



Facultad
de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA CON MENCIÓN EN ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD

CURSO 2016-2017

ANÁLISIS DE LECTURAS COLECTIVAS EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF COLLECTIVE READINGS IN
PRIMARY EDUCATION

Autor: Jenifer Sancho Cobo

Director: Héctor García Rodicio

Fecha: Septiembre de 2017

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVE.....	4
ABSTRACT	4
KEYWORDS	4
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 El reto del alumno.....	7
2.2 El reto del maestro.....	10
3. LA SESIÓN DE LECTURA.....	13
3.1 Contextualización.....	13
3.2 Aspectos a resaltar de una lectura	15
3.2.1 Episodios	16
3.2.2 Ciclos	17
3.2.3 Contenido	18
3.2.4 Participación	19
4.Resultados del análisis de la lectura colectiva.....	21
4.1 Episodios.....	21
4.2 Contenido público.....	22
4.3 Participación del alumnado.....	27
5. Conclusiones.....	31
BIBLIOGRAFÍA	37
ANEXOS.....	38
1. Texto del audio.....	38
2. Transcripción de la sesión de lectura	44

RESUMEN

En este trabajo de fin de grado, correspondiente al Grado de Magisterio en Educación Primaria con Mención en Atención a la Diversidad, se presenta un análisis de una sesión de lectura en el aula.

Forma parte de un conjunto de estudios que diferentes docentes de la Universidad de Cantabria están llevando a cabo también en centros educativos de la región pues, aunque gracias a muchos años de investigación, podemos saber cómo comprenden los más pequeños y qué puede hacer el docente en el aula, realmente, no sabemos si los maestros lo ponen en práctica en su aula. Este trabajo, recoge y analiza una sesión de lectura realizada en un centro concertado en Santander, durante el período de prácticas correspondiente al último curso de la carrera o también llamado *Practicum III*.

Se presenta una pequeña recuperación teórica sobre el trasfondo más puramente teórico del trabajo, y a continuación se desgrana el análisis centrándose principalmente en: organización, contenidos y participación de los alumnos. La organización incluye el sentido y diversos apartados que presenta una lectura colectiva; los contenidos, como propiamente se entiende, es de lo que se trata en las intervenciones; y la participación de los alumnos, obviamente, es si ellos mismos forman parte de la construcción de las ideas del texto o lo realiza la maestra.

Finalmente se presentan y discuten unos resultados, en los que se puede ver si en este caso práctico, la maestra ha realizado correctamente el planteamiento de una lectura colectiva o si debiera plantearse modificar algunos aspectos.

PALABRAS CLAVE

Comprensión, lectura colectiva, contenido público, episodio, ciclo, participación.

ABSTRACT

Here I present an analysis of one reading session, which was conducted in a classroom in primary education. I have conducted this work as part of my studies in School Teacher Education, Special Needs.

The work is based on the studies conducted by a group of professors at the University of Cantabria, Spain. Specifically, the goal of these studies is to examine how teachers develop reading sessions in the classroom, in order to see if they are effective in promoting reading comprehension. The session I analyzed here was recorded during my training in a school placed in Santander, Spain.

First, I present the theoretical bases of the analysis. Then I explain the features of the analysis, including three key parameters: organization, content, participation. Finally, I present the results and discuss whether or not the reading sessions was effective and what aspects could be revised and improved.

KEYWORDS

Reading comprehension, collective reading, episodes, dialogue cycles, contents, participation.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

¿Cuántas veces nos hemos hecho la pregunta de por qué Fulano no comprende bien? O, ¿en qué estará pensando Pepe mientras Juan lee, si no se ha enterado de nada?

Estos comentarios podemos escucharlos en las aulas sobretodo de la etapa de Educación Primaria, cuando realizan alguna actividad como la que se plantea en este trabajo, una lectura compartida o lectura colectiva.

Ahora bien, ¿estamos acertados cuando realizamos esos comentarios? ¿Conocemos realmente, por qué Fulano o Pepe no han comprendido lo que han leído, o lo que sus compañeros han leído?

Quizás hay que indagar en si conocían todas las palabras que se les han presentado en el texto, o si realmente el texto está al nivel de sus competencias lectoras y de comprensión.

Y es que, es eso, la comprensión no es cuestión de inteligencia, requiere también un arduo trabajo mecánico, es un cómputo de habilidades que se unen y forman representaciones mentales sobre lo que se ha leído o nos ha presentado el autor; o si se han realizado diferentes inferencias, quizás se ha llegado a comprender la intención del autor con lo que nos presentaba en su texto.

Esta afirmación de que la comprensión es un cómputo de habilidades, supone tener en cuenta que es un proceso complejo, que requiere de un dominio amplio y profundo de múltiples competencias por lo que el proceso de aprendizaje se vuelve intenso, se carga de importancia tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza, por lo que los maestros tienen un papel muy importante.

Y por eso, este trabajo es importante, porque presenta un caso totalmente real de una lectura colectiva en un aula de Primero de Educación Primaria.

Así se podrá mostrar al lector cómo se ha organizado esta lectura colectiva para poder detectar posibles fallos cuando no se obtienen los resultados esperados por los docentes, o los aspectos positivos que se debieran repetir en todas las actividades de lectura del tipo que aquí se presentan.

Se hace hincapié en la necesidad de activar conocimientos antes de iniciar cualquier actividad, y en el caso que nos atañe; en la actividad de la lectura, de planificar la sesión que se va a llevar a cabo o la importancia de permitir la participación activa por parte de los alumnos en las discusiones posteriores a la lectura.

2. MARCO TEÓRICO

Para un correcto análisis de la situación que se ha recogido en este trabajo, es necesario tener claras unas bases y conceptos en torno a los que gira este trabajo, y es que no podemos dejar de tener en cuenta que el amparo de una base teórica, dará credibilidad a cualquier dato que queramos aportar, más que nada, para poder darlo veracidad en la situación que nos atañe. Por eso, se presenta una pequeña revisión teórica de los conceptos necesarios y bastante repetitivos que irán apareciendo a lo largo de este trabajo.

2.1 El reto del alumno

El alumno no sólo tiene que leer el texto que se le presenta para después comprobar si ha aprendido algo o no en función de unas actividades presentadas, es decir, no sólo tiene que leer y entender en el aula, durante sus actividades rutinarias también tiene que entender con lo que se relaciona: un texto cualquiera, un cartel, un anuncio, un mensaje de texto (*WhatsApp*)

El alumno, tiene que realizar una ardua tarea como es la de entender lo que está leyendo y para eso, para entender, tiene que comprender. Ahora bien, ¿qué es comprender?

Según autores consultados como García-Rodicio (2012) y Vidal-Abarca (2000), **comprender** no es otra cosa que realizar un esquema mental, de aquellas ideas que se han puesto en activo en el texto y en los que intervienen una serie de procesos y conocimientos que lo van dando forma para que sea coherente el conjunto final. Para hacerlo posible es necesario que el alumno cuente con la capacidad para leer palabras de una forma eficiente, con conocimientos previos y con

capacidad para leer de forma detenida, con ganas, poniendo sobre la mesa todas sus ganas, todo su empeño.

Hemos dicho que la comprensión se lleva a cabo gracias a que se ponen en marcha ciertos procesos que activan una serie de conocimientos determinados para poder dar forma a ese conjunto total que será la representación mental del texto, pero esa representación mental, puede alcanzar tres **niveles**:

1. Base del texto o comprensión superficial
2. Modelo de la situación o comprensión profunda
3. Modelo de fuente o comprensión crítica

Estos tres niveles de comprensión podrán alcanzarse en función de los **procesos** que se activen tras la lectura correspondiente del texto, algunos procesos que se pueden activar son:

- Procesos de reconocimiento de palabras.
- Procesos de formación de ideas.
- Procesos para conectar las ideas a partir de inferencias.

Todo esto que hemos recogido, formaría la base para que cualquier persona pudiera entender qué es comprender por parte del alumno un texto y todos los factores que intervienen en él.

Debemos tener en cuenta que toda esta actividad es posible, gracias a que los alumnos son capaces de reconocer las palabras que se van encontrando en su camino lector; y es que, aunque el reconocimiento de palabras no tiene mucho que ver con la capacidad intelectual de cualquier alumno pues es una actividad memorística que con la práctica se va automatizando, sí que influye en la capacidad de comprensión del texto, pues al visualizar la historia que nos presenta el

texto de forma general, dependiendo de la capacidad intelectual del alumno, podrá sacar más o menos inferencias, intenciones y conclusiones del texto en cuestión.

Cabe añadir que además de todo esto, la habilidad con la que se leen los textos/palabras también se relaciona con la comprensión, pues cuanto mejor se lea, más recursos mentales podremos activar para obtener toda la información posible.

Por ello, hay que resaltar que la tarea de comprender no solo es crearse a partir de lo leído una representación mental, sino que también engloba varias competencias que necesitan ser desarrolladas cada una de una forma diferente.

Todas esas competencias no se desarrollan a la vez con una única actividad y rápidamente, tal y como se espera en muchas ocasiones del último trimestre, del último curso de Educación Infantil; es todo lo contrario, el desarrollo de la comprensión es un proceso sistemático que requiere de mucho tiempo para poder ser eficiente y eficaz. De hecho, basta con leer la siguiente cita para ser conscientes del largo proceso ante el cual se encuentran los maestros: “[...] ni siquiera, al final de la Educación Secundaria la velocidad ha llegado al nivel de automatización que parece deseable.” (Broncano et al. 2011, pp. 59)

Para que esto que se ha dicho pueda ser real o acercarse en cierta medida, el maestro tiene un papel fundamental en la programación de actividades para el desarrollo de la comprensión.

Se precisan actividades con un objetivo que no se centre solo en leer y responder de la nada, se debe ir trabajando el reconocimiento de palabras, después el reconocimiento de dichas palabras incluidas dentro

de un texto y posteriormente organizando sesiones de lectura colectivas, en las cuales se trabaje tanto la lectura como la comprensión a partir de preguntas sencillas que irán poco a poco haciéndose más críticas y reflexivas.

2.2 El reto del maestro

Tal y como recogen Sánchez et al (2010) en *La lectura en el aula, qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer*; un maestro se enfrenta a intentar alcanzar las siguientes ideas:

- Necesita entender la distancia que existe entre lo que los alumnos hacen y lo que podrían hacer.
- Conocer qué dificultades pueden plantear los textos cuando los alumnos están supuestamente preparados para comenzar a trabajar sobre ellos.

Aunque aún no se haya nombrado, es muy importante que para que todo eso se puede dar por parte de un maestro, el contexto también lo facilite,

El maestro debe moverse en un contexto en el que lo principal no sea aprender memorizando, sino aprender comprendiendo; de ahí la primera idea de que sepan tomar distancias entre lo que los alumnos saben y tienen que saber para poder adaptar los textos a comprender, pues si no lo toman así, se encontrarán ante un auténtico holocausto de lectura, comprensión y desconexión ante los textos.

No es nada fácil la tarea a la que se enfrenta un docente cuando tiene que proponer la lectura en el aula, y sobre todo la lectura con posterior comprensión. Pues es de bien sabido que todo aquello que leemos lo tenemos que comprender, pues si lo leemos es porque

queremos obtener una información sobre o acerca de algo o alguien; o porque tenemos que formarnos y ampliar nuestros conocimientos; de hecho, en nuestra vida diaria, leemos y comprendemos a veces sin darnos cuenta.

Los adultos, en ciertos momentos, es muy probable que tengamos automatizado la comprensión de ciertas informaciones: efectos secundarios de una medicación que nos ha recetado el médico, la receta de un bizcocho que leemos en una red social, un mensaje de WhatsApp (como se ha dicho más arriba) pero por eso mismo, los alumnos, también deben ir poco a poco en ciertos momentos automatizando esa comprensión.

Para poder automatizar, hay que poder leer con fluidez, y para poder leer textos con fluidez, los maestros tienen que facilitar una serie de herramientas a sus alumnos desde edades tan tempranas como el primer curso de Educación Primaria (tal y como es el caso del análisis que más adelante se presentará).

Esas herramientas, pueden ser desde una pregunta antes de comenzar a leer el texto presentado (García Rodicio, 2017) hasta pequeñas preguntas de reflexión al final de la actividad para que ellos sean los que contesten, no el propio maestro, porque si no, no se llegará a saber si han conseguido construir una estructura más crítica y profunda del texto leído.

Haciendo una revisión de los estudios anteriores al que aquí se presenta, podemos tener en cuenta que todos los estudios comparten los siguientes aspectos:

- Hay que desarrollar competencias diversas para poder reconocer y comprender palabras (dos procesos diferentes pero unidos). Algunas de las competencias que recogen Sánchez et al (1999), Sánchez et al (2010) y Broncano et al (2011), son:
 - o Activación de conocimientos previos.
 - o Memoria de trabajo.
 - o Conciencia fonológica.

Y los resultados fundamentales de todos ellos son...

- El docente brinda demasiadas herramientas de ayuda para poder llegar a la respuesta, por lo que en la mayoría de los casos se acaba convirtiendo en el protagonista.
- La participación de los alumnos suele ser en la mayoría de los casos baja.
- Como no hay unas pautas previas de lo que hay que obtener del texto, la calidad de las ideas que se obtienen es bastante baja.
- Coinciden en que lograr un análisis del texto de alta calidad en el que los alumnos hayan tenido un alto grado de participación es bastante complicado y ocurre en muy pocas ocasiones.

Teniendo como referencia estos resultados que han planteado en estudios anteriores Broncano, Sánchez y otros (1999, 2010, 2011) se procede a presentar el estudio llevado a cabo en un aula real, para ver si esto que han planteado se puede observar o no.

3. LA SESIÓN DE LECTURA

3.1 Contextualización

La presente transcripción, pertenece a una lectura colectiva de un aula de 1º de Educación Primaria de un centro concertado. La grabación se ha realizado el 5 de abril de 2017.

He podido realizar dicha grabación y posterior transcripción, ya que mi *Practicum III*, correspondiente al 4º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria, lo he realizado con esta aula.

El centro escolar en el que he realizado mis prácticas y, por tanto, he realizado la grabación, es un colegio de titularidad concertada en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ubicado en una de las vías más concurridas del centro de Santander, General Dávila.

En este centro las aulas de toda la Educación Primaria rondan en torno a una ratio de 23-27 alumnos. En concreto, en el caso del aula en el que he grabado la sesión de lectura que se podrá ver más abajo (ANEXO 2), la ratio es de 24 alumnos.

En esta aula, la agrupación de los alumnos es homogénea y se trabaja de forma colaborativa, haciendo uso de grupos de trabajo de cuatro alumnos por cada equipo, al menos en el presente bimestre, en el siguiente ya he hablado con mi tutora que la organización será diferente, pero siempre por equipos.

En este caso, la agrupación que utiliza la maestra es la siguiente:

Alumno que no precisa apoyos.	Alumno que precisa apoyos de forma ligera.
Alumno que precisa apoyos de forma ligera.	Alumno que necesita apoyos, casi de forma constante.

Tabla 1. Distribución de alumnos en los equipos de trabajo.

Dicha agrupación, es conveniente resaltarla, ya que, en las tareas de lectura, se ayudan unos a otros, sobre todo si se han perdido durante la lectura de un compañero o, por ejemplo, para poder decodificar de forma correcta o discriminar adecuadamente algún sonido.

Esta organización, viene dada porque tras 13 años en el campo de la docencia, mi tutora cree que innovar en el aula es completamente necesario pero que cuesta mucho realizar ciertas cosas, aunque esta no sea una de ellas, hay otras que sí.

Me ha comentado que hace dos años, se han eliminado los libros en todo el Primer Ciclo de Educación Primaria, y con los cambios de ley y sus reformulaciones se les complica mucho la puesta en práctica en el aula de algo innovador que se olvide de los libros; por lo que están llevando a cabo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) con tareas realizadas por los docentes y dirigidas a los alumnos.

En ciertos momentos, dichas tareas surgen de la experimentación de los niños y en otras, la mayoría de las veces, surgen de parte de los maestros.

La grabación del audio que se presentará a continuación, se realizó durante las evaluaciones cuantitativas, concretamente para formalizar las calificaciones del cuarto bimestre.

Hay que hacer presente que este centro, aunque trabaje siguiendo una metodología ABP, se rige por la LOMCE, por lo que el curso escolar se compone de cinco bimestres, cuya división de calificaciones es la siguiente: en el primer y tercer bimestre se realizan calificaciones cualitativas y en el segundo y cuarto bimestre se realizan calificaciones cuantitativas. En el último bimestre, el quinto; se realiza una media de los bimestres y se formaliza la calificación en función de lo que los niños hayan avanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con los estándares de aprendizaje que refleja la propia ley de educación (LOMCE, 2013).

3.2 Aspectos a resaltar de una lectura

A simple vista, o cualquiera que se ponga delante de una lectura dirá que un texto es un conjunto de párrafos, que persiguen desengranar una idea. Y si a cualquiera se le pregunta por lo que es una lectura, nos dirá que es un texto que se leerá en voz alta o en voz baja en un acto público o de forma individual para gusto y disfrute personal.

Y si ahora, realizamos la pregunta de qué es una lectura a cualquier profesional de la educación, nos dirá que es lo que realiza un maestro con sus alumnos en el aula en cualquier momento de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y que, además, esta tarea, se puede realizar de diversas formas dependiendo de la metodología que siga el docente.

Ahora bien, en este trabajo, y con lo que nos atañe, una lectura colectiva está compuesta por diversos momentos y diversos aspectos se van a definir e identificar a continuación, estos son: episodios, ciclos, contenidos y participación.

3.2.1 Episodios

Los episodios, tal y como se pueden reconocer en una lectura, podrían ser conjuntos de ciclos que comparten un objetivo común, y así es como nos lo plantean en su artículo Sánchez y otros (2010) “[...] comparten un propósito común.”

Normalmente, aunque no de forma generalizada, nos vamos a encontrar con tres episodios fundamentales: episodio de planificación, episodio de lectura y episodio de interpretación. Estos episodios, compondrían una lectura colectiva básica.

En primer lugar, la que la maestra organiza a los alumnos, recupera contenidos y conocimientos previos para enmarcar la tarea a realizar, da las indicaciones a tener en cuenta para el momento de la lectura y culminará su planificación con una introducción a la tarea final que se realizará después de haber leído el texto planteado. Todas estas tareas realizadas por parte de la maestra, definirían un **episodio de planificación**.

En un segundo momento, tendremos el **episodio de lectura**, dependiendo de las indicaciones del maestro, este momento se puede realizar en voz alta con el objetivo de que se siga la lectura y de uno en uno se irá leyendo, o de forma individual y en silencio para ponerse luego a trabajar todos juntos. Este episodio, varía en su aplicación en función de la metodología que el docente quiera aplicar en ese momento o dependiendo de los objetivos que quiera poner en jaque en el aula.

En un tercer momento, tenemos el **episodio de interpretación**, es en este momento en el que todo lo que se ha leído se extrae, ya sea de forma oral, de forma escrita... Pero lo que hay que tener claro, es que siempre se tendrán que obtener unas ideas principales, como muestra de

que el texto se ha comprendido íntimamente. Es aquí donde se obtendrá el llamado **contenido público** de la lectura, donde se analizará la **participación de los alumnos** y de donde podremos obtener conclusiones acerca de la comprensión puesta sobre la mesa en este momento.

Dependiendo de la unidad didáctica, o de la metodología que se lleve a cabo en el aula, podremos encontrar más episodios a los que se han hecho aquí referencia: episodio de vocabulario (quizás tras una lectura rápida en silencio se comparten los significados de aquellas palabras que no se conozcan), episodio de consolidación (tras haber realizado el episodio de interpretación se hacen ciertas actividades a partir de las ideas extraídas, no sobre el texto en concreto)

En el momento en el que entendemos que el objetivo común se ha cumplido, estaremos ante un episodio diferente, pues no hay una marca o momento que lo marque. Los episodios se van sobreviniendo en función del objetivo común marcado y si se ha cumplido o no.

3.2.2 Ciclos

Para Sánchez y otros (2010) un ciclo es un intercambio natural de información, o más concretamente, lo que recogen en su artículo sobre un ciclo es que “[...] un ciclo responde a una estructura conversacional natural: un movimiento de iniciación, un segundo movimiento de reacción y otro final de cierre.”

No hay un solo tipo de ciclo, pues dependiendo de la intención o respuesta de la maestra será de una forma u otra.

En primer lugar, encontramos el ciclo clásico: la maestra lanza una pregunta, la responden los alumnos y se cierra el intercambio comunicativo con la valoración de la maestra.

Otro tipo de ciclo, es el que comienza con una petición de la maestra hacia los alumnos, éstos la realizan y una vez acabada la maestra valora dicha acción.

Hay otro tipo de ciclo, el cual no tiene la expresión de la valoración como tal, pero sí que está implícita; es decir, la maestra realiza una pregunta en voz alta, los alumnos la responden, y la maestra cierra el intercambio con otra pregunta, de forma que queda implícito que la respuesta dada era la correcta.

Por último, encontramos ciclos, compuestos de una sola oración, en los que la maestra da una orden con la pregunta y respuesta en estilo indirecto. Ella indica qué es lo que se debe aprender a raíz de un texto leído, de forma que los alumnos admiten la autoridad de ésta y admiten el conocimiento automáticamente como que se debe aprender así.

Se abrirá y/o cerrará el ciclo en función de si el intercambio comunicativo entre la maestra y los alumnos, ha recibido la aprobación de esta o si se ha recibido una aprobación por su parte implícita.

3.2.3 Contenido

En cada uno de los turnos que identificamos, o como hemos llamado en el apartado anterior, en cada uno de los ciclos hay intercambios de información, ya sea de forma implícita o de forma explícita entre la maestra y los alumnos.

En cada uno de esos ciclos se pueden obtener una serie de conocimientos, o en palabras más informales, en cada uno de esos ciclos “se habla de algo”, ese “algo”, es lo que llamamos Contenido Público, porque dejamos claro que, en cada uno de los ciclos, por ejemplo, del episodio de interpretación, se van obteniendo diferentes contenidos y al

hacerse por parte de los alumnos en voz alta, se va “publicando” en el aula.

Hay que dejar constancia de que no sólo el contenido público es obtener las ideas del texto, sino que tal y como reflejan Sánchez et. (1999), también puede ser “el significado de una palabra o un resumen de un párrafo concreto.”

3.2.4 Participación

Para poder obtener los contenidos del apartado anterior, debemos saber el grado de colaboración por parte de los alumnos a la construcción de la respuesta a la pregunta del docente; esto es, saber si los alumnos han tenido un papel importante o no en el descubrimiento y construcción de dicha respuesta o si por el contrario, ha sido el docente el que se ha respondido indirectamente o implícitamente.

Tal y como refleja García-Rodicio (2016), podemos encontrar la distribución de la participación en relación a los siguientes criterios para evaluarla en cada uno de los ciclos que se identifiquen, pues la participación podrá variar en función del momento en el que nos encontremos o del contenido que se quiera obtener.

En esta tabla podemos observar que el *Iniciador*, quién realiza la pregunta, puede ser el alumno o la maestra. Si nos encontrásemos con que el alumno es el que realiza las preguntas podríamos certificar que la participación del alumno es altísima durante todos los ciclos.

Ahora bien, en un modelo más común en el análisis de lecturas colectivas, encontramos que la maestra es quién realiza las preguntas, pero dependiendo de si estas son abiertas (A) o cerradas (C), la respuesta

de los alumnos será también neutra (N) o Cargada (C), en cuyo caso, nos encontraríamos con que el cierre de la maestra (Segundo turno) podrá aparecer o no.

Participación	Iniciador	Pregunta	Primer turno	Segundo turno
ALTA	Alumno	-	-	-
	Maestra	A	N	(N)
	Maestra	A	N	C
MEDIA	Maestra	A	N	C
	Maestra	A	C	(N)
	Maestra	C	N	(N)
BAJA	Maestra	A	C	C
	Maestra	C	N	C
	Maestra	C	C	(N)
	Maestra	C	C	C

Tabla 2. Relación de la participación

4.Resultados del análisis de la lectura colectiva

4.1 Episodios

Si trasladamos, todo lo anterior a la lectura colectiva que nos atañe y tras realizar un análisis exhaustivo y enmarcando los resultados podremos observar que se diferencian tres episodios claros en la lectura transcrita de “Un baúl lleno de piratas”.



Figura 1. División de episodios

Episodio de planificación: aunque no es excesivamente largo, en este episodio, la maestra, trata de organizar la clase para poder leer todos juntos. Explica que se debe leer en voz alta y clara para que todos

los alumnos puedan seguir la lectura y continuarla cuando les llegue el momento de empezar a leer. Pero no hay más indicaciones por su parte.

Episodio de lectura: tal y como indica el nombre del propio momento, se procede a leer en voz alta el fragmento (ANEXO 1) del libro elegido y repartido por la maestra, la cual irá nombrando a los alumnos de uno en uno para leer por turnos.

Episodio de interpretación: es el grosor del meollo por excelencia. Aquí como futuros docentes, podemos observar cómo han ido los alumnos poco a poco desgranando todo lo que han leído. En este caso, la maestra realiza diversas preguntas que son contestadas por los alumnos, aunque en ciertos momentos estos mismos rehúsen la pregunta o directamente añadan algún que otro comentario más fuera del contexto de la pregunta. Como se ha dicho más arriba, en este episodio, es donde podemos encontrar el grueso de la comprensión, aquí encontramos las ideas principales, secundarias y las que no tienen ninguna relación con el texto que se lee. A todas esas ideas se las llama *contenido público*.

4.2 Contenido público

En el episodio de interpretación, hemos dicho que se derivan una cierta cantidad de proposiciones que tienen mucho que ver con las ideas que se transmiten en el texto. Esas ideas son las que componen el contenido.

Aunque hay en ocasiones en las que podemos encontrar contenido público en el episodio de planificación, en esta lectura que nos compete no es el caso. Pues en ningún momento se trata nada sobre el texto que se va a proceder a leer.

En cambio, si observamos el episodio de interpretación, podremos observar que, aunque no se trate todo el contenido que se ha leído, sí que se desprenden las ideas principales y además se amplían con temas transversales para cerciorarse de que se ha comprendido.

Observemos el siguiente gráfico sobre el contenido que se extrae del episodio de interpretación:

En el siguiente gráfico podemos observar cómo las ideas relevantes del texto se tratan en su totalidad, a excepción de ciertos comentarios irrelevantes de los alumnos ante las respuestas de los compañeros o preguntas de la maestra.

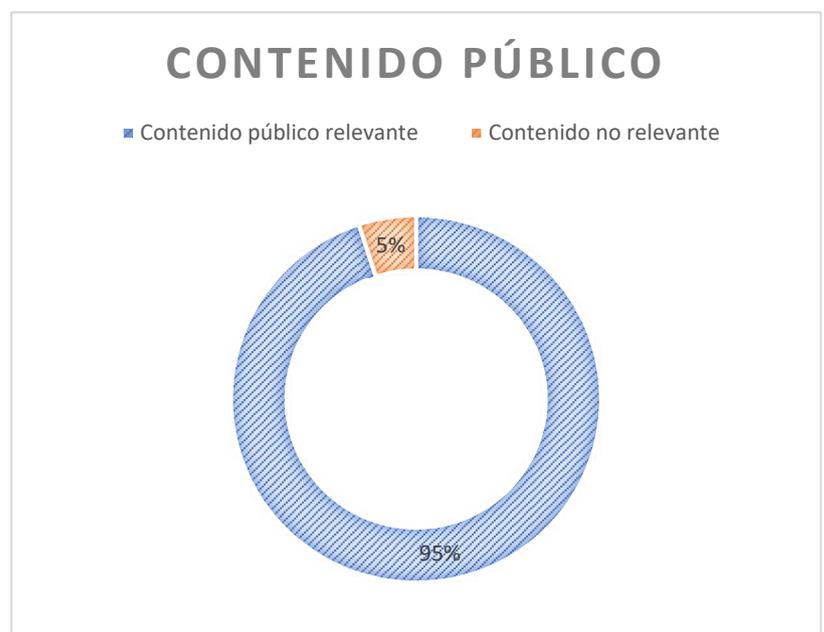


Figura 2. Relación del contenido público en el episodio de interpretación.

Si continuamos analizando, los contenidos que se han tratado en la sesión, más en profundidad. Distinguiremos entre contenidos principales y contenidos secundarios, o para evitar confusiones al lector, lo llamaremos ideas principales e ideas secundarias.

En cualquier texto, nos encontraremos con ideas principales, ideas secundarias e ideas que se interpretan de lo que se ha leído, es decir, se han inferido ciertas sub-ideas a partir de las dadas en el texto. Concretamente, en este texto de Primero de Educación Primaria, las

ideas principales que se debieran haber obtenido son las que corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde entraron Cris y sus amigos?
- ¿Llevaban mapa del tesoro Cris y sus amigos?
- ¿Qué se comió Chus?
- ¿Con quién/quienes se han encontrado en su travesía?

Las ideas secundarias que se pueden recuperar del texto, podrían ser las que corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pescaron los protagonistas?
- ¿Cómo se llamaban las aguas en las que estaban navegando?
- ¿Hacia dónde se dirigían Cris y sus amigos?
- ¿Cómo eran los piratas?

Las ideas detalle que se podrían resaltar:

- Hacer una comparación entre los piratas que se encontraron y las ropas que llevaban Cris y sus amigos.
- La tinta del mapa y su característica de que era venenosa.
- ¿Los piratas son buenas o malas personas?

Estas últimas, se podrían inferir a partir de la lectura, o en el caso en el que estamos, la maestra podría iniciarlas como un pequeño juego o una tarea de investigación en equipos de trabajo. Pero como decimos, serían tareas que no tendrían un peso demasiado grande en este análisis.

En la transcripción de la sesión (ANEXO 2), el lector podrá ver que los contenidos que se han tratado, en realidad, sólo se han centrado en las ideas principales y en algunas de las secundarias, pero al hacer un cómputo global del número total de contenidos centrales y periféricos, cambia un poco más la relación numérica.

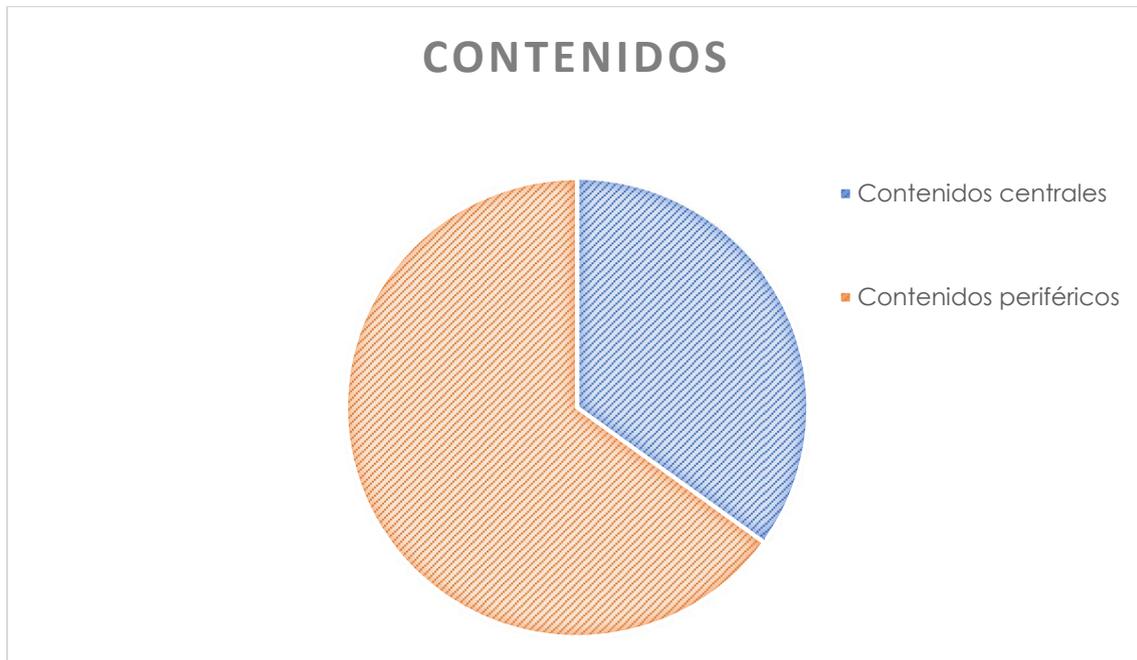


Figura 3. Contenido relevante que se hace público

La figura número 2, nos muestra la relevancia de los contenidos que se ponen sobre la mesa en el episodio de interpretación (contenido relevante, contenido irrelevante). Pero este gráfico (figura 3), muestra si realmente el contenido relevante que se hace público pone de manifiesto las ideas que más arriba se caracterizaron como ideas principales, secundarias y terciarias; aunque para una mayor rapidez de entendimiento hacia el lector, en el gráfico se ha dividido entre contenidos centrales (esas ideas que más arriba hemos llamados principales) y contenidos periféricos (son las ideas secundarias y las ideas detalle).

Hay que resaltar y dejar claro, que el color azul del gráfico corresponde a los contenidos centrales y el color naranja corresponde a los contenidos periféricos.

Aunque como se ha dicho más arriba, las ideas que aparecen en el episodio de interpretación tratadas por la maestra y sus alumnos son en su mayoría datos y contenidos principales, si se hace una distinción de en vez de tres tipos de ideas, como se ha hecho más arriba de dos, nos encontraremos ante un análisis bastante distinto, que en este caso la figura 3, nos lo muestra.

Podemos observar cómo el número de contenidos obtenidos por ciclos inclina la balanza hacia el cómputo de los contenidos periféricos pues, por ejemplo: no tratan dónde encontraron el baúl para comenzar su aventura, pero sí que hablan del posible carácter de los piratas o de una de las características importantes de la tinta y la reacción que provoca en el organismo humano (es venenosa).

Además, resulta cuanto más curioso, que, en este caso, la obtención de contenidos centrales sea inferior a la obtención de contenidos periféricos, y más en un aula de Primero de Educación Primaria, pues si analizamos los estudios realizados por compañeros de la universidad, se observa que los contenidos centrales son los que más se ponen de manifiesto en el episodio de interpretación.

Es el caso del trabajo realizado por Corral en 2014, la cual realiza el análisis comparando dos aulas del tercer ciclo de Educación Primaria y pone sobre la mesa que los contenidos relevantes centrales son a los que primero recurren los alumnos y maestros; todo lo contrario, al caso que aquí se ha presentado, pero al ser solamente el análisis de una lectura no se puede certificar ni justificar ni el comportamiento de los alumnos en el episodio de interpretación ni el de la maestra, simplemente era un apunte que me ha resultado relevante.

4.3 Participación del alumnado

Si observamos detenidamente las intervenciones de los alumnos a lo largo de toda la actividad, podemos concluir que su participación es muy alta, pero realmente esto no es así.

Ya que, participar no es sólo que el maestro o maestra de la palabra a los alumnos, sino que también éstos, aporten y respondan a lo que se les pregunta, que abran debate, que conecten conocimientos, que todo lo que consideremos como contenido esencial, salga a la luz es clave para saber si los alumnos han comprendido lo que se ha leído.

En el caso que nos atañe, el momento de más participación es el del episodio de interpretación con un 55% del total, seguido del episodio de lectura, obviamente porque alguien tiene que leer.

Ahora bien, si la participación la entendemos como un proceso positivo de construcción del aprendizaje de los propios alumnos, a partir de la interacción en el aula con los materiales y el docente, entonces nos encontramos con que, en el episodio de lectura, la participación sería nula o inexistente, la participación en el episodio de planificación sería escasa, y la participación en el caso del episodio de interpretación estaría en una balanza entre media y baja.

Veamos el siguiente gráfico en el que se podrá observar la realidad del aula en el que se ha realizado el análisis teniendo en cuenta que la participación debe ser una de las herramientas de construcción del aprendizaje por parte de los alumnos, pero que, en este caso, no se muestra como tal.

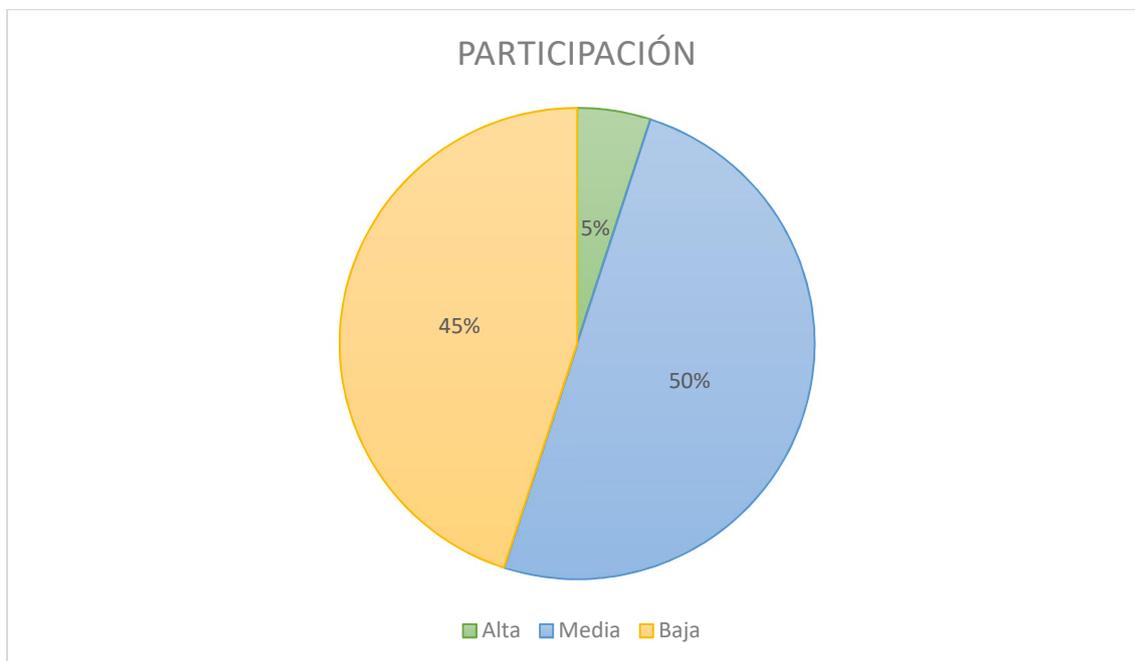


Figura 4. Participación

Es de sobra conocido, que la participación es una parte muy importante de la construcción del conocimiento de los alumnos, es la clave para hacerles agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, pero en este caso la participación es guiada, poco manifiesta abiertamente.

En la *Figura 4* el lector puede ver, que haciendo un barrido general de los ciclos y analizando la participación en cada uno de los ciclos, el número de intervenciones que más destacan son las de media y baja.

Ahora bien, haciendo un barrido general de todo el análisis, y sin detenernos mucho se observa que en la lectura que se nos presenta en el episodio de planificación, la participación de los alumnos está recortada en función de las respuestas que da la maestra. Aunque los alumnos tengan la iniciativa de comentar el libro y dónde comenzar a

leer, la maestra corta esas intervenciones con comentarios cerrados, que no dan lugar a continuar con el intercambio en ese momento.

Por otro lado, en el episodio de lectura, obviamente, no hay ninguna intervención por parte de los alumnos, todo es guiado por la maestra, indicando el orden en el que irán leyendo el texto. Por lo tanto, entendemos, que no existe participación alguna por parte de los alumnos, aunque sí que hay diferentes ciclos de tipo:

Orden de la maestra-acción del alumno-aprobación implícita de la maestra con otra acción

Por último, en el episodio de interpretación, el cual debiera ser el que más participación del alumno tuviese, en este caso que nos compete analizar, hay muy poca participación libre por parte de los alumnos.

Concretamente, las preguntas son realizadas por la maestra y contestadas por los alumnos, siguiendo dos formas diferentes:

1. La maestra realiza una pregunta cerrada, y el alumno responde con una respuesta cerrada.
2. La maestra plantea una pregunta cerrada, y el alumno responde con una afirmación neutra, lo que da lugar a otra pregunta de la maestra para cerrar el ciclo o la pregunta inicial.

De esta forma, si seguimos la tabla planteada más arriba sobre la relación de la participación en función del carácter de las preguntas y respuestas realizadas por emisor y receptor en el intercambio comunicativo, nos encontramos ante un caso de participación media-baja.

Para justificar esta afirmación, nos apoyamos en el número de intervenciones que realizan los alumnos durante el episodio de interpretación, más concretamente hablando en términos de análisis de lecturas, hablamos de la esencia de los ciclos que podemos diferenciar en este episodio.

Al realizar el análisis, el lector podrá comprobar que, aunque el número de ciclos es amplio, realmente, son ciclos que se abren con la pregunta de la maestra, y se cierran con su aprobación o insistencia en la respuesta. Por lo que, se podría decir que el o los alumnos, solo se dedican a responder a las preguntas que la maestra va realizando.

Sí que hay que reconocer que en ciertos momentos (concretamente en tres) hay una pequeña salida de estructura:

- En el primer caso se salen de la estructura para hacer una lluvia de ideas sobre qué es una sirena.
- En segundo lugar, intentan juzgar si la personalidad y/o el carácter de los piratas es positivo o negativo.
- En la tercera y última la maestra pregunta a los alumnos cómo será el final de la historia.

Exceptuando estos tres momentos, en los que las preguntas son un poco más abiertas de lo habitual, el resto de momentos se ciñe a estructura de:

Pregunta-Respuesta-Aprobación

Por ello, en forma de conclusión para este apartado, la participación que predomina en esta lectura es media-baja, por todas las razones que se han dado más arriba.

5. Conclusiones

Se debe dejar claro, que con una única transcripción recuperada no es posible juzgar lo que habitualmente hacen maestra y alumnos en relación al desarrollo de la lectura en el aula, por lo tanto, generalizar los resultados por parte del lector no sería correcto en ningún caso.

Por eso mismo, los datos o conclusiones que se vayan a obtener no son más que simples ideas que pueden ser ciertas o no en función de si la docente lleva acabo el mismo esquema o no en todas las ocasiones que realicen actividades como estas.

El grado de veracidad de las conclusiones expuestas más adelante se podrá afianzar en mayor o menor medida, en función de si se continúa el estudio con la muestra que se ha utilizado en éste.

A continuación, se realiza un lista y enumeración de las conclusiones que se pueden obtener al comparar los estudios que se han realizado en años anteriores o que otros autores han realizado con este pequeño caso que aquí se plantea.

Después de todo el análisis realizado, la interpretación de los datos en cada uno de los apartados y las diversas versiones realizadas de este mismo documento, puedo obtener las siguientes conclusiones:

- La docente en ningún momento realiza un comentario al inicio del episodio de planificación para ubicar a los niños en la tarea que se va a realizar, no sabemos si por falta de materiales, por falta de tiempo o porque realmente no quería realizarlo.
- Durante el proceso de planificación es muy recomendable recuperar conocimientos anteriores a lo que se va a tratar para

poder entrar mejor a la actividad que se va a realizar, y así poder realizar de una forma más cómoda los episodios siguientes.

- En el episodio de interpretación las preguntas de la maestra son en la mayoría de los casos cerradas. Con esto, me refiero a que son preguntas relacionadas con la forma más primitiva de representación (la representación superficial). Las preguntas han sido realizadas para extraer los datos necesarios para avanzar en la tarea.
- Solamente encontramos un par de casos en los que las preguntas son ligeramente abiertas para que los niños debatan sobre ellas, pero en este caso, a las cuatro intervenciones aproximadamente la maestra corta sin dar ninguna respuesta clara y abre el intercambio con otra pregunta cerrada. No sabemos si es porque no quiere que la clase comience a hablar sin respetar los turnos o por la presión del tiempo o por qué.

Estas ideas, influyen en los tres ámbitos en los que nos habíamos centrado al inicio de este estudio: organización de la sesión, obtención de los contenidos y la participación de los alumnos.

En primer lugar, influye en la organización de la sesión, pues no hay una intervención de la docente que suponga el inicio o un comentario en el que los conocimientos previos de los alumnos se pongan en marcha, para comenzar la tarea a realizar, algo que a algunos alumnos les puede llegar a impedir mantener la atención durante la lectura o al inicio de la misma.

En segundo lugar, tampoco se plantea un esquema de lo que se va a realizar tras la lectura, es decir, no se les dice a los alumnos que harán después de leer el texto, por lo tanto, es probable que aquellos alumnos

que sean más reacios a poner todos sus sentidos en la tarea, no lo hagan y simplemente lean sin poner atención a lo que están decodificando poco a poco. Lo que puede influir en la obtención de contenidos más periféricos que centrales.

En tercer lugar, en el episodio dedicado a la interpretación, las preguntas de la maestra se muestran muy cerradas y sin opción a ser debatidas o comentadas por los alumnos, por lo que se deriva un nivel de participación tirando a medio-bajo, tal y como se ha demostrado en los gráficos superiores del apartado nº4.

Son meras preguntas dedicadas a la extracción de datos de la lectura y aunque sea un poco más difícil por el nivel en el que nos encontramos (primero de educación primaria) se podrían realizar preguntas para extraer algo de contenido más crítico, quizás no una intención del autor o autora en este caso del texto, pero sí a partir del texto, realizar una recomendación a un amigo, o algo similar.

Para poder comprobar si la actividad planteada por parte de la maestra es eficiente o si necesitaría una revisión, creemos necesario incluir que Sánchez et al. (2010) hacen un esquema de ejemplo para poder analizar las lecturas colectivas.

Sánchez et al. (2010) habían defendido que una sesión ideal debe contener varios elementos. Debe contar con una buena planificación, dirigir la interpretación hacia los contenidos centrales y conceder una alta participación a los alumnos en dicha interpretación. No obstante, sus resultados muestran que este patrón es muy raro y en cambio abundan las sesiones que descuidan uno o más de los tres elementos críticos. Esto implica que los resultados del presente análisis son consistentes con los

anteriores y nos alerta de que queda trabajo por hacer en la formación del profesorado.

Dicho esquema ideal, incluye desde una planificación hasta una evaluación, tal y como se ha podido resaltar en nuestro estudio, pero realmente, en la actividad llevada a cabo por la maestra, solo se diferencian tres y muy escasamente, pues no es que sean tratados con la importancia que se merecen y mucho menos se utilizan para lo que son.

Se debe tener en cuenta que, aunque con una muestra no se puede coincidir ni certificar nada, me gustaría arriesgar y decir que los autores que han realizado estudios parecidos a este, pero con muestras más amplias como son Broncano y/o Sánchez, tienen un punto positivo más para poder cerciorar las conclusiones que se daban en el apartado nº 2 de este mismo trabajo.

- Apenas existe participación por parte de los alumnos.
- El maestro se llega a convertir en protagonista al dar tantas pistas para elaborar las respuestas.

Para ir concluyendo, nos gustaría dejar al lector algunas recomendaciones unidas a un pequeño resumen del análisis realizado. Como se ha visto que, en el caso del episodio de planificación, no se activan conocimientos previos o no se hace una reflexión sobre lo que se va a leer lanzando una pregunta inicial, se podría dejar una pregunta abierta en el aire, o al ser un curso tan inicial de la etapa de Educación Primaria, escribir en la PDI o en la pizarra de la clase, la pregunta que nos planteamos antes de comenzar a leer, para poder poner en marcha, todos los conocimientos previos que se puedan.

Es un pequeño detalle, que quizás pudiera tener mucha relevancia en el momento de las respuestas a las preguntas realizadas en el episodio de interpretación, o simplemente, se podría llegar mucho más lejos y realizar inferencias más elaboradas al haber activado esos conocimientos previos que en muchas ocasiones hacen a los alumnos, estar más incluidos en la actividad a realizar poniendo todos sus sentidos en alerta. Ya que tal y como se ha podido ver, en el episodio de interpretación han predominado los contenidos periféricos antes que los centrales.

También es una forma de que puedan entrar en juego diversas áreas del conocimiento y poder trabajar el mismo texto de diversas formas y no sólo de manera analítica y tradicional.

Se podría utilizar otra metodología para poder realizar la interpretación de textos de una forma más atractiva y así motivar a los alumnos antes de comenzar a leer, de forma que esta actividad no se convierta en algo rutinario y/o meramente evaluativo para ellos.

Por último, es recomendable resaltar, que hay que fomentar también un poco más la participación de los alumnos en el episodio de interpretación, y también en el de planificación, para que entre todos puedan ir construyendo las ideas que darían forma al texto y que no vengan solo por parte de la maestra o ella sea la que las marque.

Son meras preguntas dedicadas a la extracción de datos de la lectura y aunque sea un poco más difícil por el nivel en el que nos encontramos (primero de educación primaria) se podrían realizar preguntas para extraer algo de contenido más crítico, quizás no una intención del autor o autora en este caso del texto, pero sí a partir del texto, realizar una recomendación a un amigo, o algo similar.



**Facultad
de Educación**

BIBLIOGRAFÍA

Broncano, A., Ciga, E. y Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas? *Cultura y Educación*, 23 (1),57-74

García-Rodicio, H. (en prensa). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. En S. Miramontes y H. García-Rodicio (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno.

Rosetti, A. Un baúl lleno de piratas. Ed: Alfaguara Infantil. Págs. 24-50.

Ruano, E., Ciga, E., Sánchez, E. y García, J.R. (2011). Un protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula. *Psicología Educativa*, 17, 127-145.

Sánchez et Al, (1999) Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura Y Educación*, 14-15, 71-89.

Sánchez, E. (2004). La competencia lectora: realidad y problemas. En E. Martínez (coord.) *Seminario de Primavera 2004. La educación que queremos* (pp. 5-22). Madrid: Fundación Santillana.

Sánchez, E., García, J.R. Y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.

Vidal-Abarca, E. (2000). ¿Cómo comprendemos? En A. Miranda, E. Vidal Abarca y M. Soriano (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

ANEXOS

1. Texto del audio

La banda pirata entró en el trastero cantando: - ¡si quieres ser un bribón y un pillito de fama mundial...! - entonces Cris divisó un baúl que parecía un barco y dio la voz de alarma.

-¡Enemigo a la vista! –

Toni lanzó su espeluznante grito de guerra y la banda se lanzó al abordaje sin más armas que la enseña pirata.

¡¡Pumba!!

- ¡Un rehén! - exclamó Manu

- ¡que no escape! - ordenó Cris.

- ¿Qué es un rehén? - preguntó, como siempre, Gabi

-¡Salvajes!- se defendió Cris.

- ¡Ríndete! - dijo Manu.

- ¡Cállate tú, soy yo quien tiene el mando! - advirtió Cris.

- ¡Ríndete! - volvió a repetir Cris.

- ¡No quiero! – dijo Chus.

- ¿Cómo que no? tienes que rendirte: ¡ÑAACA! – dijo Toni.

- ¡Socorro! ¡Dejadme en paz!, ¿por qué me voy a tener que rendir? -

- Pues porque nos tienes que revelar la ruta- le aclaró Cris.

- ¡Atrás sabandijas! – dijo Chus, intentando soltarse.

- No os diré ni media palabra.–

- ¡Pues entonces te encerraremos en la bodega hasta que hables! – amenazó Cris.

-Con los ratones para que te roan como a un queso manchego: “crac, crac, crac, crac” – dijo Toni.

- ¿Y si la registramos por si tiene un mapa? – sugirió Manu.

Chus se metió algo en la boca y advirtió:

- Me lo he comido–

- Escucha - dijo Cris – por si no lo sabes, tienes la boca azul-azul y por si tampoco lo sabes, la tinta es un veneno peligroso.

- Sí que lo sé.

-AGH AGH AGH!! Ahora te envenenarás – aseguró Toni.

- No me importa.

- ¡Jo, que valiente! – reconocieron los piratas.

Todas las miradas se dirigieron a Cris, esperando órdenas.

-Podemos hacer un pacto: si nos conduces al tesoro, nos lo repartiremos contigo y además te llevaremos a un hospital para que te curen.

-Vale- accedió Chus-, pero yo conduzco la ambulancia.

Éste es el juramento pirata:

- Delante:
- A PROA.
- Detrás:
- A POPA.
- Izquierda:
- A BABOR.
- Derecha:

- A ESTRIBOR.
- Y quien no se lo sepa:
- ¡¡¡ AL TIBURÓN!!!

-¡Y ahora, a embarcar en el bajel pirata!

Chus, que se sabía el camino, iba al timón.

La tripulación desplegó las velas para que el viento las empujase. Pero el viento soplabá en dirección contraria.

-No tenemos el viento a nuestro favor- comprobó Cris.

-¡Arriad las velas!

Y bajaron las velas.

-¡Izad la insignia!

Y subieron la bandera pirata.

-¡Levad el ancla!

Y sacaron el ancla, que estaba clava en el fondo del mar.

-¡Soltad amarras!

Y quitaron las cuerdas que sujetaban al bajel pirata.

-¡Avante!

Y todo el mundo se puso a remar.

Llevaban navegando mucho tiempo. Y estaban en alta mar. Y había sido muchas veces de noche. Y se habían comido todas las galletas. Y la isla del tesoro no se divisaba.

-Se han acabado las provisiones- se lamentó Gabi.

-No importa. Podemos pescar todo lo que queramos- aseguró Cris.

-Cris, ¿echamos las redes?- preguntó Manu.

-Pero eso es una red de las de las naranjas- protestó Gabi.

- Y qué. Los peces no lo saben- le respondieron.

- ¿Vamos a comernos el pescado crudo?- siguió protestando Gabi.

-Guaufff, ¡qué asco!- se quejó Toni.

-Mejor, lo asamos- sugirió Cris.

-¿Cómo?- preguntó Gabi-. A mi no me dejan tener cerillas.

-Pues con el cristal del catalejo. Se pone delante de la sardina y al ratito: "chiff-chiff..."- dijo Toni.

En ese momento Manu gritó: ¡AYUDADME!

Toda la tripulación se puso a tirar hasta que - ¡CATAPLUM! - se cayeron de espaldas con el animal encima.

-No soy un animal- dijo el pescado-. Sino una princesa.

-¡Ahí va!- se admiró Manu-. ¡Si es la Sirenita!

-Yo soy la hija de la reina de la Mar Océana, y cuando sepa que me habéis raptado cobardemente os va a mandar una tempestad que vais a hacer palmas con las plantas de los pies.

-Oye, que ha sido sin querer- se disculpó Cris, en nombre de la tripulación-. No somos delincuentes, sino piratas.

-Pues cuidado- dijo la princesa-, porque estáis en aguas del capitán Bengali, que es el que más manda de todos los piratas y no deja que nadie la haga sombra.

Nada más decir esto la princesa, se destacó una nave en el horizonte.

¡¡¡BARCO A LA VISTA!!!

¡¡¡UUUUUUUUUUUUUU!!!

Toni gritó, imitando el sonido de una alarma.

-Cállate- se indignó la princesa-, que la sirena soy yo.

Y se puso a ulular más fuerte que una ambulancia y un coche de bomberos juntos.

El catalejo pasó de mano en mano.

-¡¡¡Es el enemigo!!!- aulló Toni.

-Viene que se las pela- comprobó Cris.

-Directo como una flecha- asintió Manu.

- ¡A ver! ¡A ver! ¿Qué pone ahí? - preguntó Gabi.

-Los Fi-li-bus-te-ros- silabeó Cris.

En la proa avistaron al capitán Bengalí, con su auténtica pata de palo, el parche en el ojo y una argolla de oro macizo en la oreja.

Sus compinches filibusteros eran por el estilo. Algunos tenían garfios en vez de manos y estaban tatuados hasta las cejas.

-¡Éstos sí que son piratas de verdad!- exclamaron con admiración.

-¡Eh!- gritó el capitán Bengali-, ¡los de la lancha a pedales! ¿Qué hacéis contaminando mis aguas con vuestra mugre infecta?

-Buscamos la isla del tesoro.- respondió Cris con mucha educación.- ¿Me sabría decir si vamos bien?

-Vais estupendamente hacia la barriga de los tiburones- respondió el capitán Bengali.

-¡¡¡JA, JA, JA, JA, JA, JA!!!- los filibusteros rieron la gracia de su mandamás enseñando sus dientes de oro.

-Los tiburones no estaban en el mapa- intervino Chus.

-No te preocupes, yo puedo dibujarte un par de ellos en los mofletes- dijo desafiante el capitán Bengali, agitando su sable brillante y afilado como una luna.

-Yo también- dijo Manu Manualidades con orgullo-, los peces se me dan guay.

-¡Cállate, microbio!- dijo el capitán Bengali-. ¿Cómo te atreves?

- Es que es verdad que dibuja muy bien- intercedió Gabi-: se lo dice todo el mundo.

El capitán Bengali montó en cólera y los filibusteros se apresuraron a repetir, todos a la vez, como si lo hubiesen ensayado.

-Pide perdón al capitán Bengali, terror de la Mar Océana.

-Oídme, piratas filibusteros- dijo la princesa-: mi madre es la reina de la Mar Océana y no os teme ni pizca.

-¡¡¡Eso!!!- se animaron Cris, Chus, Gabi, Toni y Manu-, ¡No te tememos nada!

-Pues ahora os vais a enterar, os vamos a hacer puré!- gritó el Capitán Bengali como una fiera.

2. Transcripción de la sesión de lectura

Maestra: [...] Atento a la lectura para poder saber a quién le toca. Vale. Solo pido una cosa, que esta vez, por favor, se lea especialmente alto porque sino, no me entero y luego hay algunos que dicen es que yo no hice, no me salió, vale, entonces que esta vez Hugo nos vamos a esforzar en hablar más alto como en los trabajos,

Alumno: y también en... en... en... en el signo de pregunta cambiar la voz.

Maestra: exactamente, cambiamos la entonación.

Alumno: que era el único que lo hizo.

Maestra: exactamente. Entonces, como ya todo el mundo ha visto que Hugo ha mejorado. Y además nos lo recuerda Hugo, para que todos lo hagamos súper bien, gracias, pues entonces, vamos a intentarlo hacer lo mejor posible

Alumno: hay 24.

Maestra: vamos a compartir ¿vale? Vamos, Como no hay suficientes para todos compartimos. Entonces, nos ponemos de dos en dos, de dos en dos, de dos en dos, dos aquí, creo que a lucía la vamos a dar uno

Alumno: Este ya... Estrella, ya hicimos este.

Alumno: Sí...

Maestra: Dos aquí, dos, dos, dos...

Alumno: Este ya nos lo habíamos leído.

Maestra: ¿Pero lo hemos leído entero?

Alumno: No...

Maestra: ah Eso nos parecía a Miguel y a mí que no nos acordábamos Miguel y yo...

Alumnos: Leímos hasta aquí...

Maestra: Dos, dos, Andrea te voy a dar a ti uno. Diego uno para ti, Mateo...

(Ruido)

Alumno: ¿creo que vamos por aquí?

Maestra: Bueno... De todas maneras, a lo mejor cogemos ¿Estamos en la 24?

Alumno: Sí, 24.

Alumno: Esta, esta no leímos.

Maestra: vale

Alumnos: esta no leímos,

Maestra: aquí ya no llegamos, en la veinti... veintiséis ya no llegamos

Alumno: no, esta no la hemos leído,

Alumno: en la veintitrés.

Alumno: veinticuatro.

Maestra: estábamos en la

Alumno: está no la hemos leído.

Alumno: cuatro.

Maestra: vale, vamos a coger la veinticuatro, vamos a coger la veinticuatro, para recordarlo, aunque la hubiésemos leído. Vamos a coger la veinticuatro para recordar ¿sí? Y seguimos

(Ruido)

Maestra: vale

(Ruido)

Maestra: Bueno, pues entonces, todos preparados en la página veinticuatro para seguir el orden que todo el mundo esté atento. ¿De acuerdo? Mateo comenzamos.

Alumno: la baaan..daa pi-rata en-tró en el tras-tero can-tando si quiee-ress-sa ser un bri-bri-bón y un pilló de fam- de fama muun-dial en-ton-ces Cris di-vi-sós un ba-úl que- pare-cía un a-tajo y dio la voz de a-lar-ma, en-ne-mi-go a la vis-ta Toni lanzó su es-peluznante grito de guerra y la banda se lan-zó al a-bordaje sin más ar-mas que la en—e-n-se-ña pirata.

Maestra: Javier Barquín

Alumno: Pumba, un dleen, exclamó Manu ¡que no escape! Oldenó Cris. ¿Qué es un dleen? Pleguntó, como siempre, Gabi. Salva-jes de de-fendio Cris ¡Liiindete, dijo Manu! ¡Callate tú, soy yo quien ti-e-ne el man-do! Ad-vir-ti-Ó Cris

Maestra: Miguel

Alumno: ríndete volvió a re-pe-tir Cris. No quiero, di ... No quiero dijo Chus ¿cómo que no tienes que rendirte? Ñaca, dijo Toni ¡Socorro, de-dejadme en paz! ¿por qué me voy a tener que rendir? Pues por-que nos tienes que re-ve-lar la ruta de aclaro Cris.

Maestra: Daniel

Alumno: a—tas sa-ban-dijas dijo Chus. In-ten-tan-do soltarse. No os di-ré ni media palabra. Pues entonces te en-ce-rra-re-mos en la bodega hasta que ha-bles ame-na-zó Cris con los ratones para que te co-man co-mo a un queso man-chego Claf claf claf claf dijo chus y sin la re-gistramos por si tiene un mapa su-girió Dani.

Maestra: Lucía

Alumna: Chus-se-me-tió-al-go-en-la-boca y a..ditio me lo me lo he co-mi-do, es-cu-cha, dijo Cris, si-no lo sa-bes ti-e-nes la bo-ca azul azul, y por sí y por si tam-po-co lo sa-bes la tin-ta es es un ve-veno peligroso sí que lo sé.

Maestra: Raúl.

Alumno: agh agh agh ahorra, te en-cue-ne-ra-ras es seguro Toni, no me im-por-ta, jo jo ¡que! valiente re-con-si-e-ron lo piratas.

Maestra: Dani

Alumno: todas las miradas se dirigieron a Cris esperando ordenes podemos hacer un pacto si nos conduces al tesoro nos lo repetiremos contigo además te llevaremos a un hospital para que te cu-ren vale accedió Chus pero yo conduzco la ambulancia

Maestra: Sara Manteca

Alumna: este es el ju-ra-men-to y lanza de-lante a pro-a detrás a poepa izquierda a fa-vor derecha a es-tri-bor y qui-e-n no se lo pesa al ti-bu-ron

Maestra: Paula

Alumna: a-ho-ra a en-marcar el el el pa-sen y rata Chus se sab-ia el camio i-ba a timon la tri-pu-lación des-ple-go las ve-las para que el vieento las empuja-se pero el viento soplabá en dire-cción con-traria no tenemos el vi-ento a nuestro favor comprobó Cris.

Maestra: Carolina

Alumna: a-vi-vad las velas y ba-jad las velas y hizad la in-sig-ni-a y subieron la bandera pirata tirad el ancla y sacaron el an-cla que estaba cla-va-da en el fon-do del mar, soltar a-ma-rras y quitar-on las cu-erdas que su-je-ta-ban al ba-je pirata a-ban-te todo y todo el mundo se pu-so a remar.

Maestra: Ezequiel

Alumno: lle-va-ban na-ve-gan-do mu-cho tiempo y tiempo es-ta-ban en al-ta mar y a a sus do mu-chas ve-ces de no-che y se han han co-mi-do do-tas to-das las ga-lle-tas y y la is-la del te-soro no se di-vi-sa-ba.

Maestra: Alex

Alumno: se han acabado las pro-vi-si-o-nes se la-men-tó Gabi no importa podemos pescar todo lo que queremos asegu-ró Cris echando las re-re-des preguntó Manu pero eso es una red de las de las naranjas protesta Gabi y que los peces no lo saben ¿le respondieron?

Maestra: Yago

Alumno: Vamos a comernos el pescado crudo siguió protestando Gabi guau que asco se quejo Toni mejor lo asamos- sugirió Cris ¿Cómo? dijo Gabi a mi no me dejan tener cerillas.

Maestra: Sara Medina

Alumna: pu-es con el cris-tal del ca-ta-lejo se pone delante de la sardina y al ratito dijo Toni en ese momento Manu gritó ¡ayúdame! toda la tripulación se puso a mirar hasta que PUM se cayeron de espaldas por un lado y

Maestra: Hugo

Alumno: ¡no soy un animal!, dijo el pescado ¡sino una princesa! ¡ay va! Se admiró Manu, ¡si es la sirenita! Yo soy la hija de la reina de la de la mar mar oseana y cuando sepa que me habéis raptado bora- boracemente os va a mandar una tempestad que vais a hacer palmas con las plan plantas de los pies. ¡Oye!

Maestra: Jaime

Alumno: ¡oye! que ha sido sin querer se disculpó Cris en nombre de la tripulación no somos delincuentes sino piratas pues eso dice la princesa y porque estais en aguas del Capitán Bengal que es el que más manda de todos los piratas y no deja que nadie le haga sombra.

Maestra: Aaron

Alumno: na-da más de-cir es-to la princesa se des-ta-pó una ca-be-za en el ho-ri-zon-te bar-co a la vis-ta uh uh Toni grito y mi-mi-tan-do los sonidos de una a-lar-ma cá-lla-te se in-dig-dig-no la princesa si la si-re-na soy yo y se pu-so a u-lu-lar era mas fu-erte que una am-bulancia y un coche de bombe-ros juntos el ta- ta-ra-ro pa-so de ma-no en ma-no.

Maestra: Javier Elorza

Alumno: es el e-ne-migo a-u-lló Toni viene que se las pe-la directo como una flecha advirtió manu a ver a ver que (ruido) de-dos se plan-te-o Cris

Maestra: Lucas

Alumno: en la en la proa vis a-vis-taron al capitán con su au-ten-ti-ca pata de palo el par-che en el ojo y una una ar-go-lla de oro ma ma macizo en la oreja sus con-ten-ches y embustero ero eran por el es-ti-lo algunos te-nían garfios en ves de manos y estaban ta-tuados hasta las cajas las cejas estos si son piratas de verdad exclama-ron con a-dmiración.

Maestra: Diego

Alumno: vez de mano por el estilo al-gu-nos tenían grar-fi- y es-ta-ban tatuados has-ta la cejas estos sí que son piratas de ver-dad excla-m-aron son ad-ad-miración ¡eh! grito el Capitán Bengal los de la lan-cha a pe-e-da-les que haceis con-ta-mi-nan-do mis a-guas con vuestra mujer in-fec-ta bus-ca-mos la isla des del te-soro res-pon-di-ó Cris son mucha e-du-ca-ción me sa-bría decris si va-mos bien.

Maestra: Jorge

Alumno: vais es-tu-pen-da-men-te hacia la barriga de los tiburones respondió el capitán Gabi ja ja ja ja ja ja gracias de su mandamas enseña-ndo su-s dientes de oro los tiburones no estaban en el mapa in-tervino Chus.

Maestra: Carmen

Alumna: No te pre-o-cu-pes yo pu-e-do di-bu-jar-te un par de e-ellos en los mo-fle-tes di-jo des-des-desafiante el Capitán Bengali avitando sus ce-le brilla-an-te y a-fi-la-do con una lu-na yo tam-bién dijo uno malumidades con or-gu-llo los pe-ces se me dan gu-a-y.

Maestra: Andrea

Alumna: cá-lla-te micro-bi-o dijo el Ca-p-itán Bengali gali ¿co-mo te a-tre-ves? es que es me dan gen di-bu-jar muy bien y te se dio Gabi se lo dicen dice to-do el mun-do el Capitán Ben-Bengali mon-to en co-le-gi-o y los ci-li-bus-te-ros se a-pre-su-ra-ron a le e y to-dos a la vez co-mo si lo pu-di-e-sen en-sa-ya-do pri-pri-me e ren al Ca-pitán Bengali pero de la mar océano.

Maestra: Alba

Alumna: oh oh na nada y em-bus-te-ros dijo la prin-c-esa mi ma-dre es la re-i-na de la de la mar o-ce-a-na y no os te-me ja ja ja eso ja ja se a-ni-ma-ron Cris, Chus, Ga-bi, To-ni y Manu no te te te no te te temo-emos nada pues a-ho-ra os vais a en-te-rar os va-mos a a hacer un ro-llit-o de Ca-pi-tán Bengali como una fle

Maestra: Cerramos el libro lo dejamos para otro día.

Alumnos: En la cincuenta estamos.

Maestra: En la cincuenta, número del que nos vamos a acordar todos.

Alumnos: Cincuenta.

Maestra: ¿Qué les ha pasado a nuestros amigos?

Alumnos: Que se han encontrado...

Maestra: Lucas

Alumno: Que el Capitán Bengali se les ha encontrado y como es muy malo pues, pues les ha dicho que les va a decir puré gritando como una fiera

Maestra: Y ¿con quién se han encontrado nuestros amigos en el mar?
Raúl

Alumno: Con piratas de verdad.

Maestra: Con piratas de verdad. ¿Y con quien más? Dani

Alumnos: Con una sirena

Maestra: Con una sirena, ¿sabemos lo que es una sirena?

Alumnos: Sii.

Maestra: Ahh, y ¿cómo es que han llegado al mar? ¿Qué había pasado?

Raúl, espera, Jorge.

Alumno: La había arrastrado algo.

Maestra: ¿Qué se había comido Cris? Raúl

Alumno: Una, un pescado

Maestra: ¿Un?

Alumno: Un pescado.

Maestra: ¿Qué es lo que tenía tinta que se había comido Cris? Daniel

Alumno: Galletas

Maestra: Mateo

Alumno: Veneno

Maestra: ¿Qué era lo que tenía veneno, Javier Barquín?

Alumno: ¿Un chicle?

Alumna: ¡Tinte azul!

Maestra: ¿Pero el tinte azul se lo bebió o se lo comió en algo?

Alumna: ¡En un mapa!

Maestra: ¿Ezequiel?

Alumno: En un mapa

Maestra: ¡El mapa del tesoro se había comido Cris! Fijaros a donde han llegado, porque Cris se ha comido el mapa del tesoro ¿A dónde iban a ir cuando se enteró de que era veneno?

Alumno: A la isla del tesoro.

Alumno: Al hospital

Maestra: Al hospital Sara ¿a que sí? ¿ Por qué?

Alumno: Al final porque, y, tenían y tenían, que ir para ir a la isla pirata por que

Maestra: Claro. ¿Cómo creéis que acabará esta historia?

Alumnos: Mal.

Maestra: ¿Mal?

Alumnos: Bieeen

Maestra: ¿Bien?

Alumno: Fatal.

Alumno: Yo lo he visto, que hay un cofre.

Maestra: Eso no vale, no vale leer el final ¡eh!

Alumno: Pone colorín colorado...

Maestra: Colorín colorado... ¿y que os ha parecido que se encuentren con los piratas de verdad?

Alumno: Bien

Maestra: Jorge siéntate porfis,

Alumno: Bien

Maestra: ¿Eran guapos los piratas de verdad?

Alumnos: ¡Sii!

Alumno: ¡Nooo!

Alumno: Esto es lo que pasa

Maestra: ¿Qué llevaban puesto los piratas de verdad?, Daniel

Alumno: Un parche...

Maestra: No oigo a Dani,

Maestra: diego por favor puedes cerrar el libro y escuchar

Un parche... hemos dicho que eran feos, llevaban un parche, ¿qué más llevaban? Jaime

Alumno: Garfios.

Maestra: Garfios, ¿Qué más llevaban? Aaron

Alumno: Una pata de palo.

Maestra: Una pata de palo, eran auténticos piratas, eh. ¿Qué más llevaban Sara Manteca?

Alumna: Tatuajes

Maestra: ¡Tatuajes!

Alumnos: ¡Hasta en las cejas!

Maestra: ¡Hasta en las cejas, o sea tenían tatuadas las cejas!

Alumno: ja ja ja

Maestra: Madre mía que locura. ¿Lucas que más?

Alumno: Dientes de oro.

Maestra: Dientes de oro, ¿qué más Alex?

Alumno: Gorros de pirata

Maestra: Gorros de pirata, ¿y Cris y los amigos que llevaban? Diego

Alumno: Disfraces.

Maestra: Llevaban disfraces.

Alumno: Un amigo mío ehm, un amigo mío,

Maestra: Hugo

Alumno: También llevaban garfios,

Maestra: Ya lo hemos dicho, ¿los garfios donde se ponen?

Alumnos: En la mano

Maestra: En la mano, ¿por qué? ¿Por qué utilizan los piratas garfios? Sara Medina

Alumna: Porque como les han les han ósea porque por el daño que les han hecho en las luchas, les han hecho daño en las manos se ponen garfios.

Maestra: Claro, les falta

Alumno: Una mano.

Maestra: Una mano, claro han dicho ¿sí? Pues para utilizar la mano ya verás tú, ja

Alumno: O las dos

Maestra: O las dos. Pues nada vamos a ir recogiendo, pasamos los libros desde Javier Barquín hasta Dani y desde Miguel hasta Lucía y Raúl se lo das a Jorge.