante dos [2]). Por consiguiente, se establece cómo se favorece la interacción humana para la transformación del aprendizaje sobre la interacción con cualquier material que pueda apoyar al estudiante.

Además, cabe destacar esta etapa de autorregulación como una de las fuentes de información más importantes para el guía docente. Mediante esta actividad, que ha de repetirse en varias ocasiones seguidas de acompañamiento docente y de pares, se observa la progresión del aprendizaje. Esto implica que una primera intervención puede demostrar un dominio poco desarrollado del pensamiento estratégico, lo que determinará los pasos a seguir en una próxima mediación docente. Referente a este particular, Gundín, Fidalgo y Robledo (2012), explican que:

...los estudiantes con dificultades en la lectura han demostrado no ser estratégicos durante la misma. De este modo, los lectores que muestran dificultades, aunque utilizan algunas estrategias durante la lectura, principalmente la más superficiales, estas no son las más adecuadas para su edad y experiencias de lectura, es decir, utilizan menos estrategias, poco complejas y lo hacen de forma inadecuada, no adaptándolas a la situación (p.197).

De manera semejante, esta etapa de acompañamiento presenta la muestra más clara del desarrollo emocional que puede acercar o alejar a un estudiante del acto de

lectura. No obstante, en la medida que avanza los ciclos de lectura que repiten las etapas de acompañamiento se promueve un sentido de seguridad e internalización de pensamiento estratégico. Un comentario contundente, en cuanto este tipo de transformación ha de observarse en un comentario del participante ocho (8) quien respondió, al preguntarle cómo describiría la tarea: “súper buena porque no estuve frustrado”. Esta expresión devela el rol que guarda la emoción respecto a la comprensión, pues se ha demostrado que el sentido de angustia, ansiedad o preocupación provocará un nivel menor de atención, lo cual implica una barrera para el acto lector (Goleman, 2022). Por el contrario, la seguridad que puede presentar un lector determinará una experiencia de aprendizaje más efectiva.

Todo esto parece confirmar que, a pesar de la condición abstracta que guardan las operaciones cognitivas, el desarrollo de la comprensión lectora demanda una interacción social que le brinda un enfoque humanista al tratar los principios básicos de la democracia y la cultura. En este sentido, ha de coincidir con los modelos propuestos por Swartz et al. (2017), Monereo (2008) y Vygotsky (1978) al apuntar hacia las mediaciones con docentes y pares como una clave para alcanzar la autonomía lectora. Sin embargo, ha de distanciarse al expandir el concepto de acompañamiento e incluir materiales de apoyo; además de articular, en una misma línea de progresión, la labor conjunta del docente, el par competente y el trabajo independiente apoyado por cualquier objeto que pueda dirigir el proceso de pensamiento estudiantil.

En conclusión, las acciones conjuntas del acompañamiento y metacognición articuladas en ciclos de lecturas mediados por etapas (docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenido), propuestas en este estudio, son una alternativa para

reorientar las prácticas educativas que permitan atender el rezago académico en el área de la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, se reenfojaría la mirada en el quehacer educativo y no en el estudiante como responsable de la pobre ejecución en pruebas estandarizadas, lo cual coincide con las ideas que Ferreiro (2012) trae a debate en el campo de la educación actual.

### **Lineamientos curriculares**

El proceso de enseñanza-aprendizaje que supuso la articulación de las acciones educativas del acompañamiento y la metacognición para el desarrollo de lectores competentes en estudiantes del cuarto grado permitió establecer cinco lineamientos curriculares fundamentales. Los lineamientos curriculares son orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que se constituyen como referentes que apoyan y orientan –a partir de los aportes de instituciones y docentes a través de su experiencia, formación e investigación– el proceso de fundamentación y planeación de las áreas académicas definidas por la ley de un país (Ministerio de Educación Colombiana, 2018). Por consiguiente, según el IRIS Center (2024), los lineamientos:

- orientan al docente hacia la mejora de prácticas.
- animan a los educadores a planificar activamente.
- ayudan al maestro evaluar si el plan de estudios general es apropiado para todos y cómo modificarlo para asegurar la inclusión.

En el caso de este estudio, los lineamientos buscan ofrecer al magisterio una nueva orientación práctica que le permita reflexionar acerca de la naturaleza del acto de lectura, específicamente a partir del cuarto grado. De esta manera, el docente podrá orientar su planificación con el fin de ofrecer al estudiantado oportunidades de

aprendizaje constructivas para el desarrollo de la comprensión lectora basado en hallazgos de una investigación realizada en el contexto de Puerto Rico.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza de la lectura basado en el pensamiento, mediante el que se articulan las acciones educativas del acompañamiento y la metacognición, comprenderá que:

1. El proceso de comprensión lectora implica la concientización de procesos y estrategias.

El acto de lectura implica el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten llevar a cabo transacciones entre el texto y el lector con el fin de comprender (Cassany, 2013; Solé, 2012; Rosenblatt, 1994 y 1998; Perfetti, 1986).

Por ende, el lector debe ser un estratega que, en palabras de Monereo (2008), pueda ejecutar correctamente distintas operaciones, procedimientos y técnicas de aprendizaje al evaluar cuándo y por qué utilizarlas con éxito. En el contexto de la actividad lectora, Burón (2012) presenta dos conceptos claves para referirse a estos procesos de pensamiento consciente:

- A. **Metalectura.** “Conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.” (p. 12).
- B. **Metacomprensión.** “Conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir,

imaginar...) en qué se diferencia y qué finalidad tiene el comprender” (p. 13).

Al estudiantado manejar este tipo de destreza, develan conocimiento respecto a las operaciones cognitivas que demandan la lectura y lo que significa la construcción de significados desde su individualidad. Respecto al primer entendimiento, los lectores realizan expresiones como: “debemos leer las preguntas antes que el texto para poder plantearse los objetivos” (participante uno [1], tercer ciclo). De esta forma, se evidencia cómo un individuo no solo conoce un procedimiento, sino que identifica cuándo emplearla con asertividad. Mientras que el significado del acto de la lectura se manifiesta en observaciones como: “aprendí que aunque todos leyéramos la misma lectura íbamos a tener distintas opiniones sobre ellas” (participante diez [10], segundo ciclo de lectura), lo cual coincide con las ideas presentadas por Rosenblatt (1988) respecto a la inexistencia de interpretaciones únicas y absolutas, ya que estas se nutren del conocimiento, sentimientos y experiencias previas de cada lector.

2. El proceso de lectura, de manera estratégica, requiere de acompañamiento. Los estudiosos del campo de la lectura y el aprendizaje basado en pensamiento, del cual se desprende la metacognición, han señalado la importancia del acompañamiento (la mediación social) para el desarrollo de lectores conscientes y estratégicos (Swartz et al., 2017; Peregrina, 2017; Barboza y Peña, 2014; Monereo, 2008; Vygotsky, 1978). Asimismo, estos procesos se ven validados por el estudiantado que experimenta el aprendizaje que se suscita con y junto al otro con el fin de alcanzar nuevos niveles de conocimiento. Conforme a esto, y basado

en los hallazgos de este estudio, el estudiantado explica respecto al trabajo colaborativo: “La describo fácil porque estube con el mejor maestro del mundo” (participante doce [12], ciclo tres). Mientras que otro mencionó: “La describo fácil porque tuvimos ayuda y en grupo” (participante tres [3], ciclo tres). De manera similar, el participante dos concluyó al llegar al tercer ciclo de lectura: “aprendí que hacer el trabajo en grupo me ayuda a comprender mejor la tarea”. De esta manera, se evidencia el aprendizaje estratégico que, según Monereo (2008), implica ceder y transferir progresivamente el control de la estrategia.

3. El acompañamiento no supone relaciones de jerarquía durante el proceso de aprendizaje.

El acompañamiento supone la generación de relaciones orientadas al crecimiento con y junto al otro (Puerta, 2016). Por consiguiente, según Monereo (2008), la labor conjunta favorece al máximo las relaciones interpersonales de ayuda, asistencia, soporte y refuerzo entre los miembros del grupo. A partir de estos supuestos ha de valorarse la individualidad y las capacidades que distinguen a cada persona, pues aporta experiencias y conocimientos personales en cada oportunidad de trabajo colaborativo. Respecto a este particular, Vygotsky (1978) elabora cómo la relación entre pares o la guía de un adulto que posee mayor dominio de una destreza puede potenciar el avance de un estadio de conocimiento actual a uno superior.

Sin embargo, desde una perspectiva constructiva, el rol de “par competente” no le pertenece a nadie (Figarella, 2012), sino que migra de un individuo a otro según la destreza que se emplee y el dominio que cada persona posea de esta. Mediante la

investigación, se ha evidenciado cómo los estudiantes pueden complementarse al delegarse el rol de par competente según la tarea y las capacidades de cada uno. En el caso de los participantes cinco (5) y doce (12) nos posicionamos ante un estudiante con excelentes destrezas escritas y otro con maravillosas destrezas de pensamiento y análisis crítico. Al trabajar de manera conjunta, el participante doce modela cómo emplear estrategias para definir en contexto e inferir, mientras que el participante cinco logra articular las ideas por escrito al complementarse con su compañero. De hecho, mediante una expresión oral, documentada en el diario del investigador del 21 de abril del 2022, indicó que necesitaba apoyo de las tarjetas metacognitivas para emplear estrategias de comprensión lectora, pero que su par (participante doce) no. Este que había sido identificado como un estudiante que necesitaba el apoyo de un par competente como el participante cinco, demostró cómo el podía potenciar, de manera recíproca, el aprendizaje de su colega. Por consiguiente, el proceso de enseñanza supone apertura y humildad para ver el conocimiento como una construcción conjunta en la que incluso el estudiante toma el control del estudio y lo percibe como un quehacer crítico, creador y recreador (Freire, 2012).

4. El acompañamiento promueve el desarrollo emocional y asegura el aprendizaje basado en pensamiento en la formación de lectores competentes. Los nuevos hallazgos de la neuroeducación señalan que la palabra escrita y, por ende, el texto viene impregnada de experiencias emocionales. En primer lugar, las del escritor de un texto puesta en el contexto de una obra, y luego las de cada lector que lo llevan a aceptar o rechazar lo que lee (Mora, 2023). En este sentido,

la motivación juega un papel importante, ya que nos impulsa a seguir un objetivo (Goleman, 2022). Asimismo, la carencia de esta nos puede impedir el logro de metas debido a que un individuo sin motivación puede presentar miedo, ansiedad y una constante búsqueda de posibles amenazas.

Sin embargo, se ha evidenciado que la motivación puede ser impulsada por la necesidad de afiliación, lo cual implica el placer que se desprende al trabajar con otros. De igual modo, se sostiene que cuando se trabaja por una meta común, los individuos motivados por afiliación encuentran energías al pensar lo bien que se sentirá todo el mundo cuando se alcance su objetivo (Goleman, 2022). En este sentido, el participante doce (12) demostró la importancia de la emoción y la motivación como un factor en el desarrollo de la comprensión lectora. Al iniciar su proceso de aprendizaje, este denunciaba sentirse incómodo con las tareas de lectura independiente debido a su poco dominio de estrategias conscientes (metacognitivas). Por ejemplo, al trabajar de manera autónoma por primera vez, explicó que no disfrutó la tarea, que se sintió mal y confundido, además de necesitar ayuda del maestro. Sin embargo, al trabajar con todo el grupo y mediar el docente como acompañante (guía) de este proceso, escribió en su reflexión respecto a la experiencia de aprendizaje: “la describo fácil porque estuvimos en grupo”, “Yo me senti bien”, “me ayudo el maestro a analizar” y “yo aprendí respecto al proceso analizar” (participante doce [12]). No obstante, Monereo (2008) argumenta que las actividades deberán planificarse con la intención de delegar la responsabilidad, en este caso la autorregulación emocional, en el estudiante de manera progresiva, lo cual se ve ejemplificado en las últimas tareas

de lectura independiente. En estas, el participante doce (12) demostró una transformación emocional y estratégica al indicar, tras enfrentarse a una tarea de respuesta lectora: “esta vez sí lo voy a terminar a tiempo”. Acto seguido, al transcurrir media hora, dijo: “logré mi objetivo, llegué al resumen”. De esta manera, queda evidenciado la progresión en el aprendizaje y el desarrollo emocional respecto a la comprensión lectora cuando se articulan las acciones conjuntas del acompañamiento y la metacognición

5. El proceso de aprendizaje implica la práctica continua y significativa de procesos cognitivos.

El proceso de aprendizaje comprende la interacción de múltiples operaciones cognitivas que un estudiante, en este caso un lector, debe manejar con conciencia y dominio estratégico. Sin embargo, algunos estudiosos del tema de la lectura, como Barboza y Peña (2014), han identificado que los docentes no priorizan la planificación de experiencias de aprendizaje en las que se empleen estrategias de comprensión lectora, lo que impide un desarrollo apropiado de estos procesos. Respecto a este tema, Monero (2008) sostiene que es probable que los estudiantes requieran un mayor tiempo y esfuerzo para adquirir soltura en el manejo de estrategias y que esto demande una atención diferencial que permita a cada alumno avanzar a su ritmo. De hecho, de manera más reciente, Goleman (2022) explica que el aprendizaje de una nueva conducta requiere la fuerza de la neuroplasticidad, lo cual conlleva prácticas repetidas de una acción; por ende, a mayor repetición, mayor conectividad. En esta línea de pensamiento, Lewin (2017) apunta que “enseñar no es sinónimo de aprender”, sino que el alumnado

requiere de múltiples experiencias que le permita crear memorias más sólidas y mediadas por estímulos de todo tipo, como los sensoriales y emocionales. A partir de estos supuestos, se desprende el sentimiento de dominio y seguridad que se espera de un lector competente capaz de pronunciar respecto a su quehacer: “La describo fácil porque aprendí que hace un buen lector y seguí los pasos” (participante nueve [9], tercer ciclo), “Yo la describo fácil porque sabía cómo organizar mis ideas. Cuando hice el resumen usé las tarjetas para revisar” (participante uno [1], tercer ciclo). Incluso, al preguntar acerca de la necesidad de recurrir a material de apoyo, uno de los lectores manifestó: “No las necesite porque memorice las tablas por leerlas durante algunos relatos” (participante doce, tercer ciclo). Este último es evidencia de la importancia de actividades repetidas y significativas para el afianzamiento del aprendizaje.

En resumen, a partir de la naturaleza cognitiva de alto nivel y transaccional que implica el acto de la lectura, ha de posicionarse la articulación de las acciones conjuntas del acompañamiento y la metacognición como una estrategia medular en la formación de lectores competentes. Respecto a este particular, Beyer (1987) argumenta que:

La enseñanza del pensamiento busca desarrollar el pensamiento efectivo, tal enseñanza implica más que desarrollar la competencia técnica en una serie de operaciones cognitivas. También implica ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes, competentes en el pensamiento autoiniciado y autodirigido (p. 191).

De igual modo, los especialistas posicionan diferentes fuentes de acompañamiento -al trabajar de manera cíclica y recursiva- que pueden fungir como guía

en el proceso de comprensión hasta que el estudiante desarrolle independencia lectora. Este proceso puede verse representado por tres experiencias de aprendizaje que permiten delegar el rol mediador de la comprensión lectora (vea la figura 9).

**Figura 9.** Delegación del rol mediador en la comprensión lectora



Nota: Desarrollado por Néstor A. Guasp González, investigador principal, a partir del análisis de los datos de este estudio.

De este modo, el acto de la lectura recobrará la dimensión sociocultural que lo distingue. En este sentido, Mora (2023) sostiene que esta acción es un proceso cerebral que ocurre como consecuencia de una presión cultural selectiva que tiene como base las propiedades intrínsecas, plásticas del cerebro. Asimismo, define la lectura como el percibir, sentir y conocer el mundo a través del descifrado del mundo a través del descifrado de símbolos. Desde esta perspectiva, ha de posicionarse el aprendizaje como un proceso constructivo que demanda la labor conjunta en la atribución de significados que supone la comprensión.

Por lo tanto, el currículo ha de verse en función de los conocimientos, fortalezas y áreas de oportunidades del estudiantado con el fin de flexibilizar y proveer experiencias democráticas y significativas de aprendizaje. De esta manera, la educación le devolverá la dignidad que ha de poseer cada niño como aprendiz y pensador independiente.

### **Recomendaciones**

Las experiencias de aprendizaje en torno al desarrollo de lectores competentes suponen múltiples interacciones sociales y discusiones ricas en entendimientos emergentes respecto a lo que el estudiantado entiende por leer. Por consiguiente, se recomienda grabar estas actividades de modo que puedan extraerse muestras de conversaciones completas que puedan ejemplificar, paso a paso, las dinámicas de una lección. En el caso de este estudio, no se pudo grabar cada una de las instancias, y las que se realizaron confrontaron problemas de audio, lo cual no facilitó una recreación amplia de los episodios educativos.

Por otro lado, el trabajo entre pares lado a lado y con materiales concretos, como hojas de trabajo y recursos de apoyo, permiten visualizar con facilidad la asunción de roles como el de anotadores. En el contexto de este estudio, el cual se realizó durante la pandemia del COVID-19, los estudiantes no trabajaron con la cercanía acostumbrada ni pudieron compartir materiales, lo cual supuso el trabajo digital y el trabajo escrito mediante una plataforma compartida. Por lo tanto, la documentación de estos procesos y la asunción de roles supuso un esfuerzo mayor por parte del investigador y la amiga crítica.

### **Sugerencias para estudios futuros**

A partir de las experiencias de aprendizajes y las recomendaciones emergentes de esta investigación, se identificaron posibles estudios que podrían realizarse en el futuro. En primer lugar, el tema investigativo podría retomarse al considerar el acompañamiento y la metacognición como estrategias para el desarrollo de escritores independientes. Esto se desprende de las observaciones que se realizaron durante la atención a las respuestas lectoras y lo documentado respecto a la evolución del conocimiento acerca de la destreza escrita; por ejemplo, al citar y resumir. Por consiguiente, se sugiere un segundo estudio que plantee, a partir del contexto educativo actual, la relación inherente entre la lectura y la escritura como medio de materialización respecto a la comprensión. Por último, se invita a adaptar el tema para describir cómo trabaja el acompañamiento y la metacognición –como acciones pedagógicas– durante la primera infancia.

## REFERENCIAS

- Alexander, P. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. *Theoretical models and processes of reading* (6<sup>th</sup> ed.). Berkeley Editors.
- Anaya, J., Núñez, M., Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ediciones Pirámide.
- Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M. (2007). Construccinismo, orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*, (13)24.
- Arias, O., Fidalgo, R., Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: Conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 195-201.
- Barboza, F. & Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Baker, L. (2017). The Development of Metacognitive Knowledge and Control of Comprehension, Contributors and Consequences. *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies Instruction*, 1-31. Published by Rowman & Littlefield.
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Inc.
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D., & Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad, 33, 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>.
- Bulut, A. (2017). Improving 4<sup>th</sup> Grade Primary School Students Reading Comprehension Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 23-30.

- Burón, J. (2012). *Enseñar a aprender* (8ª ed.). Ediciones Mensajero.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Editorial Grau.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*, sobre la lectura contemporánea, 21-43. Editorial Anagrama.
- Cerchiaro, E., Paba, C., Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: Una relación posible e intencional. *Revista de la facultad de ciencias de la salud*, 8(1), 99-111.
- Concannon, T. & Murphy, B. (2010). Reading practice in Irish primary classrooms: too simple a view of reading? *Literacy*, 44(3), 122-130.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva Época*, 1(15), 77-82.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo veintiuno editores.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2022). *Estándares de contenido y expectativas de grado, Español*.  
 Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/145090/mod\_resource/content/12/Est%C3%A1ndares%20y%20Expectativas%20Programa%20de%20Espa%C3%B1ol.pdf.

- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2019). Resultados Meta PR 2018-2019, medición y evaluación para la transformación académica de Puerto Rico.  
<https://perfilescolar.dde.pr/dashboard/summary/?schoolcode=State>
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Dubois, M. (2011). Nuevos enfoques en lectura y escritura. *Legenda*, 15(12), 104-121.
- Echandía, L. (2005). *Los relatos del cacique Aymón*. Isla Negra Editores.
- Ediciones SM. (2011). *Sentar buenas bases para la comprensión lectora*. Ediciones SM.
- Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria.  
*Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.
- Fani, T. & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-Scaffolding. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549 – 1554.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos, leer y escribir* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Figarella, F. (2012). De “¡Escucha! ¡Copia! ¡Repite!” A “¡Investiga! ¡Comparte! ¡Crea!” *El enfoque constructivista y las interacciones en la sala de clase* (2ª ed.). Editorial Isla Negra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.

Fundación Flamboyán. (2018). *El estado del aprendizaje de la lectura y escritura en los grados primarios de las escuelas públicas de Puerto Rico 2011-2015.*

[El-estado-de-la-lectura-y-la-escritura-en-los-grados-primarios-de-las-escuelas-públicas-de-Puerto-Rico.pdf \(pcdn.co\).](#)

García del Toro, A. & Quintana, H. (2008). *Hablemos de escribir (5ª ed.)*. Editorial Plaza Mayor.

Goleman, D. (2022). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Penguin Random House.

Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura*. Editorial Paidós.

Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century?* Gran Press.

Goodman, K. (1996). *On reading*. Heinemann.

Goodman, Y., Watson, D., Burke, C. (1996). *Reading Strategies: Focus on Comprehension (2<sup>nd</sup> ed.)*. Richard C. Owen Publishers, Inc.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work (3<sup>rd</sup> ed.)*. Stenhouse Publishers.

Iris Center. (2024). What should Ms. Begay know about creating effective lesson plans? <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/cnm/cresource/q4/p14/>.

Jiménez, A. (2017). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50 (92), 55-72.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74.

<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Editorial Bonum.

- Lucca, N. & Berríos, R. (2009). *Investigación Cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Martínez, R., Trucco, D., Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe*. Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Masciotra, D. (2005). Reflexividad, metacognición y competencia. *Vie Pédagogique*, 134, 1-5.  
[https://www.researchgate.net/publication/259852517\\_Reflexividad\\_metacognicion\\_y\\_competencia?enrichId=rgreq-98f78947748802f7be6b259d123d846e-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1OTg1MjUxNztBUzo5OTY4NDAwOTkwNjE3N0AxNDAwNzc3OTI4MDY3&el=1\\_x\\_2&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/259852517_Reflexividad_metacognicion_y_competencia?enrichId=rgreq-98f78947748802f7be6b259d123d846e-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1OTg1MjUxNztBUzo5OTY4NDAwOTkwNjE3N0AxNDAwNzc3OTI4MDY3&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf).
- Ministerio de educación nacional. (2024). *Lineamientos curriculares*. Colombia potencia de la vida. [https://www.mineduccion.gov.co/portal/#menu\\_principal](https://www.mineduccion.gov.co/portal/#menu_principal).
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Bertrán, M., Monte, M., Sebastiani, E. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (3<sup>a</sup> ed.). Editorial Graó.
- Muñoz, A. & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.  
<http://dx.doi.org/10.19053/012153X.n29.2017.5863>.
- Mora, F. (2023). *Neuroeducación y lectura*. Alianza editorial.
- Pentimonti, J. & Justice, L. (2010). Teachers Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Educ*, 37, 214-248. Doi: 10.1007/s10643-009-0348-6.

- Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en educación primaria.  
*Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.  
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>.
- Perfetti, C. & Curtis, M. (1986). Reading. *Cognition and Instruction Journal*, 13-57.
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista virtual, Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6.
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Ediciones SM.
- Reynolds, D. & Goodwin, A. (2016). Supporting Students Reading Complex Texts: Evidence for Motivational Scaffolding. *Vanderbilt University*, 2 (4), 1-16.
- Rivera, C. (2014). *De la comprensión lectora al pensamiento crítico: Un estudio de caso de una niña de edad temprana*. (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Puerto Rico, San Juan, PR.
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Revista colombiana de humanidades*, 72, 89-104.
- Rosenblatt, L. (2018). *Literature as exploration* (5<sup>th</sup> ed.). The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem*. University Press.
- Rosenblatt, L. (1988). *Writing and reading: The Transactional Theory*. Center for the study of reading, 416, 1-20.
- Sáez, A. (1964). *Las artes del lenguaje en la escuela elemental* (4a ed.). Editorial Kapelusz.

- Safadi, E. (2012). The effect of scaffolding instruction on reading comprehension skills. *Internal Journal of Language Studies*, 6 (2), 1-38.
- Salmon, A. (2001). *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*. Casa de la cultura ecuatoriana, 97-128. Quito, Ecuador.
- Smith, F. (2011). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2ª ed.). Trillas.
- Smith, F. (1994). Leer como un escritor. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 31-46. Aique.
- Smith, M. (2017). Improving Reading Comprehension Through Metacognitive reading, strategies instruction for students in Primary and Elementary Grades. *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies Instruction* (189-208). Published by Rowman & Littlefield.
- Snow, C. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413-418.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding, Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand Education.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Solé, I. (2018). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Soto, C., Gutiérrez, A., Jacovina, M., Mc. Namara, D., Benson, N., Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>.

- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Suárez, E. (2019). *Filosofía de la educación*. Publicaciones puertorriqueñas.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., Kallick, B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (6<sup>a</sup> ed.). Teachers Colleague Press.
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2005). La lectura en materias de contenido, lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (26)1, 6-13.
- Tracey, D. & Morrow, L. (2017). *Lenses on reading* (3<sup>rd</sup> ed.). The Guilford Press.
- Tyner, A. & Kabourek, S. (2020). *Social Studies Instruction and Reading Comprehension: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*. Thomas B. Fordham Institute.  
<https://fordhaminstitute.org/national/resources/social-studies-instruction-andreading-comprehension>.
- Vázquez, A. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warford, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258. <http://doi:10.1016/j.tate.2010.08.008>.
- Wilson, D. & Conyers, M. (2016). *Teaching students to drive their brains*. Editorial ASCD.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Sage Publications.

Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychol, Psychiat*, 17, 89-100.

# APÉNDICES

**APÉNDICE A**  
**DIARIO DE INVESTIGADOR – GUÍA DE OBSERVACIÓN**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lección: \_\_\_\_\_ Ciclo \_\_\_\_\_ Acompañamiento por: \_\_\_\_\_ maestro \_\_\_\_\_ compañero (par) \_\_\_\_\_ tarea

**DIARIO DEL INVESTIGADOR - GUÍA DE OBSERVACIÓN**

<b>Preguntas de los estudiantes</b>	
<b>Actitudes ante la tarea</b>	
<b>Respuestas escritas</b>	
<b>Proceso de lectura</b>	
<b>Estrategias evidenciadas</b>	
<b>Otras observaciones</b>	

**APÉNDICE B**  
**INSTRUMENTO PARA LA REVISIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR**

## INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR

**Preparado por: Néstor A. Guasp González**

**Unidad:** La cultura taína y la narrativa

### Instrucciones

Utilice la escala para evaluar cada uno de los criterios que se presentan en el instrumento de evaluación.

- **L** – Logrado: el indicador se observa adecuadamente en el diseño curricular.
- **I** – Iniciado: el indicador necesita desarrollarse.
- **NC** - No cumple: el indicador no se observa en el diseño curricular.

Luego de evaluar cada indicador, podría hacer un comentario en el espacio de comentarios.

<b>DATOS DEL EVALUADOR EXPERTO</b>	
Nombre	
Preparación académica	
Fecha de la evaluación	

<b>Indicadores</b>	<b>Escala</b>			<b>Comentarios</b>
	<b>L</b>	<b>I</b>	<b>NC</b>	
El título de la unidad curricular responde al contenido del diseño.				
La duración de la unidad es adecuada para el logro de la meta y objetivos.				
La introducción explica el diseño curricular con claridad.				
El enfoque didáctico es claro y cónsono con las actividades diseñadas.				
La justificación del diseño se presenta con claridad.				
El diseño es adecuado para la población seleccionada.				
El bosquejo delinea con claridad cada una de las actividades que componen el diseño curricular.				
Se observa alineación curricular entre la meta, objetivos generales, objetivos específicos y el avalúo.				
Se observa el manejo adecuado e integración de la metacognición y el acompañamiento en las actividades.				

## DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

### Ciclo I

Indicadores	Escala			Comentarios
	L	I	NC	
La planificación para explorar el conocimiento previo del estudiante es apropiada.				
La planificación presenta alineación entre objetivos, actividades y avalúos.				
La planificación detalla los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.				
La actividad de acompañamiento por el maestro presenta un modelaje apropiado para el estudiante.				
La actividad de trabajo entre pares se presenta con claridad y es adecuada para el estudiante.				
La actividad de trabajo independiente se presenta con claridad, es adecuada para evaluar el progreso del estudiante.				
Los anejos presentan instrucciones claras para los estudiantes.				
Los anejos responden a las actividades presentadas en la planificación.				
Las actividades son de fácil seguimiento para un educador que quiera replicar la experiencia educativa.				

### Observaciones generales:

---



---



---



---

**Ciclo II**

Indicadores	Escala			Comentarios
	L	I	NC	
La planificación presenta alineación entre objetivos, actividades y avalúos.				
La planificación detalla los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.				
La actividad de acompañamiento por el maestro presenta un modelaje apropiado para el estudiante.				
La actividad de trabajo entre pares se presenta con claridad y es adecuada para el estudiante.				
La actividad de trabajo independiente se presenta con claridad, es adecuada para evaluar el progreso del estudiante.				
Los anejos presentan instrucciones claras para los estudiantes.				
Los anejos responden a las actividades presentadas en la planificación.				
Las actividades son de fácil seguimiento para un educador que quiera replicar la experiencia educativa.				

**Observaciones generales:**


---



---



---



---

**Ciclo III**

Indicadores	Escala			Comentarios
	L	I	NC	
La planificación presenta alineación entre objetivos, actividades y avalúos.				
La planificación detalla los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades.				
La actividad de acompañamiento por el maestro presenta un modelaje apropiado para el estudiante.				
La actividad de trabajo entre pares se presenta con claridad y es adecuada para el estudiante.				
La actividad de trabajo independiente se presenta con claridad, es adecuada para evaluar el progreso del estudiante.				
Los anejos presentan instrucciones claras para los estudiantes.				
Los anejos responden a las actividades presentadas en la planificación.				
La planificación para evaluar la ejecución final y autonomía del estudiante como lector es apropiado.				
Las actividades son de fácil seguimiento para un educador que quiera replicar la experiencia educativa.				

**Observaciones generales:**


---



---



---



---

## ALINEACIÓN ENTRE EL DISEÑO Y LA INVESTIGACIÓN

### Instrucciones

1. Reaccione por escrito a las preguntas que se presentan para determinar si el diseño curricular se alinea con la investigación.
2. Utilice los espacios identificados con el título de comentarios para escribir sus respuestas a las preguntas.

### Propósitos

<b>¿Permite la unidad curricular cumplir con los propósitos de la investigación?</b>	
<b>Propósitos de la investigación</b>	<b>Comentarios</b>
<p>C. Explorar cómo el acompañamiento o <i>scaffolding</i> permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias en estudiantes de cuarto grado.</p>	
<p>D. Establecer lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo de modelos educativos que ilustren el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición.</p>	

### Preguntas

<b>¿Permite la unidad curricular cumplir con los propósitos de la investigación?</b>	
<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Comentarios</b>
<p>3. ¿Cómo el acompañamiento o <i>scaffolding</i> permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenido) con el fin de desarrollar la</p>	

comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas de lectura en niños de cuarto grado?	
4. ¿Qué lineamientos curriculares surgen a partir del desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado mediante la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición?	

**APÉNDICE C**  
**UNIDAD CURRICULAR**

Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Facultad de Educación  
Departamento de Estudios Graduados

**UNIDAD: LA CULTURA TAÍNA Y LA NARRATIVA  
LOS RELATOS DEL CACIQUE AYMÓN**

**PREPARADA POR  
NÉSTOR A. GUASP GONZÁLEZ**

**Comité de disertación doctoral**

Aura E. González Robles, Ph. D.

Dra. Gladys R. Capella Noya, Ed. D.

Dra. Ileana M. Quintero Rivera, Ed. D.

**Materia:** Estudios Sociales

**Integración:** Artes del Lenguaje

**Nivel:** Cuarto Grado

**Duración:** Catorce (14) lecciones de una a dos horas de duración

### **Introducción**

Esta unidad curricular -basada en la integración curricular de las Artes del Lenguaje y los Estudios Sociales- ha sido diseñada como una herramienta para el desarrollo de una investigación en acción titulada: *Acompañamiento y metacognición: cómo desarrollar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado*. Mediante esta investigación se busca auscultar cómo mejorar el área de la comprensión lectora a partir del cuarto grado, nivel desde el que inicia el declive de las puntuaciones en el área de comprensión lectora en las pruebas estandarizadas que ofrece el Departamento de Educación de Puerto Rico. Respecto a estas evaluaciones, entre 2018-2019, las estadísticas evidencian una ejecución básica y prebásica en un 54.8% de la población (16.9% prebásico y 38.0% básico). Por otro lado, si se analizan los resultados de San Juan, que obtuvo un 40.4% de proficiencia, con el promedio a nivel isla de un 45% y la meta anual de un 61%, se identificará que esta región se encuentra por debajo de las expectativas y el desempeño del país.

A estos fines, la investigación sigue como propósitos fundamentales:

- E. explorar cómo el acompañamiento o *scaffolding* permite que el rol de mediador se delegue por etapas a los diferentes integrantes de la triada (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-

contenido) con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias en estudiantes de cuarto grado.

- F. establecer lineamientos curriculares que promuevan el desarrollo de modelos educativos que ilustren el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado a partir de la articulación de dos conceptos: la acción educativa del acompañamiento y la metacognición.

Tal como puede apreciarse, a partir de los propósitos de la investigación, las actividades de la unidad curricular estarán sujetas a dos conceptos medulares: La metacognición y el acompañamiento. En primer lugar, la metacognición se entenderá como un proceso en el que el lector reflexiona acerca de sus procesos de pensamiento (procedimientos que se desarrollan sistemática y consistentemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar, evaluar información, memorizarla y recuperarla para solucionar problemas y autorregular el aprendizaje). Mientras que el acompañamiento ha de entenderse como el proceso en que un par (maestro, compañero de clase o ejercicio) apoya a un estudiante para lograr una tarea o dominar una destreza.

Estos dos conceptos medulares se verán aplicados a esta unidad curricular compuesta por catorce (14) lecciones de estudio centradas en el texto titulado: *Los relatos del cacique Aymón*, de Luis I. Echandía Colón. Dichas lecciones se dividen en tres ciclos que, a su vez, responden a tres actividades de lectura:

4. Lectura de relatos acompañado por el docente
5. Lectura de relatos en parejas
6. Lectura independiente de relatos

Para determinar el estado inicial de la comprensión lectora de los estudiantes y poder establecer el trabajo entre pares se ofrecerá un ejercicio exploratorio. Este consiste en una lectura de una leyenda puertorriqueña a la que deberán responder mediante un ejercicio escrito que incluyen destrezas de: síntesis, inferencias, visualización del texto, vocabulario en contexto y monitorización de la lectura. Una vez evaluado el ejercicio exploratorio, el docente podrá determinar el nivel de ejecución de cada estudiante para establecer parejas de trabajo adecuadas para potenciar la zona de desarrollo proximal de cada uno de los lectores. De este modo, se iniciarán las actividades literarias diseñadas a lo largo de las lecciones para desarrollar lectores autónomos desde el modelaje metacognitivo y la triada del acompañamiento: maestro-estudiantes, estudiante-estudiante y estudiante-tarea. Estas actividades, repetidas a lo largo de tres ciclos, promoverán que el estudiante adquiera estrategias lectoras que lo conduzcan a la autonomía mediante el empleo de estrategias como la: síntesis, inferencias, visualización del texto, vocabulario en contexto y monitorización de la lectura. El logro de dicha autonomía espera verse evidenciada en un ejercicio de ejecución final. Este permitirá comparar -de manera cualitativa- los avances de un lector que ha interactuado activamente con textos auténticos y que ha sido acompañado a lo largo de proceso de lectura.

Mediante las experiencias de aprendizaje propuestas, se espera derivar lineamientos curriculares para la atención y desarrollo de la comprensión lectora y la autonomía del aprendizaje en el nivel primario.

### **Enfoque pedagógico**

Esta unidad curricular, centrada en el desarrollo de la comprensión lectora, se cimenta en los principios constructivos del aprendizaje. Por consiguiente, los aspectos del desarrollo de la comprensión lectora se articulan con el modelo cognitivo de la lectura de Perfetti (1986); el modelo transaccional de la lectura, de Rosenblatt (1978); las aplicaciones didácticas de la teoría metacognitiva, expuestas por Swarts, Beyer, Reagan, Costa y Kallic (2017); y el concepto de zona de desarrollo proximal, desarrollado por Vigotsky (1987); que sirve como base al acompañamiento.

Desde una visión integradora -que incluye a cada uno de los estudiosos del campo de la mente y el proceso lector, antes mencionados- ha de entenderse el proceso del desarrollo de la lectura como: un proceso transaccional en la que se combinan las ideas expuestas en un texto con el conocimiento previo del lector. A su vez, dicho proceso se ve mediado por una serie de actividades mentales complejas que necesitan ser modeladas y presentadas al estudiantado para lograr crear lectores autónomos en nuestra sociedad.

Por ende, en palabras de la Dra. Frances Figarella (2012), el conocimiento se define como: “una construcción del sujeto dentro de un contexto en el que interacciona continuamente con su ambiente” (p.20). Asimismo, ha de

concebirse como un proceso cognitivo y activo que se encuentra sujeto al proceso de experimentación del individuo. Esto implica que el aprendiz necesita tener experiencias con su ambiente, objetos y situaciones que le permitan construir conocimiento, lo cual se verá transcrito a las experiencias de aprendizaje delineadas en este diseño curricular.

### **Justificación**

El tema de la comprensión lectora ha sido uno polémico durante los últimos años en Puerto Rico debido al bajo desempeño evidenciado en las pruebas estandarizadas (META-PR) que se ofrecen a nivel isla. Por ejemplo, entre 2018-2019 las estadísticas evidencian una ejecución básica y prebásica en un 54.8% de la población (16.9% prebásico y 38.0% básico). Por otro lado, si se analizan los resultados de San Juan, que obtuvo un 40.4% de proficiencia, con el promedio a nivel isla de un 45% y la meta anual de un 61%, se identificará que esta región se encuentra por debajo de las expectativas y el desempeño del país. Consecuentemente, cabe señalar que, respecto al análisis estadístico de crecimiento, San Juan obtuvo su porcentaje más elevado bajo la categoría de “retroceso leve” al contar con un 24.7 %. Casos similares se documentan a nivel internacional. En el 2014 la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) evidenció que, a pesar de haber una mayor accesibilidad a la escolaridad, sigue registrándose pobres resultados en el área de comprensión lectora. Así se puntualiza en el apartado C (*Niveles de logro educativo: desempeño en las habilidades básicas*) de las pruebas PISA, el siguiente argumento de la Comisión:

En la evaluación PISA 2009 de competencias básicas en comprensión lectora, ciencias y matemáticas en estudiantes de 15 años participaron nueve países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. En ella, un alto porcentaje de la población estudiantil tuvo rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza, como la lectura (Martínez, Trucco & Palma, 2014, p.12).

Estos datos apuntan hacia la necesidad de investigar cuáles alternativas didácticas pueden coadyuvar en el proceso del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes a partir del cuarto grado. Por ende, este diseño curricular atiende el área de la comprensión lectora a partir de dos estrategias no investigadas a nivel isla: la acción educativa del acompañamiento y el uso de estrategias metacognitivas.

### **Población**

Esta unidad ha sido diseñada para el cuarto grado de la Escuela Elemental UPR, escuela laboratorio de la Universidad de Puerto Rico. Estos estudiantes se reintegraron a la escuela, de manera presencial, el pasado agosto del 2021 tras un año y dos meses de educación virtual debido a la pandemia del COVID-19. Por consiguiente, el proceso académico de los estudiantes se vio afectado en términos de contenido y profundidad en el área de la lectoescritura.

Asimismo, análisis estadísticos -a nivel isla e internacional- evidencian que los estudiantes comienzan a presentar rezago en el área de la comprensión

lectora a partir del cuarto grado. Por ende, este diseño podría ser aplicable a otras comunidades de cuarto grado que presenten características de rezago en el área de comprensión lectora y que tengan acceso al texto que se utiliza como núcleo de las actividades: *Los relatos del cacique Aymón*, de Luis Iván Echandía.

## **ESTÁNDARES Y EXPECTATIVAS**

### **Artes del Lenguaje**

#### **Estándar para la lectura de textos literarios**

##### **Ideas claves y detalles**

**4.LL.ICD.1** Utiliza frases de automonitoreo (“Yo pienso...”, “Esto me recuerda...”, “Esto fue sobre...”) y estrategias de autocorrección (por ejemplo: releer, reconocer palabras con el uso de la fonética y las pistas de contexto, visualización). Verifica que comprende al referir detalles específicos del texto como base para las inferencias, opiniones y conclusiones.

**4.LL.ICD.2** Identifica el propósito del autor, el mensaje o significado de detalles presentes en el texto; resume cuentos o eventos con la secuencia correcta.

##### **Técnica y estructura**

**4.LL.TE.4** Determina el significado de las palabras y su variedad, según su relación (por ejemplo: sinónimos), la estructura de la palabra (por

ejemplo: prefijos y sufijos comunes, raíz), el contexto y la estructura de la oración.

### **Alcance de lecturas y nivel de complejidad del texto**

**4.LL.ALC.11** Al final del cuarto grado, el estudiante lee y comprende literatura con independencia, fluidez y proficiencia, incluyendo cuentos, dramas y poesía apropiados para la edad.

### **Estándar para el dominio de la lengua**

#### **Adquisición y uso de vocabulario**

**4.L.V.4** Determina y aclara el significado de palabras desconocidas y palabras y frases con múltiples significados, basado en el contenido y las lecturas del cuarto grado. Escoge libremente entre una variedad de estrategias. 4a. Deduce el significado de las palabras a través del contexto y el reconocimiento de otras pistas (por ejemplo: definiciones, ejemplos o reafirmaciones en el texto).

### **Estándar de escritura y producción de textos**

**4.E.AE.11** Escribe en periodos de tiempo cada vez más cortos (de una vez, o en uno o dos días) para producir textos breves (por ejemplo: poemas, cartas formales, resúmenes) y así completar una variedad de tareas específicas de la disciplina, con diferentes propósitos y audiencias.

### **Estudios Sociales**

#### **Cambio y continuidad**

**CC 4.2** Explica con ejemplos los conceptos: historia, narración, memoria, documento, siglo, década, cronología, árbol genealógico.

**CC. 4.3** Investiga en torno a temas fundamentales en la historia de Puerto Rico: sociedad indígena, llegada de los españoles, conquista y colonización.

**CC. 4.7** Construye definiciones de palabras claves o frases que se utilizan en el texto.

### **Meta**

Al culminar esta unidad curricular, se espera que los estudiantes sean capaces de comprender textos narrativos de manera autónoma al emplear estrategias metacognitivas que le permitan monitorear su proceso lectura.

### **Objetivos generales**

A partir de una serie de actividades literarias, mediadas por el acompañamiento educativo y la metacognición, los estudiantes podrán:

- producir resúmenes escritos y orales a partir de la lectura de un texto narrativo.
- formular predicciones e inferencias a partir de las claves que ofrece un texto narrativo.
- automonitorear el proceso de lectura mediante el uso de estrategias metacognitivas.
- definir conceptos a partir del contexto oracional en que se presentan.

- identificar detalles en el texto para describir personajes, visualizar eventos, formular predicciones e inferencias.
- explicar cómo la narrativa puede conversar con la cultura e historia de un país o región.

# **BOSQUEJO TEMÁTICO**

## Bosquejo temático

### I. Ciclo I

- A. Exploración de conocimiento previo
  1. Lectura individual de la leyenda puertorriqueña: El perro de San Gerónimo
  2. Ejercicio escrito para evaluar las destrezas de lectura independiente
- B. Estudio del autor
  1. Lectura de la biografía del autor
  2. Ejercicio escrito acerca de los datos biográficos del autor
- C. Introducción a los relatos
  1. Lectura del relato: Mi amigo el cacique Aymón
  2. Ejercicio escrito grupal: ¿Quién es Aymón?
  3. Lectura del relato: De cómo Puerto Rico adquirió su nombre
  4. Ejercicio 1: respuesta a la lectura acompañado del docente
- D. Lectura guiada
  1. Lectura del relato: En donde se narra cómo el gallo adquirió su cresta y la razón por la que canta
  2. Ejercicio escrito 2: acompañamiento y modelaje de estrategias por el docente
- E. Lectura entre pares
  1. Lectura del relato: De cómo el plátano se convirtió en la mata de langosta
  2. Ejercicio 3: Respuesta a la lectura en parejas, aplicación de estrategias de comprensión lectora.
- F. Lectura individual
  1. Lectura del relato: En donde se narra la fascinante historia del diluvio y se explica la razón de la longevidad de Aymón
  2. Ejercicio 4: Respuesta a la lectura individual, aplicación de estrategias de comprensión lectora.

### II. Ciclo II

- A. Lectura guiada
  1. Lectura del relato: De la gran fiesta que celebran las aves y cómo el múcaro adquirió su plumaje
  2. Ejercicio 5: Respuesta a la lectura acompañamiento y modelaje de estrategias por el docente.
- B. Lectura entre pares
  1. Lectura del relato: En donde se cuenta la historia del valeroso Toabey y su amada Acalay
  2. Ejercicio 6: Respuesta a la lectura entre pares, aplicación de estrategias para la comprensión lectora.

- C. Lectura individual
  - 1. Lectura del relato: De cuando el coquí conoció al guaraguao del bosque y de la gran aventura en la que decide embarcarse el coquí.
  - 3. Ejercicio 7: Respuesta a la lectura individual, aplicación de estrategias de comprensión lectora.

### **III. Ciclo III**

- A. Lectura guiada
  - 1. Lectura del relato: De cómo el coquí conoció a la amapola
  - 3. Ejercicio 8: Acompañamiento y modelaje de estrategias por el docente
- B. Lectura entre pares
  - 1. Lectura del relato: En donde se narra cómo el coquí conoció al flamboyán y cómo lo salvó de un gran peligro.
  - 2. Ejercicio 9: Respuesta a la lectura entre pares, aplicación de estrategias para la comprensión lectora.
- C. Lectura individual
  - 1. Lectura del relato: De cómo el coquí conoció a la ceiba
  - 4. Ejercicio 10: Respuesta a la lectura individual, aplicación de estrategias de comprensión lectora.
- D. Ejercicio de ejecución final
  - 1. Relectura de la leyenda puertorriqueña: El perro de San Gerónimo
  - 2. Ejercicio escrito para evaluar la evolución en la aplicación de estrategias lectoras autónomas.
- E. Celebración de la lectura: cierre de la novela
  - 1. Lectura del relato final: Final del camino
  - 2. Actividad de integración a las artes: Ilustro la idea central del libro

# LECCIONES

## CICLO I

### LECCIÓN 1

**Duración:** 1 hora

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes se ubicarán en sus espacios y escucharán las instrucciones para trabajar con un ejercicio exploratorio de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo será individual y no podrán dialogar con los compañeros.</li> <li>• El maestro solo atenderá preguntas relacionadas a las instrucciones, pero no podrá ayudar con los ejercicios.</li> <li>• Deberán revisar el ejercicio de lectura antes de entregarlo.</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b> Los estudiantes leerán la leyenda <i>El perro de San Gerónimo</i> y trabajarán en un ejercicio de exploración para identificar sus fortalezas y necesidades en las destrezas de: predicción, inferencia, síntesis, visualización y definición por contexto.</p> <p><b>Cierre</b> Al finalizar el ejercicio, los estudiantes entregarán la hoja de trabajo y procederán a contestar un breve ejercicio en el que reflexionarán acerca de la tarea que acaban de completar. Para esto, contestarán -de modo escrito- las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo describes la tarea que acabas de completar?</li> <li>• ¿Cuáles ejercicios realizaste con facilidad?</li> <li>• ¿Cuáles ejercicios realizaste con dificultad?</li> </ul>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea escrita: ejercicio de exploratorio de lectura</li> </ul> <hr/> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ejercicio de evaluación</li> <li>• Hoja para la reflexión escrita</li> <li>• lápices</li> <li>• goma de borrar</li> </ul>

## LECCIÓN 2

**Duración:** 1 hora

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> La clase dará inicio con la presentación del título: Los relatos del cacique Aymón. Los estudiantes redactarán predicciones acerca del texto mediante el uso de un boleto (ver anejos) con la pregunta: <i>¿De qué tratará el texto Los relatos del cacique Aymón?</i> Una vez culminado el proceso de redactar predicciones, los estudiantes las leerán en voz alta y el maestro las pegará en un lugar visible del salón.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes harán lectura de los datos biográficos de Luis Iván Echandía Colón, autor de Los relatos del cacique Aymón, y completarán un organizador gráfico con los datos relevantes (ver anejos). Esta hoja se colocará en la libreta.</li> <li>2. Tras culminar el ejercicio acerca de los datos biográficos de Echandía, los estudiantes participarán de una lectura de relevo de las páginas 9 y 10.</li> <li>3. Luego, completarán una tarea (ver anejo) titulada: Mi amigo el cacique Aymón, Mediante esta tarea deberán describir al cacique Aymón y su encuentro con el narrador.</li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes formularán, de modo oral, predicciones respecto a qué creen le contará Aymón al narrador mediante su primer relato.</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión oral</li> <li>• Ejercicios escritos</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Boleto para predicción</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Libreta</li> <li>• Hojas de trabajo: datos del autor y características de Aymón.</li> </ul>

## LECCIÓN 3

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes recibirán un boleto de entrada (ver anejos) en el que contestarán la pregunta: ¿Cómo Puerto Rico adquirió su nombre? (5 minutos)</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes leerán en voz alta las contestaciones que anotaron en el boleto de entrada. Luego, el maestro les pedirá que coloquen el boleto a un lado hasta el final de la clase.</li> <li>2. Se realizará una lectura de relevo -guiada por el maestro- del relato <i>De cómo Puerto Rico adquirió su nombre</i> (pp. 11-16). Durante la lectura se harán pausas para preguntarse en voz alta ¿qué ha ocurrido hasta aquí? y formular nuevas predicciones que se irán confirmando o rechazando a lo largo de la lectura. Este sistema le permitirá al estudiante observar prácticas para la monitorización de la lectura.</li> <li>3. Asimismo, los estudiantes deberán destacar con color los nombres de los personajes: Yucajú, Aynabón, Juracán. Esto se realizará en la medida que se realiza la lectura para monitorear la comprensión y hacer uso de las claves de color en el texto. Además, se utilizará la hoja del ejercicio 1 para ir completando ejercicios que permitirán comprender el texto. En esta se recopilarán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• los nombres de los personajes y sus descripciones.</li> <li>• el vocabulario en contexto de la palabra treta.</li> <li>• la ubicación de Adjuntas en el mapa de P.R.</li> <li>• preguntas para el desarrollo de inferencias.</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión oral</li> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 1</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> </ul>

<p>• el resumen de la historia</p> <p><b>Cierre</b> Al finalizar la tarea, los estudiantes reflexionarán por escrito acerca de su experiencia realizando el trabajo con el acompañamiento del maestro (ver anejos: reflexión-trabajo en grupo grande).</p>	
--	--

## LECCIÓN 4

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>En donde se narra cómo el gallo adquirió su cresta</i> y la razón por la que canta para responder a dos preguntas previas: ¿qué significa cresta? y ¿qué creen que relatará Aymón? Para esto, atenderán la primera sección del ejercicio escrito.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes, en compañía del maestro, comenzarán la lectura del relato y realizarán notas en su texto durante el proceso: partes que consideren importantes, destacar personajes con color, entre otros aspectos de relevancia para el modelaje respecto el manejo del texto.</li> <li>2. Al culminar, se completará -de manera grupal y mediante el modelaje del maestro- el ejercicio 2 de respuesta a la lectura (ver anejos). Mediante el ejercicio se:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definirán palabras en contexto.</li> <li>• responderán a una pregunta de inferencia</li> <li>• practicarán la visualización mediante el dibujo de un suceso.</li> <li>• Identificará y describirá un personaje (detalles).</li> <li>• sintetizarán el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes deberán hacer entrega del ejercicio escrito y participarán de un breve conversatorio en el que se recapitulará la historia. Finalmente, se completará una reflexión de equipo en la que explicarán cómo fue el proceso de trabajar en equipo para comprender un texto (ver anejos: reflexión-trabajo en grupo grande).</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul>
	<p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 2</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> </ul>

## LECCIÓN 5

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De cómo el plátano se convirtió en la mata de langosta</i>. Luego, comentarán si han visto este tipo de plantas y cómo son. Tras sus comentarios, el maestro proyectará imágenes de ambas plantas para poder compararlas de modo oral.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes se dividirán en parejas. Estas deberán estar designadas desde el inicio de la unidad y a partir de los resultados del ejercicio de exploración. De este modo, se establecerán equipos variados de acuerdo con sus destrezas y fortalezas.</li> <li>2. Los estudiantes se dirigirán a <i>Google Classroom</i> para buscar la hoja del ejercicio 3 (ver anejos) para leer qué tipo de preguntas necesitan atender a partir de la lectura del relato.</li> <li>3. Luego, el maestro les entregará unas tarjetas metacognitivas de apoyo para repasar cómo trabajar con la predicción, la inferencia, la monitorización, el resumen y la visualización (ver anejos). Estas tarjetas deberán acompañarlos durante las tareas hasta que sientan que ya no necesitan utilizarlas (desarrollo de la autonomía lectora).</li> <li>4. Los estudiantes leerán el relato y completarán el ejercicio 3. El maestro solo atenderá preguntas para aclarar la tarea o ayudarlos a redirigirse en su proceso. Mediante este ejercicio se: <ul style="list-style-type: none"> <li>• definirán palabras en contexto</li> <li>• responderán a una pregunta de inferencia</li> <li>• practicará la visualización mediante la respuesta escrita a una pregunta.</li> </ul> </li> </ol>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 3</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• sintetizarán el relato.</li></ul> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes deberán hacer entrega del ejercicio escrito y participarán de un breve conversatorio en el que se recapitulará la historia. Finalmente, se completará una reflexión de equipo (publicada en <i>Google Classroom</i>) en la que explicarán cómo fue el proceso de trabajar en equipo para comprender un texto (ver anejos: reflexión-tarea en parejas).</p>	
---	--

## LECCIÓN 6

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Identificar datos en el texto.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> <li>• Establece conexiones entre un relato y la sociedad.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>En donde se narra la fascinante historia del diluvio y se explica la razón de la longevidad de Aymón</i>. Tras conocer el título de la historia, los estudiantes formularán predicciones acerca de esta y las anotará en pizarra.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una vez discutidas las predicciones, todos los estudiantes trabajarán de modo independiente en la lectura y el ejercicio 4 (vea los anejos).</li> <li>2. Los estudiantes podrán solicitar aclaraciones respecto al ejercicio, pero no de las respuestas a este. Además, podrán utilizar las tarjetas metacognitivas para guiarse durante el ejercicio.</li> <li>3. Mediante el ejercicio, deberán:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definir palabras en contexto</li> <li>• identificar y describir personajes (detalles).</li> <li>• establecer conexiones con la sociedad.</li> <li>• sintetizarán el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes entregarán el ejercicio y repasarán las predicciones que el maestro anotó en la pizarra. De este modo, todos podrán confirmar o rechazar las predicciones. Luego, completarán una reflexión individual en la que deberán escribir acerca de su proceso al trabajar solos con la tarea de respuesta a la lectura (ver anejos: reflexión-tarea individual).</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 4</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

## CICLO II

### LECCIÓN 7

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> La clase dará inicio al solicitar un estudiante voluntario que pueda hacer un recuento oral del relato que leyeron el día anterior.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De la gran fiesta que celebran las aves y cómo el múcaro adquirió su plumaje</i>. A partir del título, los estudiantes anotarán sus predicciones en una nota adhesiva (<i>post-it</i>), la leerán en voz alta y la pegarán en una cartulina que estará ubicada junto a la pizarra.</li> <li>2. Los estudiantes recibirán el ejercicio 5 (ver anejos) para leer cuál información se necesita identificar a través de la lectura.</li> <li>3. Se realizará una lectura de relevo y se hará una pausa luego de cada párrafo para preguntarse ¿qué sabemos hasta aquí? Asimismo, se anotarán frases u oraciones, junto a cada párrafo, para resumir qué información nueva nos ofrece el relato.</li> <li>4. Tras culminar la lectura, se contestarán, con la guía del maestro, los ejercicios de respuesta a la lectura que incluyen:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definir vocabulario en contexto.</li> <li>• responder a preguntas para inferir.</li> <li>• síntesis del relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Finalmente, se completará una reflexión grupal acerca del proceso de leer y comprender el relato (ver anejos – reflexión para tareas en grupo grande).</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 5</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

## LECCIÓN 8

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Identificar datos en el texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De donde se cuenta la historia del valeroso Toabey y su amada Acalay</i>. Luego, anotarán sus predicciones en un pedazo de papel que deberán depositar en una cápsula de tiempo.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tras depositar su predicción en la cápsula de tiempo, los estudiantes se dividirán en las parejas, asignadas desde el inicio de la unidad, y se dirigirán a <i>Google Classroom</i> para abrir el ejercicio 6.</li> <li>2. Los estudiantes estudiarán las preguntas que propone el ejercicio 6 y procederán a leer el relato para completar la tarea.</li> <li>3. El maestro solo podrá aclarar dudas acerca del ejercicio o redirigir a los estudiantes para que utilicen las tarjetas metacognitivas en caso de necesitar apoyo en la lectura.</li> <li>4. Mediante el ejercicio, los estudiantes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definirán palabras en contexto</li> <li>• responderán a una pregunta de inferencia</li> <li>• practicarán la visualización mediante el dibujo de un suceso.</li> <li>• identificarán los personajes y sus características.</li> <li>• sintetizarán el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes harán entrega de la tarea y completarán una reflexión en parejas (publicada en <i>Google Classroom</i>) que les permitirá pensar acerca de su proceso de lectura (ver anejo: reflexión- tarea en parejas).</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 6</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

## LECCIÓN 9

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes se acomodarán para iniciar la clase y abrir la cápsula del tiempo en la que se depositaron las predicciones del relato anterior. El maestro hará lectura de estas y se irán clasificando entre las predicciones que se confirman y las que se deben rechazar, mientras discute el porqué de cada clasificación.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De cómo el coquí conoció al guaraguao del bosque y de la gran aventura en la que decide embarcarse el coquí.</i></li> <li>2. Los estudiantes estudiarán las preguntas que propone el ejercicio 7 (ver anejos) y procederán a leer el relato para completar la tarea.</li> <li>3. El maestro solo podrá aclarar dudas acerca del ejercicio o redirigir a los estudiantes para que utilicen las tarjetas metacognitivas en caso de necesitar apoyo en la lectura.</li> <li>4. Mediante el ejercicio, los estudiantes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definirán palabras en contexto.</li> <li>• responderán a una pregunta de inferencia.</li> <li>• practicarán la visualización mediante el uso de un mapa.</li> <li>• sintetizarán el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes harán entrega del ejercicio y recibirán una hoja de reflexión para trabajo independiente. Regresarán a su lugar y completarán la reflexión de trabajo individual. Finalmente, se comentará brevemente cómo les fue al trabajar con la tarea de modo independiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles ejercicios completaron facilidad?</li> </ul>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 7</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles ejercicios les causaron dificultad?</li><li>• ¿Necesitaron apoyo?</li></ul>	
---	--

## CICLO III

### LECCIÓN 10

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De cómo el coquí conoció a la amapola</i>. Luego, cada estudiante anotará en un pedazo de papel cómo creen que será el encuentro con la amapola, lo leerán en voz alta y lo colocarán en la cápsula del tiempo hasta el final de la clase.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se iniciará una lectura de relevo del relato. Esta vez, el maestro le pedirá a un estudiante que le ayude a dirigir el proceso de lectura y que haga las siguientes acciones:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiar con los compañeros las preguntas del ejercicio 8.</li> <li>• guiar la lectura y preguntarse tras cada párrafo: ¿qué información nos ofrece este párrafo?</li> <li>• destacar los datos importantes que nos ayuden a completar el ejercicio 8.</li> </ul> </li> <li>2. Luego de que haya culminado el proceso de lectura, los estudiantes deberán completar el ejercicio 8 de respuesta a la lectura con la ayuda y acompañamiento del maestro y el estudiante voluntario que ayudo en la dirección de la lectura (ver anejos). Mediante este ejercicio deberán:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definir palabras en contexto</li> <li>• responder a una pregunta literal y dos preguntas de inferencia.</li> <li>• practicar la visualización al ilustrar un evento.</li> <li>• sintetizar el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Se abrirá la cápsula del tiempo para leer las predicciones y clasificarlas en confirmadas o</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 8</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

<p>rechazadas mientras se discute el porqué de cada clasificación.</p> <p>Finalmente, se llevará a cabo una reflexión escrita acerca del trabajo y la discusión grupal (ver anejos-trabajo en grupo grande).</p>	
--	--

## LECCIÓN 11

**Duración:** dos horas

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Avalúo</b>
<p><b>Inicio</b></p> <p>Los estudiantes leerán el título del relato: <i>En donde se narra cómo el coquí conoció al flamboyán y cómo lo salvó de un gran peligro</i>. Luego, a partir del título, los estudiantes anotarán en una nota adhesiva (<i>post-it</i>) la respuesta a dos preguntas y las leerán en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo crees que será el encuentro con el flamboyán?</li> <li>• ¿Cuál será el peligro del que salvarán al flamboyán?</li> </ul> <p>Los estudiantes deberán conservarla hasta el final de la clase y decidir si confirman o rechazan su predicción.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Los estudiantes se reunirán con la pareja que se le asignó desde el primer ciclo de lectura. Recibirán el ejercicio 9 de respuesta a la lectura y estudiarán las preguntas que deberán atender mediante el uso del texto.</p> <p>Los estudiantes leerán el relato y monitorearán su lectura al hacer anotaciones y subrayar ideas importantes para el ejercicio. El maestro observará y les recordará que pueden hacer uso de las tarjetas metacognitivas de ser necesario.</p> <p>Luego, los estudiantes completarán el ejercicio 9 mediante el uso de la plataforma <i>Google Classroom</i>. En este, deberán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirán palabras en contexto</li> <li>• Responderán preguntas de inferencia.</li> <li>• Sintetizarán el relato.</li> </ul> <p><b>Cierre</b></p> <p>Los estudiantes entregarán el ejercicio virtualmente y completarán una reflexión en parejas acerca de su experiencia al atender la tarea (ver anejos: reflexión-tarea en parejas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 9</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

## LECCIÓN 12

**Duración:** dos horas

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Identificar detalles textuales.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán el título del relato: <i>De cómo el coquí conoció a la ceiba</i>. Luego, a partir del título, los estudiantes anotarán en una nota adhesiva (<i>post-it</i>) la respuesta a la pregunta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿cómo crees que será el encuentro con la ceiba?</li> </ul> <p>Los estudiantes deberán conservarla hasta el final de la clase y decidir si confirman o rechazan su predicción.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes recibirán el ejercicio 10 de respuesta a la lectura (ver anejos) y estudiará cuáles preguntas deberán atender a partir de la lectura del relato.</li> <li>2. Luego, leerás -de manera individual- el relato e irán trabajando con el ejercicio escrito 10. El maestro observará y tomará notas acerca de cómo atienden el ejercicio, pues en esta ocasión, como al final de cada ciclo, solo podrá aclarar dudas acerca del ejercicio y no las respuestas a este.</li> <li>3. Mediante el ejercicio 10, los estudiantes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• definirán palabras en contexto</li> <li>• responderán preguntas de inferencia</li> <li>• practicarán la visualización mediante el dibujo de un suceso.</li> <li>• identificarán los aprendizajes que se derivan de los personajes (regalos divinos).</li> <li>• sintetizarán el relato.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Cierre</b> Los estudiantes entregarán el ejercicio y completarán una reflexión escrita acerca de su</p>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Tarea escrita (digital)</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Ejercicio 10</li> <li>• Destacadores</li> <li>• Lápices</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Tarjetas metacognitivas</li> </ul>

trabajo independiente con el ejercicio (ver anejos: reflexión-tarea individual).	
--	--

## LECCIÓN 13

**Duración:** dos horas

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el tema e idea principal de un texto narrativo.</li> <li>• Explicar la idea central y tema de un texto narrativo.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Avalúo</b>
<p><b>Inicio</b> Los estudiantes leerán la última página del libro en la que el narrador se dirige a los lectores: <i>Final del camino</i>.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tras la lectura de la última entrada al diario en la que se encuentran los relatos de Aymón, los estudiantes reaccionarán al libro y establecerán qué preguntas podrían hacerle al amigo de Aymón si se encontrarán algún día con él.</li> <li>2. Se realizará una tarea final en la que se integrará el arte. Cada estudiante recibirá una gorra blanca y pinturas acrílicas para ilustrar el tema principal del libro. Cada estudiante deberá diseñar un boceto y luego plasmarlo en la gorra.</li> </ol> <p><b>Cierre</b> Se realizará un desfile de gorras en el que, además, deberán explicar su diseño oralmente. Asimismo, se compartirá una merienda con el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea creativa: ilustración de idea principal</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pinturas acrílicas</li> <li>• Papel blanco</li> <li>• Pinceles</li> <li>• Agua</li> <li>• Libro de relatos</li> <li>• Goma de borrar</li> <li>• Gorras blancas</li> <li>• Merienda</li> <li>• Manteles</li> </ul>

## LECCIÓN 14

**Duración:** 1 hora

<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular inferencias y predicciones a partir del texto.</li> <li>• Resumir un relato en pocas oraciones.</li> <li>• Visualizar eventos de una narración.</li> <li>• Definir conceptos a partir del contexto.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Inicio</b> Los estudiantes se ubicarán en sus espacios y escucharán las instrucciones para trabajar -por segunda vez- con el ejercicio exploratorio, solo que esta vez se utilizará como ejercicio de ejecución final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo será individual y no podrán dialogar con los compañeros.</li> <li>• El maestro solo atenderá preguntas relacionadas a las instrucciones, pero no podrá ayudar con los ejercicios.</li> <li>• Deberán revisar el ejercicio de lectura antes de entregarlo.</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b> Los estudiantes releerán la leyenda <i>El perro de San Gerónimo</i> y trabajarán en un ejercicio de exploración para identificar sus fortalezas y necesidades en las destrezas de: predicción, inferencia, síntesis, visualización y definición por contexto.</p> <p><b>Cierre</b> Al finalizar el ejercicio, los estudiantes entregarán la hoja de trabajo y procederán a contestar un breve ejercicio en el que reflexionarán acerca de la tarea que acaban de completar. Para esto, contestarán -de modo escrito- las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo describes la tarea que acabas de completar?</li> <li>• ¿Cómo comparas tu primera experiencia con este ejercicio y la que acabas de tener?</li> <li>• ¿Cuáles ejercicios realizaste con facilidad?</li> <li>• ¿Cuáles ejercicios realizaste con dificultad?</li> </ul>	<p><b>Avalúo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea escrita: ejercicio de exploratorio de lectura</li> </ul> <p><b>Materiales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ejercicio de evaluación</li> <li>• Hoja para la reflexión escrita</li> <li>• lápices</li> <li>• goma de borrar</li> </ul>

# **ANEJOS**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO DE EXPLORACIÓN

#### Instrucciones:

1. Lee cuidadosamente la leyenda.
2. Completa las actividades a partir de la lectura.
3. El trabajo será individual y el maestro no podrá contestar preguntas acerca de la lectura.
4. Podrás solicitar aclaraciones acerca de las instrucciones del ejercicio de exploración.

### EL PERRO DE SAN GERONIMO

El valiente pescador de cabellos ásperos y piel curtida por la sal del mar sabía desafiar el mal tiempo. El rudo poblador de los mares vivía en el Machuchal de Cangrejos. Día y noche cruzaba el Canal San Gerónimo hasta el mar abierto, en busca de camarones, langostines y peces.

El pescador era feliz. No pertenecía a sindicatos. Las huelgas no le afectaban. Perfeccionaba anzuelos. Los hacía rectos, delgados, encorvados y dentados. Preparaba pequeñas lanzas, arpones y redes.

Vivía constantemente en el mar. Su único acompañante era su perro Golfo, excelente guardián y compañero fiel.

El día amaneció nublado.

-Hoy te quedas-, le dice al perro. Los marullos están como cerros de alto.

El perro lo miró; pareció entender. No obstante, al ver salir a su amo, movió la cola y le siguió. Los perros no abandonan al amo en momentos de peligro. El amo no lo vio y siguió en su bote mar adentro.

Golfo nadó y nadó hasta extenuarse. El amo, de espaldas al perro, no podía verlo. Por otro lado, la espuma del oleaje embravecido lo ocultaban. Cansado, el perro nadó un poco más. Al no poder seguir saltó al peñón.

Pasaron las horas, El amo no regresaba. Una ola gigantesca había despedazado el bote y el pobre naufrago había sucumbido bajo el oleaje. El perro, en actitud de alerta, esperaba. Durante largo tiempo se mantuvo de pie. Miraba hacia todos lados. Llegó la noche. El perro continuaba en el peñón. Al amanecer, los que pasaban se detenían:

-Mira, un perro-, decían.

Las olas bañan al perro noche y día. La figura del perro se veía desde la distancia, inmutable.

Un día, unos chicos dijeron: -Vamos a ver al perro de San Gerónimo-. Desde el puente Dos Hermanos se lanzaron al mar, y nadaron hasta el peñón. ¡Qué sorpresa! El perro, petrificado formaba parte del paisaje.

#### NIÑO AMADO:

Si pasas por el puente Dos Hermanos, dirige tu mirada hacia el peñón de San Gerónimo y verás la estatua del perro en actitud vigilante, Aún espera a su amo .

**Ejercicios:** conteste las siguientes preguntas a partir de la lectura realizada.

¿Cómo era Gerónimo? Realiza un dibujo de Gerónimo según la lectura, y explica de manera escrita por qué lo imaginas de ese modo.

Dibujo	Explicación

Lee el siguiente fragmento. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

El día amaneció nublado.

-Hoy te quedas-, le dice al perro. Los marullos están como cerros de alto.

---



---



---



---

¿Qué sucedió con el pescador que no pudo regresar?, ¿cómo lo sabes?

---



---



---



---

Escribe un breve resumen de la leyenda.

---



---



---



---



---



---



---



---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### ESCALA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

#### Instrucciones

1. Lea las respuestas de los estudiantes en el ejercicio exploratorio o de ejecución final.
2. Evalúe cada una de las áreas según los criterios establecidos.
3. Utilice la escala:
  - (L) Logrado - El estudiante cumple con las expectativas.
  - (P) En progreso - El estudiante cumple parcialmente con la expectativa.
  - (I) Iniciado - El estudiante no cumple apropiadamente con la expectativa.
  - (N) No se observa - El estudiante no presenta la respuesta.



Criterios		L	P	I	N	Comentarios
Visualización	El estudiante visualiza un aspecto del relato.					
	La visualización evidencia hacer uso de los detalles presentes en el relato.					
Vocabulario	Los estudiantes presentan definiciones según el contexto de la oración.					
	El estudiante apoya la definición en detalles de la oración.					
Inferencia	El estudiante formula una inferencia a partir de los datos presentes en el relato.					
	El estudiante evidencia cómo formuló la inferencia.					
Síntesis	El estudiante redacta una síntesis del relato.					
	La síntesis incluye: personajes, intenciones del personaje, problema, solución y desenlace.					

**BOLETO DE ENTRADA**

¿De qué tratarán los relatos del cacique Aymón?

---

---

---

---

**BOLETO DE ENTRADA**

¿De qué tratarán los relatos del cacique Aymón?

---

---

---

---

**BOLETO DE ENTRADA**

¿De qué tratarán los relatos del cacique Aymón?

---

---

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

**ESTUDIO BIOGRÁFICO**  
**Luis Iván Echandía Colón**

Fecha y lugar de nacimiento:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Premios:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Publicaciones:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Estudios:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Profesiones:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

**ESTUDIO BIOGRÁFICO**  
**Luis Iván Echandía Colón**

Fecha y lugar de nacimiento:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Premios:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Publicaciones:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Estudios:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Profesiones:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**BOLETO DE ENTRADA**  
¿Cómo Puerto Rico adquirió su nombre?

---

---

---

---

**BOLETO DE ENTRADA**  
¿Cómo Puerto Rico adquirió su nombre?

---

---

---

---

**BOLETO DE ENTRADA**  
¿Cómo Puerto Rico adquirió su nombre?

---

---

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 1

**Estudio del relato:** De cómo Puerto Rico adquirió su nombre

Estudio de personajes.

Personajes	¿Quiénes son?

Lee el siguiente fragmento. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"Pasó el tiempo y Yocajú comenzó a sospechar que todo era una trepa del gigante" (p. 12).

---



---



---



---

¿Por qué crees que al final del relato Aynabón expresa: "-Tuviste razón. Tu regalo ha sido el más hermoso de todos los recibidos, porque enriqueciste la tierra con tu llanto"?

---



---



---



---

Escribe un breve resumen del relato.

---



---



---



---



---



---



---



---

Ubica el pueblo de Adjuntas en el mapa.



Investiga acerca del gigante dormido y anota algunos datos acerca de lo que encontraste en internet. Luego, haz un dibujo de esta región montañosa.

---



---



---



---



---

Dibuja al gigante dormido.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

## EJERCICIO 2

**Estudio del relato:** En donde se narra cómo el gallo adquirió su cresta y la razón por la que canta.

Responda estas dos preguntas antes de iniciar la lectura del relato.

¿Qué significa cresta?

---

---

¿Qué creen que relatará Aymón?

---

---

---

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"El esfuerzo había sido tanto que quedaron exhaustos" (p. 19).

---

---

---

"La fogata que se quedó sin vigilancia, no se apagó. Por el contrario comenzó a propagarse por el resto de la cueva"(p. 20).

---

---

---

¿Cómo describirías al gallo?, ¿por qué?

---

---

---

---

---

¿Por qué crees que el gallo está relacionado con este relato?, ¿hubiera cambiado en algo la historia si el escritor hubiese seleccionado otro animal para el relato en lugar del gallo?

---

---

---

---

---

Escribe un breve resumen del relato.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Ilustra la escena final del cuento y explica por qué la imaginas de ese modo

---

---

---

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 3

**Estudio del relato:** De cómo el plátano se convirtió en la mata de langosta.

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"Otros, supimos desde el principio que los recién llegados eran simples mortales; y desconfiamos de ellos porque fingieron ser dioses"(p. 22).

---



---



---

"Sus mortíferas armas de hierro y fuego..."(p. 23).

---



---



---

"...hacían muy difícil cualquier resistencia de nuestra parte. Las que hubo, fueron sofocadas sin mayores dificultades"(p. 23).

---



---



---

¿Quiénes son los recién llegados a Borinquén de los que se habla en el relato?, ¿cómo lo sabes?

---



---



---



---

¿Cómo imaginas el levantamiento de los indios contra los recién llegados? Explica el porqué.

---



---



---



---



---



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

#### EJERCICIO 4

**Estudio del relato:** En donde se narra la fascinante historia del diluvio y se explica la razón de la longevidad de Aymón

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"...los hombres comenzaron a reproducirse. Los hombres y las mujeres recibimos el encargo de poblar toda la tierra..."(p. 28).

---



---



---

"Con gran elocuencia, fue exaltando los ánimos de todos los seres celestes hasta convencerlos de que los seres humanos no servían para nada bueno ..." (p. 29).

---



---



---

Contesta

Luego de haber leído el relato, ¿cómo defines la palabra longevidad?

---



---



---

Haz un listado de los personajes y descríbelos

Personajes	¿Quiénes son?



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 5

**Estudio del relato:** De la gran fiesta que celebran las aves y cómo el múcaro adquirió su plumaje.

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"...lo que más deseaba en la vida era compartir con la aves, pero su vanidad era más fuerte que sus deseos..." (p. 38).

---



---



---

"¡No se aflijan! Ya tengo todo solucionado..."(p. 39).

---



---



---

"¡Aquí todas estamos choretas de plumas, así que cada una me va a regalar una..."(p. 39).

---



---



---

### Contesta

Luego de haber leído el relato, ¿qué opinas del plan del múcaro? Explica.

---



---



---



---

Al finalizar el relato, ¿cómo crees que se sentía el múcaro? Explica.

---



---



---



---



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

**EJERCICIO 6**

**Estudio del relato:** En donde se cuenta la historia del valeroso Toabey y de su amada Acalay

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"Al despertarse, los amantes se dieron cuenta de su transformación y los embargó la tristeza." (p. 47).

---

---

---

"...Toabey al ver a su amada alejada de él por toda la eternidad, que comenzó a llorar incesantemente, sin darse cuenta de que su llanto aumentaba el caudal del agua..."(p. 48).

---

---

---

Piensa e ilustra

Ilustra el final del relato y explica cuál es el mensaje que presenta esta historia.

---

---

---

---

---

---

Haz un listado de los personajes y descríbelos

Personajes	¿Quiénes son?

Escribe un breve resumen del relato.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 7

**Estudio del relato:** De cuando el coquí conoció al guaraguao del bosque y de la gran aventura en la que decide embarcarse el coquí.

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"En el principio, solo había un coquí, que con su canto tenía que adormecer a todo Borinquén..." (p. 49).

---



---



---

"...aunque no suene muy modesto de mi parte, soy un pájaro impresionante." (p. 51).

---



---



---

" El guaraguaito sonrió ante la determinación del coquí y le indicó la dirección.." (p. 54).

---



---



---

### Contesta

¿Por qué crees que se presenta al coquí como uno de los regalos divinos?

---



---



---



---

Ubica los regalos divinos en el mapa, según la posición que indica el guaraguao mediante el relato.





Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 8

**Estudio del relato:** De cómo el coquí conoció a la amapola

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"...eres tan pequeño y -la amapola titubeó- un poco bonito. El coquí se sintió halagado y le dio las gracias." (p. 58).

---



---



---

"La amapola era hermosa, no había duda de ello; pero era insoportable. El coquí nunca había conocido una persona tan vanidosa y arrogante." (p. 59).

---



---



---

### Contesta

¿Cómo es la amapola? Descríbela

---



---



---



---

¿Por qué crees que nadie se queda por mucho tiempo con la amapola?, ¿será por envidia?

---



---



---



---

¿Cuál es la belleza de la amapola que nadie había visto antes? Explica.

---



---



---



---



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

**EJERCICIO 9**

**Estudio del relato:** En donde se narra cómo el coquí conoció al flamboyán y cómo lo salvó de un gran peligro

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"- ¿El coquí? - preguntó el flamboyán extrañado -. Oh sí, el que produce el sonido ese por las noches - luego continuó con cierta indiferencia." (p. 65).

---

---

---

"...al estar ya bastante lejos del flamboyán, se escuchó un ruido desgarrador. Saltó rápidamente hasta donde estaba el flamboyán y lo encontró frenético." (p. 67).

---

---

---

**Contesta**

¿Por qué cambió la actitud del flamboyán? Explica.

---

---

---

---

---

¿Por qué crees que el flamboyán pensaba que no necesitaba ayuda ni amigos? Explica.

---

---

---

---

---



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO 10

**Estudio del relato:** De cómo el coquí conoció a la ceiba

Lee los siguientes fragmentos. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

"Hace tiempo que recorro la isla con el fin de conocer los regalos de los seres celestiales." (p. 72).

---

---

---

"Tu cercanía en el momento justo, sólo significó que lo vieras cuando toda su coraza se vino abajo ante el peligro." (p. 74).

---

---

---

### Contesta

¿Qué quiso decir la ceiba cuando le comenta al coquí que él combina la belleza interna y externa?  
Explica.

---

---

---

---

---

¿Qué crees que tenga que ver la amabilidad de la ceiba con que haya vivido mucho? Explica.

---

---

---

---

---

Anota en la tabla lo que el coquí aprendió de cada regalo divino.

Regalos divinos	¿Qué aprendió el coquí?
guaraguaíto	
amapola	
flamboyán	
ceiba	

Dibuja la vista del coquí al volar con el guaraguaíto.



Explica el dibujo.

---



---

Escribe un breve resumen del relato.

---



---



---



---



---



---

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_\_ Guasp \_\_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### EJERCICIO DE EJECUCIÓN FINAL

#### Instrucciones:

1. Relee cuidadosamente la leyenda.
2. Completa las actividades a partir de la lectura.
3. El trabajo será individual y el maestro no podrá contestar preguntas acerca de la lectura.
4. Podrás solicitar aclaraciones acerca de las instrucciones del ejercicio de exploración.

### EL PERRO DE SAN GERÓNIMO

El valiente pescador de cabellos ásperos y piel curtida por la sal del mar sabía desafiar el mal tiempo. El rudo poblador de los mares vivía en el Machuchal de Cangrejos. Día y noche cruzaba el Canal San Gerónimo hasta el mar abierto, en busca de camarones, langostines y peces.

El pescador era feliz. No pertenecía a sindicatos. Las huelgas no le afectaban. Perfeccionaba anzuelos. Los hacía rectos, delgados, encorvados y dentados. Preparaba pequeñas lanzas, arpones y redes.

Vivía constantemente en el mar. Su único acompañante era su perro Golfo, excelente guardián y compañero fiel.

El día amaneció nublado.

-Hoy te quedas-, le dice al perro. Los marullos están como cerros de alto.

El perro lo miró; pareció entender. No obstante, al ver salir a su amo, movió la cola y le siguió. Los perros no abandonan al amo en momentos de peligro. El amo no lo vio y siguió en su bote mar adentro.

Golfo nadó y nadó hasta extenuarse. El amo, de espaldas al perro, no podía verlo. Por otro lado, la espuma del oleaje embravecido lo ocultaban. Cansado, el perro nadó un poco más. Al no poder seguir saltó al peñón.

Pasaron las horas, El amo no regresaba. Una ola gigantesca había despedazado el bote y el pobre naufrago había sucumbido bajo el oleaje. El perro, en actitud de alerta, esperaba. Durante largo tiempo se mantuvo de pie. Miraba hacia todos lados. Llegó la noche. El perro continuaba en el peñón. Al amanecer, los que pasaban se detenían:

-Mira, un perro-, decían.

Las olas bañan al perro noche y día. La figura del perro se veía desde la distancia, inmutable.

Un día, unos chicos dijeron: -Vamos a ver al perro de San Gerónimo-. Desde el puente Dos Hermanos se lanzaron al mar, y nadaron hasta el peñón. ¡Qué sorpresa! El perro, petrificado formaba parte del paisaje.

#### NIÑO AMADO:

Si pasas por el puente Dos Hermanos, dirige tu mirada hacia el peñón de San Gerónimo y verás la estatua del perro en actitud vigilante, Aún espera a su amo .

**Ejercicios:** conteste las siguientes preguntas a partir de la lectura realizada.

¿Cómo era Gerónimo? Realiza un dibujo de Gerónimo, según la lectura, y explica de manera escrita por qué lo imaginas de ese modo.

Dibujo	Explicación
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Lee el siguiente fragmento. Luego, explica qué significan las palabras subrayadas y cómo lo sabes.

El día amaneció nublado.

-Hoy te quedas-, le dice al perro. Los marullos están como cerros de alto.

---



---



---



---

¿Qué sucedió con el pescador que no pudo regresar?, ¿cómo lo sabes?

---



---



---



---

Escribe un breve resumen de la leyenda.

---



---



---



---



---



---



---



---

**APÉNDICE D**  
**TARJETAS METACOGNITIVAS**

## Monitorear

Monitorear la lectura es mantenerse al pendiente de estar comprendiendo un texto.

### ¿Cómo puedo hacerlo?

Lee cada párrafo y pregúntate:

- ¿Qué me han contado hasta ahora?

Puedes escribir, junto a cada párrafo, una frase u oración que resume la idea principal: ¿de qué se habla?

¿Qué hago si no entendí un párrafo?

Releo el párrafo para aclarar mis dudas y entender la información.

Mientras lees, pregúntate:

1. ¿cómo inicia la historia?
2. ¿dónde ocurre?
3. ¿quiénes son los personajes?
4. ¿cuál es el problema?
5. ¿se soluciona el problema?
6. ¿cómo culmina la historia?



N. Guasp®

## Visualizar

Visualizar significa poder imaginar lo que lees. Podríamos decir que creas una película en tu mente.

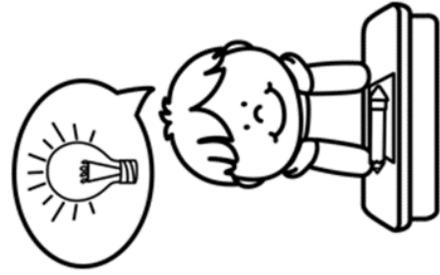
### ¿Cómo puedo hacerlo?

Lee el texto e identifica las palabras que describen las acciones y los espacios.

Destaca y subraya los detalles que te ayudan a imaginar.

Mientras lees, pregúntate:

1. ¿dónde ocurre la historia?
2. ¿cómo es el ambiente?
3. ¿qué ocurre en el espacio?
4. ¿cuál es el problema?



N. Guasp®

## Resumir

Resumir significa explicar en pocas palabras u oraciones las acciones de una historia o los datos de un texto.

### ¿Cómo puedo hacerlo?

Para resumir una historia, al concluir la lectura, puedes preguntarte:

- ¿qué ocurrió en la historia?
- Para contestar esto, piensa en las preguntas:

1. ¿quién o quiénes son los personajes?
2. ¿qué querían lograr?
3. ¿cuál era el problema?
4. ¿cómo intentan solucionarlo?
5. ¿qué sucede al final?

Finalmente, escribe un breve párrafo con esas ideas.

- Alguien (personajes)
- Quería (intención)
- Pero (problema)
- Luego (atención al problema)
- Finalmente (cierre)

N. Guasp®

## Definir

### (Vocabulario en contexto)

Para definir una palabra, si no cuentas con un diccionario, puedes pensar en las claves que te ofrece la lectura para hallar su significado.

#### ¿Cómo puedo hacerlo?

Lee el texto y sigue los pasos:

1. Identifica la palabra desconocida (subráyala-circúlala).
2. Lee la oración en que se encuentra la palabra.
3. Pregúntate: ¿qué nos dice esta oración?
4. Piensa en qué podría estar añadiendo esta palabra a la oración.
5. Piensa si el significado que imaginas tiene sentido con lo que expresa la oración.
6. Piensa esta palabra en una nueva oración: ¿tiene sentido?

Por ejemplo:

- Luis trabajó mucho y llegó exhausto.

Exhausto significa cansado, el trabajo causa cansancio. Intentemos cambiar la palabra: Luis trabajó mucho y llegó cansado.

N. Guasp®

## Inferir

Inferir significa llegar a una conclusión a partir de la información cuando el autor no nos dice un dato directamente.

#### ¿Cómo puedo hacerlo?

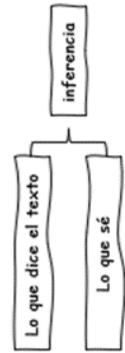
1. Piensa en el dato que no queda claro o que no se dice directamente.
2. Busca pistas en el texto para descubrir qué pudo haber ocurrido según lo que sabes.

#### Por ejemplo:

El marinero le dijo al capitán que al parecer había una grieta en el fondo del barco, pero este no le hizo caso. Al otro día, todos esperaban en el puerto, aunque el barco nunca llegó.

#### ¿Por qué no llegó el barco?

Si el barco tenía una grieta que no repararon, pudo entrar agua y hundir el barco. Podemos concluir que el barco no llegó por que se hundió.



N. Guasp®

## Predecir

Predecir significa anticipar qué ocurrirá en la historia mediante suposiciones, intuición o conjeturas que se pueden confirmar o rechazar mediante la lectura.

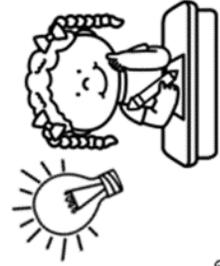
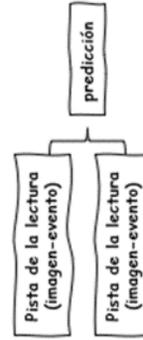
#### ¿Cómo puedo hacerlo?

Antes de iniciar la lectura puedes observar el título, la portada y preguntarte:

- ¿De qué tratará la historia?
- ¿Qué te hace pensarlo?

Además, puedes hacer predicciones durante la lectura. Observa los eventos, las acciones de los personajes y pregúntate:

- ¿Qué pasará después?
- ¿Qué te hace pensarlo?



N. Guasp®

**APÉNDICE E**  
**DIARIOS DEL ALUMNO**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### REFLEXIÓN ESCRITA TRABAJO EN GRUPO GRANDE

**Instrucciones**

- Luego de haber culminado el ejercicio escrito de respuesta a la lectura, reflexiona acerca del proceso al contestar las preguntas que aparecen a continuación.
- Recuerda escribir en oraciones y explicar con cuidado tu experiencia con la tarea.

¿Cómo describes la tarea de hoy?. ¿por qué?

---



---



---

¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?

---



---



---

¿Supiste qué debías hacer para cumplir con la tarea?, ¿cómo lo supiste?

---



---



---

¿Cómo te ayudó trabajar con el maestro para completar la tarea?

---



---



---

¿Qué aprendiste del trabajo en grupo respecto al proceso de lectura?

---



---



---

En resumen, selecciona la emoción que mejor describa tu experiencia al trabajar con la tarea.

Seguro	Confundido	No entendí la tarea
		

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### REFLEXIÓN ESCRITA TRABAJO EN PAREJAS

#### Instrucciones

- Luego de haber culminado el ejercicio escrito de respuesta a la lectura, reflexiona acerca del proceso al contestar las preguntas que aparecen a continuación.
- Recuerda escribir en oraciones y explicar con cuidado tu experiencia con la tarea.

¿Cómo describes la tarea de hoy?. ¿por qué?

---



---



---

¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?

---



---



---

¿Supiste qué debías hacer para cumplir con la tarea?, ¿cómo lo supiste?

---



---



---

¿Cómo te ayudó trabajar con un compañero para completar la tarea?

---



---



---

¿Hubieras podido completar la tarea sin ayuda?

---



---



---

En resumen, selecciona la emoción que mejor describa tu experiencia al trabajar con la tarea.

Seguro	Confundido	No entendí la tarea
		

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Cuarto \_\_\_ Guasp \_\_\_ Colón  
 Prof. Néstor A. Guasp González Artes del Lenguaje y Estudios Sociales

### REFLEXIÓN ESCRITA TRABAJO INDEPENDIENTE

#### Instrucciones

- Luego de haber culminado el ejercicio escrito de respuesta a la lectura, reflexiona acerca del proceso al contestar las preguntas que aparecen a continuación.
- Recuerda escribir en oraciones y explicar con cuidado tu experiencia con la tarea.

¿Cómo describes la tarea de hoy?, ¿por qué?

---



---



---

¿Cómo te sentiste al realizar la tarea de hoy?

---



---



---

¿Supiste qué debías hacer para cumplir con la tarea?, ¿cómo lo supiste?

---



---



---

¿Qué te ayudó a trabajar de manera independiente?

---



---



---

Puedes escribir cualquier comentario adicional en este espacio.

---



---



---

En resumen, selecciona la emoción que mejor describa tu experiencia al trabajar con la tarea.

Seguro	Confundido	No entendí la tarea
		

**APÉNDICE F**  
**AUTORIZACIÓN DE CIPSHI**

Universidad de  
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS  
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)  
IRB 00000944  
cipshi.degi@upr.edu – <http://graduados.uprp.edu/cipshi>

### AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

**Número del protocolo:** 2122-081

**Título del protocolo:** Acompañamiento y metacognición: cómo desarrollar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado

**Investigador:** Néstor A. Guasp González

**Tipo de revisión:**  Inicial  Renovación

**Evaluación:**  Comité en pleno  
 Revisión expedita:  
Categoría(s) expedita 45 CFR §46.110: 6 y 7

**Fecha de la autorización:** 16 de marzo de 2022

*Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.*

  
Claudia X. Álvarez Romero, Ph.D.  
Presidenta del CIPSHI o  
representante autorizado

Decanato de  
Estudios Graduados  
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801  
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000  
Ext. 86700  
Fax 787-763-6011

Página electrónica:  
<http://graduados.uprp.edu>

Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo M/M/V/I



**APÉNDICE G**

**HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Anejo**

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
 RECINTO DE RÍO PIEDRAS  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN  
 DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS  
 PROGRAMA INEVA

**HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**ACOMPAÑAMIENTO Y METACOGNICIÓN: CÓMO DESARROLLAR LA  
 COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO**

El objetivo de este documento es orientarle como encargado de un estudiante que ha sido identificado como un potencial participante de una investigación en acción cuyo título se presenta al inicio de la hoja. Dicho estudio está a cargo del Prof. Néstor A. Guasp González, maestro de Estudios Sociales 4 en la Escuela Elemental UPR: escuela y grado que cursa el menor identificado. Por otro lado, el propósito de esta investigación consiste en implementar dos estrategias medulares para el desarrollo de la comprensión lectora: acompañamiento y las estrategias metacognitivas para la atención y el desarrollo de la comprensión lectora. Esta área del lenguaje ha sido identificada como una de necesidad a nivel isla e internacional a partir de múltiples evaluaciones estandarizadas e investigaciones.

**¿Qué hará el participante de la investigación?**

De usted autorizar la participación del menor en esta investigación, este solo tendrá que asistir regularmente a clase y participar activamente de la implementación de una unidad curricular que consiste en:

- Un ejercicio exploratorio de comprensión lectora.
- Tres ciclos de lectura dividida en tres etapas repetitivas en cada ciclo:
  - Tarea de lectura guiada por el maestro (trabajo desde su espacio) y un ejercicio de reflexión escrita.
  - Tarea de lectura entre pares (tarea mediante una plataforma digital) y un ejercicio de reflexión escrita entre pares.
  - Tarea de lectura independiente (tarea guiada por el ejercicio) y un ejercicio escrito de reflexión individual.
- Un ejercicio de ejecución final

**¿Cuáles son los riesgos de participar este estudio?**

No hay riesgos previsible para participar en este estudio. No obstante, los procedimientos utilizados en este estudio pueden implicar riesgos que actualmente son imprevisibles; por ejemplo, incomodidad al contestar una pregunta, timidez al ser grabado o ansiedad ante una de las tareas escritas.

Por otro lado, ante la situación de salud que vive el país estoy anejando las medidas de control de exposición a COVID-19. Discutiré este plan con usted antes de que acepte participar en el estudio.

**¿Cuáles son los beneficios de participar en este estudio?**

El participante adquirirá destrezas fundamentales de la comprensión de textos literarios - en la que los alumnos suelen presentar dificultades- que le permitirán manejar adecuadamente tareas y evaluaciones a las que tendrá que enfrentarse a lo largo de su vida académica.

**¿Tiene que participar mi hijo?**

La investigación se llevará a cabo durante el tiempo regular de clase. Por ende, participar en cada una de las actividades será parte de su desempeño del currículo de la clase. Sin embargo, el participante no tendrá que realizar las tareas reflexivas ni autorizar el uso de sus trabajos como parte de la muestra para el análisis de los datos de no desear participar del estudio.

**¿Qué sucede si mi hijo no quiere participar?**

Si el menor no desea participar de la investigación, participará de modo regular en clase y no tendrá ningún tipo de consecuencia. Asimismo, se asegura que el menor no será penalizado por su decisión y podrá beneficiarse de las actividades de aprendizaje.

**¿Habrá algún incentivo?**

Ni usted ni su hijo recibirán ningún tipo de incentivo por participar en este estudio.

**¿Cómo se protegerá la privacidad y la confidencialidad de mi hijo si decide participar?**

Los resultados individuales de este estudio serán absolutamente confidenciales y anónimos. Si la investigación fuese publicada, solo se documentarán los resultados grupales y de utilizarse alguna muestra escrita, los participantes serían identificados con variables. Además, los documentos estarán guardados bajo llave durante un periodo de cinco años.

**¿A quién puedo contactar se me surge alguna pregunta?**

Antes, durante o después de su participación, puede contactar al investigador, Néstor A. Guasp González al 787-327-7800 o a su correo electrónico [nestor.guaspgonzalez@upr.edu](mailto:nestor.guaspgonzalez@upr.edu). De igual modo, puede contactarse con la Dra. Aura González Robles -directora de disertación- al correo electrónico [aura.gonzalez@upr.edu](mailto:aura.gonzalez@upr.edu). Este estudio ha sido aprobado por el *Comité institucional para la protección de los seres humanos en la investigación* de la Universidad de Puerto Rico y el número del estudio es el siguiente \_\_\_\_\_.

**¿A quién puedo contactar para hacerle alguna pregunta sobre los derechos de mi hijo como participante de esta investigación?**

Si tiene preguntas sobre los derechos del participante o alguna queja relacionada con la participación del menor, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a [cipshi.degi@upr.edu](mailto:cipshi.degi@upr.edu).

**Firma**

Usted está tomando la decisión de permitir que su hijo participe en este estudio. Su firma, a continuación, indica que tiene 18 años o más y que ha leído la información proporcionada anteriormente, que ha recibido copia y que ha decidido permitirle participar en el estudio. Si más adelante decide que desea retirar su permiso para que su hijo participe en el estudio, puede interrumpir su participación en cualquier momento.

---

Nombre y apellidos del niño/a (molde)

---

Nombre y apellidos del padre o tutor legal (molde)

---

Firma del padre o tutor legal

Fecha: \_\_\_\_\_

**APÉNDICE H**

**HOJA DE ASENTIMIENTO**

**Anejo**

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO  
RECINTO DE RÍO PIEDRAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

**HOJA DE ASENTIMIENTO INFORMADO DEL MENOR  
ACOMPañAMIENTO Y METACOGNICIÓN: CÓMO DESARROLLAR LA  
COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO**

Estimado estudiante, el propósito de esta investigación es poner en práctica diversas estrategias que te ayuden a mejorar las destrezas de comprensión lectora, las cuales serán necesarias durante tu vida como estudiante e incluso como individuo que analiza críticamente las situaciones del día a día. De este modo, se puede documentar la efectividad de la enseñanza y realizar propuestas de enseñanza que mejoren las actividades que se desarrollan en los salones de clase de nuestro país y otras regiones. La investigación será desarrollada por tu maestro de Estudios Sociales, Néstor A. Guasp González, quien también es estudiante doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Estás invitado a ser un participante de esta investigación y a beneficiarte de todo el aprendizaje que podrás adquirir en cada una de las actividades. Además, con tu conocimiento y la información que puedas proveer podrás ayudar a realizar cambios educativos. Entre las tareas que tendrás que realizar tendrás que hacer lectura de libro de relatos, participar de actividades orales y de respuesta escrita a la lectura. Todas estas tareas se trabajarán como parte del currículo regular de clase, por lo cual tendrás que realizarlas como parte de tu proceso de aprendizaje. Sin embargo, tienes derecho a negarte de participar en la investigación en términos de que se utilicen tus trabajos, datos o cualquier información personal como parte de los hallazgos que eventualmente podrían convertirse en una publicación. Tus padres ya han consentido que seas parte de nuestro proyecto, pero si no quisieras participar, no recibirás ningún tipo de penalización (castigo) y tendrás derecho a tomar la clase como es costumbre.

Durante este proceso de investigación el único beneficio será el aprendizaje obtenido y la oportunidad de propiciar cambios. Si estás de acuerdo con participar de este estudio, escribe tu nombre en letra de molde, la fecha y firma en los espacios provistos. De igual modo, resulta importante que sepas que puedes decidir salir del proyecto en cualquier momento.

\_\_\_\_\_  
Nombre del estudiante en letra de molde

\_\_\_\_\_  
Firma del estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_

**APÉNDICE I**

**EJEMPLO**

**RESPUESTA DE ESTUDIANTES ACERCA DEL PERSONAJE AYMÓN**

### Mi amigo el cacique Aymón

Lee el relato de la página 9 y 10. Luego, completa el ejercicio al anotar las características de Aymón, dibujarlo (según las características). Finalmente, contesta la pregunta de la última columna.

Características de Aymón	Dibujo de Aymón	Explica cómo fue el encuentro entre Aymón y el narrador de la historia.
<p>Así características de Aymón son: no representa más de noventa años, está algo encorvado, su cabello es blanco y su piel está muy arrugada pero su mente es muy clara y su hablar es pausado y muy sabio.</p>		<p>El encuentro entre Aymón y el narrador de la historia fue que el narrador estaba tratando de buscar un sendero para bajarse de la montaña y luego se resbaló y se cayó cerca de la cueva de Aymón y ahí fue que se conocieron.</p>

**APÉNDICE J**

**EJEMPLO**

**EJERCICIO DE VISUALIZACIÓN ACERCA DEL RELATO DE LA AMAPOLA**

Ilustra cómo era el lugar en que vivía la amapola en el momento que llega el coquí a conocerla.



Explica tu dibujo según lo leído en el relato.

Está es la amapola que ni la  
grana se le acercaba.

## RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

[nestor.guaspgonzalez@upr.edu](mailto:nestor.guaspgonzalez@upr.edu)

Néstor A. Guasp González nació en San Juan Puerto Rico el 5 de julio de 1989. Este es el mayor de dos hermanos y es el primero en su familia en completar estudios graduados. Desde niño, demostró su interés y amor por el campo de la pedagogía al ayudar a sus compañeros de escuela y familiares en el cumplimiento de sus tareas escolares.

Su educación escolar tuvo lugar en tres escuelas públicas de Río Piedras: Escuela Elemental Dr. Rafael López Sicardó, Escuela Villa Granada Intermedia y la Escuela Superior República de Colombia. Destacado como estudiante de alto honor en cada una de estas, logró admisión a la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en el año 2007. Allí cursó estudios en Artes de la Educación Elemental con subespecialidad en la materia de Español para estudiantes de cuarto a sexto grado. Asimismo, completó otras dos concentraciones como maestro de kínder al tercer grado y educación secundaria con especialidad en la materia de Español. Durante esta etapa, laboró como tutor de Español para estudiantes subgraduados del Programa Servicios Académicos Educativos (PSAE), adscrito a la facultad de Estudios Generales. Este programa, también le ofreció la oportunidad de cursar estudios, especializados en lengua española, en la Universidad de Salamanca España. Al graduarse en el 2013, fue admitido al Programa de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Mediante este programa, completó una maestría en Currículo y Enseñanza del Español, y, actualmente, este trabajo supone el último requisito para obtener el grado de doctor en educación con especialidad en Currículo y Enseñanza del Español.

Respecto al ámbito laboral, se ha desempeñado como maestro de Artes del Lenguaje, tanto escuelas públicas y privadas, en el nivel elemental y secundario. Hoy día, trabaja como profesor de Artes del Lenguaje en la Escuela Elemental UPR.