



GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
2017/2018

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Análisis de sesiones de lecturas colectivas dentro del aula de Educación
Primaria

READING AND UNDERSTANDING OF TEXTS IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM

Analysis of colectives reading sessions within the Primary Education classroom

Autor: Sandra Martín González
Director: Héctor García Rodicio

JULIO 2018

INDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
PREÁMBULO.....	5
SECCIÓN I.....	6
INTRODUCCIÓN.....	6
APARTADO 1. EL RETO DEL ALUMNO.....	7
APARTADO 2. EL RETO DEL MAESTRO.....	11
APARTADO 3. JUSTIFICACIÓN DE MI ESTUDIO.....	14
SECCIÓN II.....	15
APARTADO 1. SESIÓN.....	15
APARTADO 2. MAESTRA & GRUPO.....	15
APARTADO 3. INDICADORES.....	16
APARTADO 4. RESULTADOS.....	22
SECCIÓN III.....	27
APARTADO 1. RESUMEN DE RESULTADOS.....	27
APARTADO 2. INTERPRETACIÓN.....	28
APARTADO 3. IMPLICACIONES.....	30
APARTADO 4. LIMITACIONES.....	34
APARTADO 5. CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS.....	38

RESUMEN

Este trabajo consta del análisis de una sesión de lectura comprensiva, para la cual han participado un total de 21 niños de junto con su maestra. Esta sesión se ha desarrollado en un aula de 1º de primaria en el colegio Ramón y Cajal, de Guarnizo.

La comprensión lectora es imprescindible para desarrollar nuestro potencial y participar en la sociedad. Pero requiere un aprendizaje prolongado y por eso el trabajo en el aula es fundamental. En este trabajo analizamos una sesión de lectura en el aula. Grabamos una sesión de lectura colectiva sobre el texto *“Un árbol bajo el brazo”*, considerando su organización, contenido y participación. Los resultados muestran que la organización es insuficiente, pues contiene un episodio de planificación pero sin fijar una meta clara de lectura. El contenido tiene un aspecto positivo, que es que todas las ideas centrales del texto salen durante la interpretación, y otro negativo, y es que muchas de las ideas que se discuten son ajenas al texto. Por último, abundan los ciclos de baja participación. Además, comparamos este patrón de resultados con el de seis análisis anteriores y encontramos que hay muchos rasgos comunes en las lecturas colectivas. Esto nos proporciona pistas valiosas para la mejora de la práctica de aula en torno a los textos.

ABSTRACT

This work consists of a comprehensive reading analysis, for which a total of 21 children participated together with their teacher. This session was developed in a primary school in the Ramón y Cajal in Guarnizo.

Reading comprehension is essential to develop our potential and participate in society. But it requires a prolonged learning and for that reason the work in the classroom is fundamental. In this paper we analyze a reading session in the classroom. We recorded a collective reading session on the text "A tree under the arm", considering its organization, content and participation. The results show that the organization is insufficient, because it contains a planning episode but without a clear reading goal. The content has a positive aspect, which is all the central ideas of the words in the text that come out in the interpretation, and other negative images that are alien to the text. Lastly, abundant participation of low cycles. In addition, we compare this pattern of results with the previous analysis and that there are many common features in the collective readings. This provides valuable clues for the improvement of classroom practice around texts.

PREÁMBULO

Este trabajo consiste en el análisis de una sesión de comprensión lectora en un aula de Educación Primaria.

La comprensión lectora es muy importante porque está implicada en buena parte de las actividades que realizamos cada día, y que forman parte de nuestra vida académica, profesional y personal. Aparte de eso, la comprensión es una habilidad muy compleja, que engloba múltiples componentes, y que requiere un largo y duro proceso de aprendizaje. Por ambas razones el papel de la escuela es crucial: los maestros deben trabajar la comprensión lectora en el aula y garantizar que los alumnos la desarrollan al máximo. Tenemos algunas nociones de cómo debe ser dicho trabajo en el aula.

SECCIÓN I. Introducción

Una de las habilidades fundamentales de la vida para poder desenvolvernos de manera natural en nuestro entorno tanto en el social, como en el laboral y un largo etcétera.

Alcanzar esta habilidad es una tarea complicada, ya que requiere de mucho esfuerzo por parte del alumnado el descifrar que es lo que nos quiere decir un texto cuando lo leemos. Hay que concienciarse de que sin la ayuda de los docentes los alumnos no van a conseguir desarrollar esta habilidad. Así que los docentes tienen que ser capaces de proporcionar las condiciones para poder desarrollarla sin problema.

Para que sus alumnos logren adquirir esta capacidad, el docente debe de mantener la lectura de un texto como actividad cotidiana dentro del aula. Porque como ya he dicho anteriormente es una habilidad muy compleja y necesita un trabajo constante para lograr conseguirla con éxito.

Para lograr que todo esto sea posible hay que tener en cuenta las necesidades tanto del alumnado como del profesorado aunque, en este sentido, existe mucha más información de lo que el alumnado necesita para aprender que de lo que el docente necesita para enseñar.

El fin de este trabajo es saber que hacen los docentes cuando leen en sus aulas con sus alumnos. Debemos ser conscientes de lo que pasa en las aulas día a día para poder valorar y dar soluciones de mejora dentro de ellas. Es importante saber que tenemos que introducir en las aulas para poder ayudar tanto a los docentes como a los alumnos en la tarea de la comprensión de textos por parte del alumnado.

APARTADO 1. El reto del alumno

¿Qué es comprender?

Representaciones

Después de leer un texto queda una huella en nuestra mente (Rodicio, 2017) . Esta huella nos hace comprender en mayor o menos profundidad lo que quiere decir el texto. Dependiendo del grado de profundidad hay diferentes niveles de representación mental.

El primer nivel de representación mental se conoce como la base del texto (Rodicio, 2017). En este nivel se cogen las ideas fundamentales del texto. En el caso de las novelas, la base del texto corresponde con la trama principal, es decir, lo que quiere conseguir el protagonista y lo que hace para conseguirlo. Si se trata de un texto expositivo, la base del texto son las ideas que se tratan de manera explícita en él.

El segundo nivel tiene que ver con la situación (Rodicio, 2017). Aquí incluimos ideas y relaciones fundamentales y, además, incluye ideas que el lector ha inferido y que gracias a estas ideas podemos enriquecer la representación del texto ya que añadimos contenido relevantes para comprender y situarnos mejor. En las novelas tenemos que representar o volver a crear en nuestra mente diferentes aspectos sobre el mundo, aunque se hayan tratado de manera explícita. Con esto conseguimos dar vida a los personajes. En cambio, en el caso de que el texto sea expositivo, tenemos que simular una situación de lo que pasa en el texto, la cual podemos poner en marcha manipulando y observando lo que ocurre.

Hay un nivel de representación más rebuscado aún: el modelo de fuente (Rodicio, 2017). Para alcanzar este nivel tenemos que construir una situación modelo en referencia a lo que pasa en el texto, y además tener en cuenta los elementos del texto que nos hacen ir más allá de una mera situación (Rodicio, 2017). Cuando se trata de una narración hace referencia a aspectos como la habilidad que tiene el autor para conmover a los lectores o a la precisión con la que este describe donde se desarrolla la historia. Cuando se trata de un texto

expositivo incluye aspectos como en qué medida el autor es experto en la materia que el texto trata o si su criterio es fiable.

Para hacer el resumen del texto o contestar preguntas literales necesitamos comprender la base del texto (Rodicio, 2017). Necesitamos el modelo de la situación cuando se trata de resolver problemas y por último, el modelo de fuente es el que hace posible valorar un texto, señalando sus puntos fuertes y limitaciones.

Procesos

Para elaborar las representaciones mentales que hacemos tras leer un texto tenemos también que poner en marcha ciertos procesos mentales. El primer proceso que tenemos que poner en marcha es reconocer palabras, de acuerdo con el modelo de doble ruta. Cuando leemos las palabras y nos resultan conocidas directamente accedemos a su significado, todo esto a través de sus rasgos ortográficos. Cuando una palabra es poco familiar, no podemos reconocer sus rasgos ortográficos por eso lo que hacemos es activar el sonido que le corresponde a cada letra, porque así recomponemos el sonido completo de la palabra, es decir, con el sonido ortográfico de cada letra juntando el conjunto de sonidos hacemos sonar la palabra completa. Por tanto, según el modelo de doble ruta, hay una ruta directa o visual y otra indirecta o fonológica las cuales nos hacen reconocer y entender palabras escritas. El primer procedimiento es más eficiente que el segundo, pero ambos son automáticos en los lectores maduros, lo cual implica que sean muy rápidos y apenas necesiten recursos mentales (Rodicio, 2017).

Cuando ya hemos recogido cada una de las palabras que aparecen en una oración, el siguiente paso es integrar sus significados individuales en una sola idea. Después se aplica un proceso de análisis sintáctico, que consiste en asignar un rol a las palabras de la oración para así poder configurar una estructura la cual organice sus significados individuales.

Para poder entender la idea o el significado conjunto que forman las palabras es necesario establecer un papel particular a cada una de las palabras porque de otro modo se necesitaría combinar los significados

individuales de distintas formas, para así poder extraer distintas ideas de una misma oración (Rodicio, 2017). El análisis sintáctico se realiza teniendo en cuenta distintas claves, una de ellas, por ejemplo, es el orden en el que se encuentran de las palabras.

Cuando accedemos al significado de las palabras y ordenamos esos significados de en consecuencia con su papel sintáctico logramos construir ideas. Una vez hecho eso, es necesario establecer relaciones entre las ideas. Para ello llevamos a cabo inferencias de varios tipos.

Las inferencias nos sirven para poder reducir varias ideas a una sola, una idea más general (Rodicio, 2017). Estas inferencias son conocidas como temáticas. Hay otro tipo de inferencias que enriquecen el que texto y sirven para dar vida al escenario descrito en él: las inferencias elaborativas. El último tipo de inferencias tiene que ver con la información que va más allá del estado de cosas descritas por el texto. Le podríamos llamar inferencias sobre la fuente.

Los procesos que hemos visto hasta aquí (reconocer palabras, formar ideas y conectarlas a través de inferencias), se puede llevar a cabo de dos formas diferentes. Una de las formas es ponerlo en marcha de forma automática. Esto consiste en que los procesos surgen sin que nosotros nos lo proponamos. Sin embargo, cuando el texto es difícil, es cuando se pone en marcha un procesamiento controlado, concienzudo o estratégico. Esto es importante porque dependiendo del tipo de texto los alumnos van a tener que aplicar un tipo de lectura u otra. Y esa forma de lectura (concienzuda o sistemática) es la que van a tener que enseñar los maestros a través del trabajo continuo con textos. (Rodicio, 2017)

En consecuencia, todos los procesos que tratan de decodificar, extraer ideas, integrar linealmente ideas, identificar el tema y generar ideas de resumen nos ayuda a hacer una comprensión superficial del texto (Rodicio, 2017); en cambio, los procesos que activan conocimientos y hacen inferencias nos sirven para hacer una comprensión profundidad del texto (Rodicio, 2017); y por último, los procesos de creación de metas y planes, de valor relación texto-

contexto y de detectar y reparar debilidades nos ayuda a comprender el texto de manera profunda (Rodicio, 2017).

El dominio de la lengua escrita requiere componer, como se ha venido insinuando, un puzle de competencias (Sánchez, García, & Rosales, 2010). Algunas pueden ser de alto nivel, ya que necesitan algún grado de conciencia y control sobre lo que uno está haciendo mientras lee. Otras, por el contrario, son de bajo nivel, como las implicadas en reconocer las palabras escritas, y nos dejamos llevar por ciertos automatismos y reglas simples. Estos dos tipos de competencias son necesarias.

En general, tenemos que reconocer que el mundo educativo ha sentido predilección por las habilidades de alto nivel. Hoy descubrimos que el reconocimiento de palabras es un proceso asociativo que se escapa de nuestro control: leemos incluso cuando no queremos hacerlo, y tanto si lo deseamos como si no.

La velocidad lectora no es una cosa que se adquiera simplemente por desearlo o convencerse de su importancia, sino que se consigue a través de un largo proceso, el cual implica un contacto constante con lo impreso (Sánchez, García, & Rosales, 2010). Así, distintas pruebas de evaluación, como por ejemplo el PROLEC-R, indican que tanto la precisión como la rapidez con la que se reconocen palabras, van mejorando paulatinamente a los largo de toda la Educación Primaria y Secundaria. El que lea más rápido probablemente comprenderá un poco mejor.

Estos resultados nos llevan a algunas conclusiones que pueden ayudarnos a entender el reto de los alumnos:

- El proceso de aprendizaje de la lectura requiere mucho tiempo y esfuerzo sostenido (Sánchez, García, & Rosales, 2010).
- Este proceso es acumulativo, en el cual las diferencias se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (Sánchez, García, & Rosales, 2010).
- Es importante reiterar que estamos hablando de competencias de naturaleza muy diferente (Sánchez, García, & Rosales, 2010).

APARTADO 2. El reto del maestro

¿Cómo se debe fomentar la comprensión?

Lo que he enumerado en el apartado anterior describe el reto del alumno, así que responder a él supone para los profesores adoptar, al menos, estas medidas generales:

- Los maestros tienen que buscar un equilibrio de experiencias educativas muy diversas: algunas expectativas necesitan el diseño de situaciones comunicativas verdaderas, lo que hace que los alumnos sean conscientes, estratégicos y concienzudos; mientras que otras, por el contrario, dependen de la práctica repetida. No se puede poner el mismo énfasis en todas las competencias, lo que supone que hay que elegir (Sánchez, García, & Rosales, 2010).
- Los maestros tienen que tener en cuenta que una misma tarea puede ser muy diferente para distintos alumnos y que, por tanto, requiere de distintas formas de ayudar para cada alumno distinto (Sánchez, García, & Rosales, 2010).
- Los maestros tienen que aceptar los cambios progresivos y, que en cierta manera son imperceptibles, al menos si se adoptan criterios de evaluación muy amplios del tipo: “comprenden o “no comprenden” (Sánchez, García, & Rosales, 2010).

En resumen, parece que los profesores necesitan tener una conciencia precisa de lo que quieren conseguir, flexibilidad para poder adaptarse a los diferentes niveles de aprendizaje de sus alumnos, además, de mantener una actitud analítica ante lo que se promueve en cada momento.

Pero en realidad, ¿qué desafío se plantean los docentes? Podemos dar por sentado que la respuesta a esta pregunta está en lo escrito anteriormente, que tienen que ser flexibles, concienzudos, pacientes, atentos a los detalles... Pero, en realidad, esa respuesta ofrece una imagen de lo que sería profesor ideal, no del reto de aprendizaje que supone llegar a serlo. Entonces, ¿cómo

podemos reconocer cuál es el desafío de los profesores? La respuesta es semejante, pero no es igual:

- Necesitamos comprender la distancia o las distancias que existen entre lo que hacen y lo que podrían hacer (Sánchez, Garcia, & Rosales, 2010);
- Y necesitamos entender qué barreras pueden hacer más difícil el cambio una vez que los interesados se disponen a intentarlo (Sánchez, Garcia, & Rosales, 2010).

Para el primer objetivo, nos sirve con conseguir un ejemplo de lo que hacen en dentro del aula para así poder contrastar lo que hacen con lo que pueden hacer. Para lo segundo, se puede tratar de reconocer qué tipo de obstáculos emergen en procesos de formación.

¿Por qué es necesario analizar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen? La respuesta a esta pregunta es sencilla: leer con los alumnos es una práctica común que, además, es muy relevante para ellos (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011).

Debemos resaltar también la relación existente entre la memoria de trabajo y la comprensión, tanto en lo alumnos que tienen dificultades como los alumnos que no las tienen.

La consecuencia más relevante de estos hallazgos es que cuando pedimos a los alumnos que entiendan el texto y se comporten como lectores expertos cuando no lo son, incluso en los componentes más simples de lo que globalmente denominamos leer.

Una actividad muy común es la lectura guiada (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011). Esta tarea nos deja notables variaciones que más adelante se podrán ver. Lo importante de esta tarea consiste en pedir a los alumnos que lean un texto, bien en voz alta o en silencio y después poner en marcha algún procedimiento en el que se vea que han comprendido el texto.

¿Qué elementos de esta actividad pueden ser críticos?

El primer elemento está relacionado con el papel que realiza la lectura colectiva en el desarrollo de la unidad didáctica: algunas lecturas desarrollan un papel central y pueden dar un sentido decisivo para la adquisición de nuevos conocimientos, mientras que otras lecturas cumplen un papel secundario (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011).

Cómo están organizadas globalmente: como hemos señalado anteriormente los núcleos invariantes de la lectura colectiva son un episodio de lectura y otro de evaluación, pero se pueden añadir otros episodios a estas invariantes. Algunas lecturas cuentan con un episodio que sirve de “cierre” a la actividad, otras cuentan con episodios de planificación, de activación de conocimientos previos. Debemos entender que una lectura que proporcione al alumno una meta clara así como un cierre, hace que los alumnos tengan una idea más precisa de lo que transmite dicha lectura. Claramente, una de las claves más importante, sin duda, es que haya una regularidad en la organización de las lecturas, lo que quiere decir que, a los alumnos se les acabe generando expectativas claves sobre lo que se espera de ellos. Si ellos se acostumbran a que cuando leen se les pregunte acerca de lo leído, ellos ya se preparan mentalmente para leer lo mejor posible e intentar retener todo cuanto hayan leído por si tienen que dar alguna respuesta. Al contrario, si les habituamos a que la meta de lo que se busca sea clara, a que las preguntas que se hacen sobre el texto leído giren entorno a esa meta, hacemos, que finalmente, visualicen de alguna manera lo aprendido y se preparen mentalmente para dejarse guiar por la meta ya trazada (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011).

¿Cómo se organiza localmente la interacción? Esta pregunta se refiere a qué pautas comunicativas regulan la interacción entre alumnos y profesores. Básicamente predominan patrones muy directivos: es el profesor quien plantea una pregunta o una indagación y es el alumno quien trata de responderla (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011). Finalmente el profesor hace una evaluación de la respuesta.

¿Cómo se llevan a cabo los episodios más relevantes? Aquí se valora la calidad de los episodios que constituyen las lecturas.

¿Cómo se ayuda durante el desarrollo de la actividad? Una vez iniciada la lectura y sus diferentes episodios, los alumnos tienen que enfrentarse a la tarea de leer, seleccionar la información, expresarla, organizarla... Lo que encuentran en sus profesores es un amplio abanico de ayudas concretas que se pueden caracterizar según el grado en el que ocupan o “invaden” el recorrido que hace el alumno para dar respuesta a cada una de esas tareas. Así, las ayudas pueden servir para orientar a los alumnos a responder o, en otro extremo, para contribuir a la respuesta más o menos “invasiva” (Ruano, Ciga, Sanchez, & García, 2011).

Por último está el texto y sus posibilidades. Este elemento no hace pensar acerca de si el propio texto que usamos en una actividad de lectura cuenta con elementos que faciliten la comprensión.

Apartado 3. Justificación de mi estudio.

He elegido el tema de “análisis de una sesión de lectura cooperativa dentro del aula de Educación Primaria” porque la comprensión es, en mi opinión, la base y el punto fuerte para la vida cotidiana. Quiero saber si en las aulas de Educación Primaria, en mi caso, en el aula donde he realizado las prácticas, se trabaja la comprensión y de qué manera. Si los alumnos tienen una buena formación respecto a este tema y sobre todo si el profesor, en este caso, profesora, es participe en ello. Por lo tanto, mi objetivo es, ¿se trabaja de manera eficaz la lectura comprensiva en el aula de primaria?

SECCIÓN II. Estudio

Apartado 1. Sesión

He sometido a análisis una sesión de comprensión lectora en la asignatura de ciencias naturales. La lectura fue sobre un texto expositivo, llamado “Un árbol bajo el brazo”

La sesión se ha desarrollado en primer nivel, exactamente en 1º de primaria en mayo, a mediados del tercer trimestre en el CEIP Ramón y Cajal.

Apartado 2. Maestra & Grupo

La maestra del grupo me ha servido de mucha ayuda para poder realizar este trabajo. Su experiencia profesional es bastante amplia. Empezó su formación como maestra de educación primaria ampliando esta formación con la mención de lengua extranjera. Lleva impartiendo clase desde septiembre de 2001.

Además, después de haber terminado sus estudios y estar trabajando ha participado en varios cursos y congresos ampliando así su formación como docente. El último congreso al que ha asistido ha sido en Santander. El congreso consistía en las innovaciones dentro del aula.

Esta maestra lleva bastante tiempo en el centro y siempre ha dado clase en primer nivel, alternando así 1º y 2º de primaria, es decir, permanece con los niños dos años. La verdad es que el grupo ha respondido bastante bien en aspectos sociales y académicos. Este grupo está formado por 21 niños y niñas de los cuales había un repetidor, el cual es extranjero y tuvo que repetir porque en el primer año de escolarización no pudo llevar notas porque aún no sabía español.

Apartado 3. Indicadores

Dividir en episodios

En esta sesión de lectura comprensiva podemos diferenciar varios tipos de episodios unos dedicados a la lectura, otros al vocabulario, a preparar la lectura...

Comenzaremos a analizar por el episodio dedicado a la lectura. Podemos observar que la maestra dedica bastante tiempo a la lectura, tanto como a prepararla como a analizarla y discutirla. Para la preparación de la lectura utiliza como introducción las noticias que hacen cada fin de semana, haciendo especial hincapié en la de Miguel, ya que es la noticia referencia del texto que van a leer. Insiste bastante en este apartado y parece que quiere dejar bastante claro el tema sobre el que van a leer. Dentro de esta introducción al texto puedo identificar un episodio de discusión, ya que hablan y razonan acerca de que puede significar *“Cantabria Futura”*

Dedica bastante tiempo al episodio de la lectura. Primero les indica que hay que hacer una lectura en voz baja y seguidamente pasan a la lectura en voz alta en la que todos y cada uno de los alumnos leen.

Es importante lo que hace mientras los alumnos leen, ya que se esfuerza en que ellos comprendan, además de la lectura, el vocabulario. Insiste mucho en que definan palabras, en que reflexionen, por ejemplo con el título. Dedicar tiempo a la discusión y reflexión sobre la lectura.

Tras finalizar la lectura dedica un tiempo a tratar de entender lo que se ha leído. Este es el episodio de interpretación, que puede adoptar distintas formas: preguntas sobre el texto, actividades del libro, realizar un mapa conceptual, etc. pero siempre con el objetivo de entender lo que nos ha dicho el texto. En este caso la maestra utiliza dos formas, pregunta acerca del texto y realiza actividades una vez terminadas las preguntas sobre lo leído. He de destacar que la lectura fue creación de la propia maestra, junto con mi ayuda. En mi opinión, es importante este dato ya que no ha sido extraída de un libro, y es la propia maestra quien ha considerado realizar de esta manera la sesión de lectura comprensiva.

Apartado 3. Indicadores

Para analizar la sesión de lectura comprensiva he considerado su Organización global, es decir, primero la he dividido en **episodios**.

Durante los episodios, las partes implicadas o interlocutores van haciendo comentarios. Habitualmente, el comentario de un interlocutor va seguido de una respuesta del otro interlocutor y, esta, de una aceptación por parte de la maestra y es cuando se forma un ciclo.

Una forma de ciclo es la que incluye una pregunta por parte de la maestra, que va seguida de una respuesta tentativa del alumno y que se cierra con una valoración o revisión de la misma por parte de la maestra.

Otra forma de ciclo ocurre cuando la maestra pide a los alumnos que lleven a cabo alguna acción, estos la realizan y, una vez realizada, la maestra expresa su aprobación. El ciclo tiene tres partes o elementos: iniciación, respuesta y evaluación. Es posible también encontrar evaluaciones implícitas, es decir, que la maestra no aprueba directamente la respuesta/acción de los alumnos pero se sobreentiende que vale.

Con este punto lo que se trata es de romper con el episodio en cada uno de los intercambios comunicativos o ciclos, ya tengan la clásica forma tripartita o la de comentario sencillo.

Analizando la transcripción propuesta, podemos identificar bastantes tipos de ciclos. La maestra pregunta mucho acerca de lo que ellos entienden, de sus vivencias, experiencias... Por ejemplo,

“Maestra: Donde el médico. ¿Y como se llaman esos centros de salud, también? Ammm

Alumnos: Ambulatorios

Maestra: Ambulatorios. ¿Para qué? Para que las familias que iban al ambulatorio y a los hospitales o para los días que estabais naciendo se dieran cuenta las familias que se podían apuntar a esta actividad, ¿vale? Seguimos leyendo, Gabriela. (Gabriela lee)

En este fragmento de la transcripción podemos ver las tres partes de del ciclo más típico: iniciación, respuesta y la aprobación de la maestra.

También tenemos un ejemplo de evaluación implícita, en el cual la maestra no aprueba abiertamente pero se sobreentiende que vale.

Maestra: la fauna son animales, ¿y flora?

Alumno: a las plantas

Maestra: Dice y de la flora autóctona, es decir, de las plantas típicas de Cantabria. La palabra autóctona también significa típica, las que son tradicionales de Cantabria. Atentos porque aquí hay un ejercicio que lo estoy explicando ahora y viene después. ¿Qué significa la palabra flora autóctona? Luego los árboles típicos, más característicos de Cantabria.

Después de analizar los episodios lo que sigue es **extraer los contenidos** de la lectura.

En este apartado debo de identificar qué cosas se dicen dentro del ciclo e ir anotándolas, formando así un listado para cada episodio. El conjunto de todas las cosas que se dicen durante los episodios de la sesión se llama contenido público.

Una cuestión fundamental es cómo saber cuántas cosas se dicen en un mismo ciclo o cual es la unidad mínima de información. La unidad mínima que vamos a manejar es la de proposición, que equivale a una afirmación, o sea, decir una cosa sobre algo.

Una vez que hemos extraído el contenido público, es decir, una vez que sabemos qué cosas se dicen, debemos **determinar si los contenidos son relevantes**.

La referencia será el texto sobre el que se ha trabajado durante esta sesión, es decir, los contenidos serán más o menos relevantes según estén más o menos relacionados con lo que dice el texto.

En consecuencia, la primera tarea en este punto es sacar lo que dice el texto, esto es romperlo en proposiciones.

Con el listado de proposiciones del texto podremos identificar:

- En el episodio de interpretación, diferenciar las ideas que salen del texto, las propias, de las ideas ajenas al texto, las extrañas.

- En el episodio de planificación, diferenciar los conocimientos previos útiles de los inútiles

Así pues, la clave aquí está en saber qué dice el texto porque eso nos sirve de referencia para valorar lo que se dice después/antes de leerlo.

En cuanto al **episodio de interpretación** podemos diferenciar dos tipos de ideas: las ideas que salen en el texto, las cuales vamos a llamar ideas propias y las ideas que no salen en el texto, las cuales vamos a llamar ideas extrañas.

Después de clasificar las ideas del texto en propias y en extrañas vamos a pasar a analizar el **episodio de planificación** en ideas útiles e inútiles.

Cuando ya sabemos lo que se dice es importante también establecer quién lo dice. Dicho de otro modo, es momento ahora de saber en qué medida los alumnos contribuyen a generar contenido público o en qué medida la maestra lo genera ella por su propia cuenta. Para esto vamos a emplear ciertos criterios, que explicaré más adelante.

Para entender lo siguiente que voy a hacer es necesario recordar que los ciclos tienen una estructura tripartita: incluyen una pregunta de la maestra, una respuesta del alumno y una evaluación de dicha respuesta por parte de la maestra. Cabe mencionar también que esa evaluación de la maestra puede dar lugar a una nueva respuesta del alumno, una nueva evaluación, etc. y así hasta que la maestra hace un comentario de cierre. Por ejemplo:

- ¿Qué le pasa al Mar Mediterráneo?
- Que es pequeño.
- Es cierto pero ¿eso por qué es importante?
- Porque basta un poco de contaminación para que se vea saturado.
- Eso es: tiene menos capacidad de absorción que otros mares.
De ahí que sea tan importante reducir los vertidos a este mar

Como puede entreverse, las reacciones de la maestra a las respuestas del alumno pueden ser más o menos neutras, en el sentido de que pueden dar orientaciones o pistas sobre la respuesta o directamente revelar parte de o toda la respuesta.

Con el cierre pasa lo mismo. Puede aceptar la respuesta final del alumno o extenderla o corregirla. Al mismo tiempo la pregunta también puede dar más o menos cancha al alumno para contestar. Una pregunta es cerrada cuando es muy simple o cuando da pistas que ya revelan la respuesta. Una pregunta es cerrada cuando es compleja o se formula en crudo, sin pistas.

En este apartado voy a **determinar la participación** del alumnado basándome en los siguientes criterios:

Tabla 1

Criterios para poder establecer el grado de participación de los intercambios

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

- Participación: Se refiere, claro está, al nivel de contribución del alumno a la respuesta o a la pregunta del intercambio.

- Iniciador: Se refiere a quién plantea la Pregunta. Si es el alumno, automáticamente interpretamos que la participación es alta, con independencia de la calidad de la respuesta de la maestra o de la posible reacción del alumno.
- Primer turno: Se refiere a la reacción o al cierre que hace la maestra, en respuesta a la primera contestación del alumno.
- Segundo turno: Se refiere a la reacción o cierre de la maestra, en respuesta a la segunda contestación del alumno.
- Paréntesis: Significa que ese segundo turno puede aparecer o no (no aparecerá si el anterior fue ya cierre y no reacción).
 - ✓ A = Abierta
 - ✓ C = Cerrada/Cargada
 - ✓ N = Neutra

Apartado 4. Resultados

4.1 Organización

La organización de esta sección cuenta con cuatro episodios.



Ilustración 1. Los cuatro episodios

A continuación voy a explicar en qué consiste cada episodio dentro de la clase de comprensión que yo he analizado:

- **Planificación:** aquí la profesora les da instrucciones acerca de lo que tienen que hacer, es decir, organiza un poco lo que es la sesión con ellos. Les explica de que trata, las instrucciones que deben de seguir y las tareas que van a realizar a continuación.
- **Lectura privada:** en este episodio el alumnado lee de manera individual el texto. Se produce alguna conversación entre ellos y la maestra intenta establecer un tiempo adecuado para que, al menos, a cada uno les haya dado tiempo a leerlo una vez.
- **Lectura pública:** los alumnos leen en voz alta, cada uno hasta llegar al siguiente punto, por turnos. Lo leen más de una vez para que todos puedan leer.
- **Interpretación:** este apartado es el más importante del análisis, ya que es en el cual se generan las ideas públicas del texto y es del que mayor análisis podemos sacar. La planificación de esta sesión es bastante extensa, ya que introduce y sitúa a los niños bastante en el tema del que trata la lectura. Justifica con ellos la lectura y les expresa el motivo de porque se va a leer ese texto. Lo enlaza además con las noticias de fin de semana que los alumnos realizan por equipos. Así que podemos

decir que la planificación de este texto está bien planteada, ya que justifica el motivo de la lectura, les expresa el motivo y les sitúa dentro del tema y además globaliza con otros temas tratados en clase.

4.2 Contenido público



Ilustración 2. Ideas generadas durante el episodio de interpretación

Como podemos observar en este gráfico abundan más las ideas extrañas que las propias. Un 65% de las ideas no han sido extraídas del texto, por ejemplo la palabra ocio significa tiempo libre, especificación que no se muestra a lo largo del texto en ningún momento, en cambio, el 35% restante, si que han sido extraídas del texto. Esto se debe a la extensa planificación que la maestra ha realizado para la introducción del texto. Dedicó más de la mitad de la clase a situar a los alumnos en la lectura propuesta para la comprensión lectora. Por lo tanto, el contenido público debe centrarse más en las ideas extrañas al texto ya que tienen un mayor peso en el análisis de la sesión que he analizado.

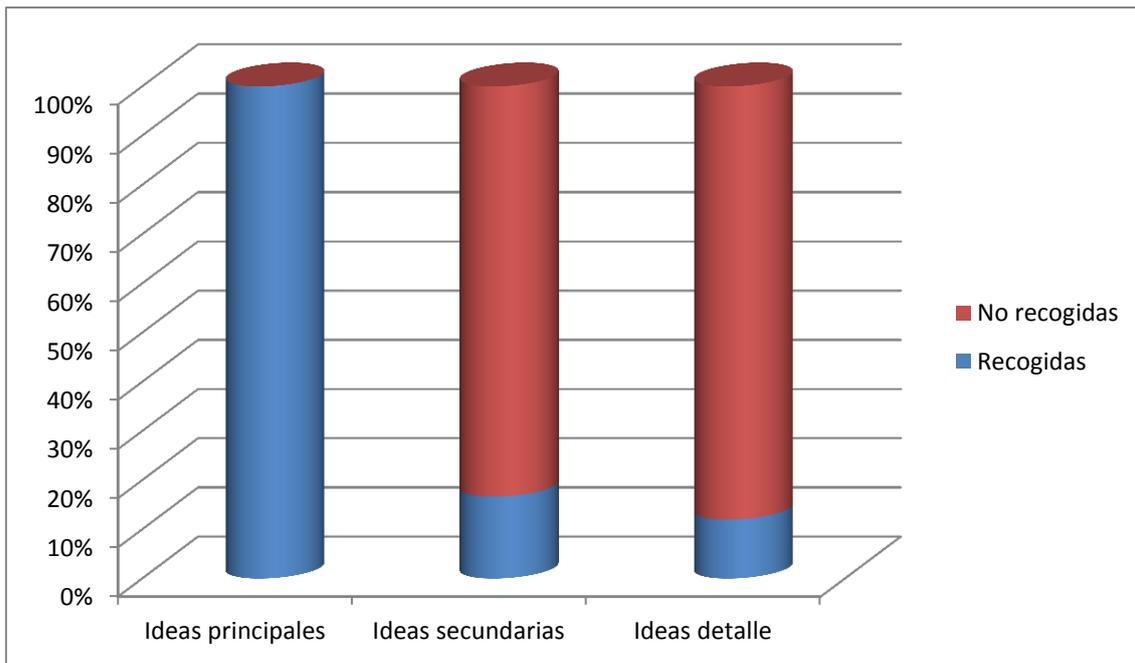


Ilustración 3. Ideas procedentes del texto recogidas en Interpretación

Este gráfico muestra las ideas procedentes del texto recogidas en el episodio de interpretación. Podemos ver que el 100% de las ideas principales recogidas en el texto se hacen públicas a la hora de interpretar la lectura. Sin embargo, en las secundarias, solo en 20% de las ideas son extraídas del texto, el porcentaje restante no están recogidas en él. En las ideas detalle pasa algo muy similar a lo que pasa con las secundarias, de todas estas ideas que aparecen en el texto, sólo el 15% son extraídas del texto. Al ser un texto muy corto, todas las ideas recogidas en el texto aparecen en el episodio de interpretación. Pero lo que quiero mostrar en este gráfico es que hace más hincapié en las ideas secundarias y las ideas detalle porque saca más ideas de las propias ideas que salen en el texto. En cambio las principales solo las menciona y las da por sentadas.

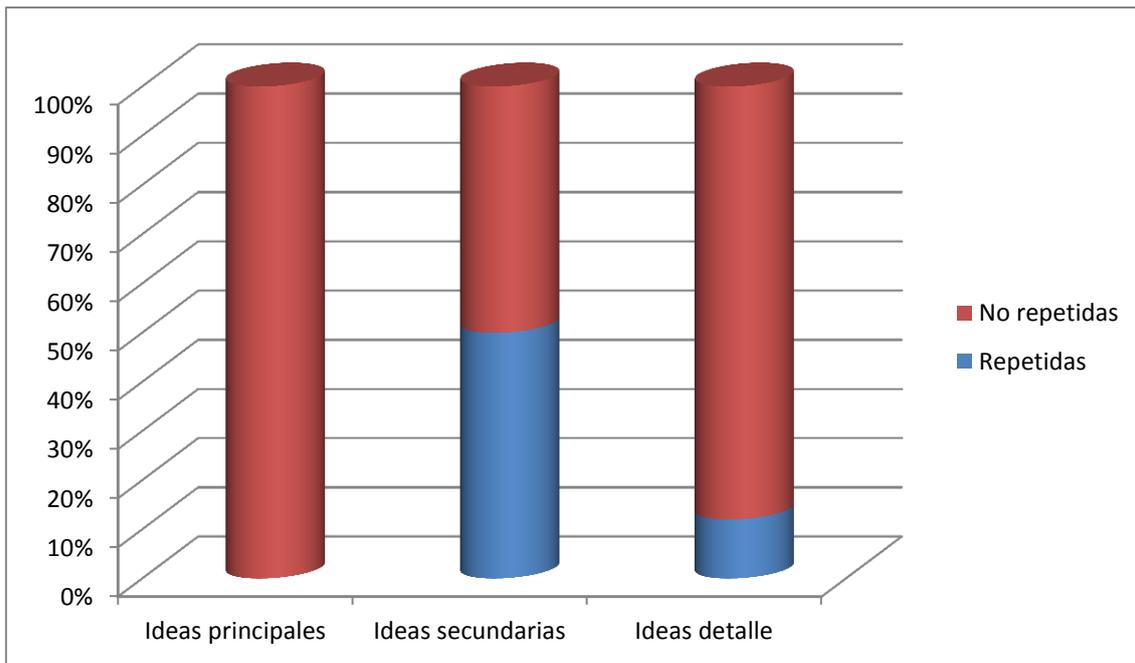


Ilustración 4. Repetición de ideas extraídas del contenido público procedentes del texto.

En este gráfico se muestra las ideas que se repiten y las que no. Podemos observar que no se repite ninguna de las principales, se menciona el 100% pero no se repiten a lo largo del episodio de interpretación. En cambio en las ideas secundarias y detalle sí que aparece un porcentaje, en las secundarias el 50% y en las detalles aproximadamente un 15%, de ideas repetidas. Esto quiere decir que no orienta al alumno hacia el tema principal ya que se centra más en repetir ideas detalle o en este caso más ideas secundarias.

4.3 Participación

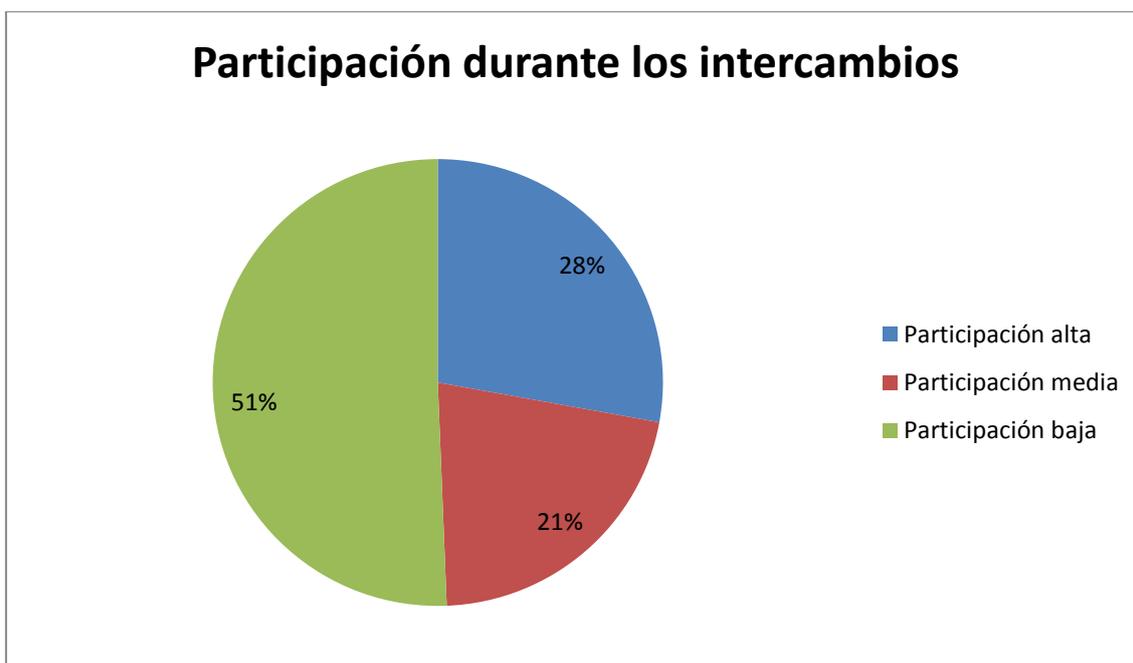


Ilustración 5. Participación durante los intercambios durante la sesión.

En este gráfico se muestra la participación del alumnado durante la sesión de lectura comprensiva. Durante los intercambios podemos ver que poco más del 50% son de participación baja por parte del alumnado. Esto se debe a que muchas preguntas cerradas. Pregunta sobre temas básicos en vez de hacer reflexionar un poco más a alumnado sobre las ideas principales del texto. Les pregunta para que ellos reafirmen lo que ella a dicho o simplemente para captar su atención y que no se dispersen, manteniéndoles activos durante la sesión. El otro 50% está repartido entre la participación alta y la media, obteniendo un 28% y 21% respectivamente.

SESIÓN III DISCUSIÓN

Apartado 1. Resumen de resultados

Para la realización de este trabajo he llevado a cabo el análisis de una sesión de lectura comprensiva en clase de Lengua, dentro del aula de 2º de primaria con un texto elaborado por la propia maestra titulado *“Un árbol bajo el brazo”*.

Para el análisis de dicha sesión me he centrado en tres dimensiones, las cuales me han parecido más relevantes, estas son: organización, contenido público e interpretación.

Se entiende por **organización** la forma en la que la maestra ha repartido o estructurado la sesión, es decir en los episodios en los que ha dividido el tiempo de lectura y la complejidad que tienen dichos episodios. De aquí podremos sacar una valoración de si la estructura es de calidad o es escasa. En este caso podemos ver una estructura clara que se divide en los siguientes episodios: planificación, lectura privada, lectura en voz alta e interpretación. En este caso, he comprobado que la organización es normal pero simple ya que se basa en estos cuatro episodios. Da mucha importancia al episodio de planificación, dedica casi media sesión a situar a los alumnos en el texto y a recordar con ellos el por qué van a leer ese texto, además de recordar también actividades pasadas en relación al contenido del texto. Está bien situar a los alumnos, pero debería estructurar mejor los tiempos y haber dedicado más tiempo al ejercicio de interpretación.

Con **contenido público** me refiero a las ideas que se han generado durante el episodio de interpretación. Es en este episodio en el que se centra el mayor análisis de la lectura. En este apartado he intentado determinar las ideas que proceden del texto como las que no. Además las he clasificado las ideas que aparecen en el texto en ideas primarias, secundarias y detalle. Finalmente he repartido las ideas en las que se repiten y las que no se repiten. En este análisis he observado que la maestra nombra todas y cada una de las ideas principales que aparecen en el texto, pero sin embargo no hace mucho hincapié en ellas ya que no las repite a lo largo del texto, mientras que ideas

detalle y secundarias sí que repite. En resumen, otorga un mayor protagonismo a las ideas secundarias e ideas detalle.

En último lugar tenemos la **participación**. En este episodio analizo la acción, es decir, quién genera las ideas públicas, quién es el principal protagonista en la elaboración del conocimiento. El resultado de esta sesión ha sido el siguiente: nivel de participación baja. Esto se debe a que la maestra ha hecho muchas preguntas cerradas, la mayoría de ellas para centrar la atención de los niños. Con esto me refiero a preguntas abundantes de sí o no, de verdad o no, en las cuales los niños contestaban y ella con esto veía si seguían la clase o estaban distraídos.

Apartado 2. Interpretación

Respecto a la **organización**, la hemos calificado de normal pero simple, ya que solo tiene cuatro episodios en los que no ha estructurado bien el tiempo de duración de cada uno. En el apartado de planificación se extiende mucho en recordar actividades pasadas que tienen mucha relación con el texto. Anteriormente se había trabajado este tema en clase, ya que uno de los alumnos, en su noticia de fin de semana, había hablado del programa al que hace relación el texto. Sitúa a los niños pero no les explica el uso o motivo del porque van a hacer esa lectura. El episodio de planificación en esta sesión tiene la siguiente estructura: una amplia introducción en la que recuerdan actividades relacionadas con el tema principal, y una breve explicación de lo que van a tener que hacer, que será, leer en voz baja el texto, seguidamente lo leerá la maestra, después todos en voz alta y por último harán unas actividades. Como he mencionado anteriormente no se les explica el motivo del por qué van a leer el texto, por lo tanto, no será una lectura significativa para los alumnos.

En cuanto a la elección de la lectura, la maestra decidió redactar ella misma el texto, ya que trabaja de una manera globalizada. Dentro del proyecto de ese trimestre, buscaba lecturas relacionadas con el proyecto que estaban trabajando. Por eso, le pareció un tanto interesante realizar la sesión sobre un tema relacionado con las noticias de fin de semana que el alumnado realizaba

y que además tuviese que ver con el proyecto que se estaba trabajando en ese momento.

En relación al **contenido público** se ha analizado cuales de las ideas que se han generado durante el episodio de interpretación aparecen en el texto y cuáles no. Mediante este primer paso hemos descubierto que el 35% de las ideas que aparecen en este apartado son extraídas del texto frente al 65% que nos totalmente ajenas a él. Hay una diferencia notable entre las ideas generadas propias al texto y las ajenas al texto. Esto lo supone es que los alumnos no alcancen una idea clara sobre lo que el texto nos debe transmitir, es decir, que la representación mental que hagan los alumnos sobre el texto no se corresponda con la misma ya que, durante una buena parte del texto las ideas generadas no se recogen dentro del propio texto. La mayoría de las ideas generadas ajenas al texto se debe a que la maestra no ha sabido enfocar, ni hacer llegar la idea principal que el texto quiere darnos. El que no haya establecido desde un principio una meta clara, le ha hecho derivarse del tema principal. Además, podemos verificar la idea anterior con el siguiente análisis que he realizado. He dividido las ideas en principales, secundarias y detalle y una vez seleccionadas las he dividido en repetidas durante el episodio de interpretación y en las que no repite. Con este análisis podemos observar que no repite ninguna de las ideas principales, todas las menciona pero no las repite lo que nos hace ver que no hace hincapié en estas ideas. En cambio, las ideas secundarias, en mayor porcentaje, y las detalle sí que las repite, lo que nos indica que como ya habíamos mencionado anteriormente, no profundiza en el tema principal, lo que hace los alumnos no hagan una representación mental correcta de la lectura, no les ofrece una idea clara. Esto hace que no den importancia al tema principal y que piensen que todo es igual de importante.

En cuanto a la **participación** la mitad de los intercambios son de participación baja, lo que supone no hay una clara orientación hacia el protagonismo del alumno en la elaboración de su propio aprendizaje. Existe un uso excesivo de preguntas cerradas y de ayudas para poder seguir el texto que hacen que su actividad mental se centre en la recuperación de información más que en procesar dicha información. Como la maestra no les otorga un papel protagonista dentro de la lectura, los alumnos se vuelven pasivos, lo que hace

en vez de procesar ellos la información simplemente la recuperen. Tampoco se les permite desarrollar su capacidad de comprensión ya que en la mitad del episodio de interpretación se limitan a asumir lo expuesto por la maestra. Considero que la maestra lo hace de manera involuntaria, ya que intenta que los alumnos participen y estén “activos” durante la clase, pero todo esto a través de preguntas cerradas, por lo menos la mayoría del tiempo. En resumen, no solo hay que proporcionar ayudas regulatorias, sino que además estas ideas deben de proporcionar la implicación de todo el alumnado cuando se generan las ideas en la lectura pública, es decir, tenemos que buscar en todo momento una participación activa del alumnado.

Apartado 3. Implicaciones

Después del análisis realizado de la sesión de lectura comprensiva, puedo determinar que no se está realizando un desarrollo sólido de la capacidad de comprensión de los alumnos. Se puede observar durante todo el desarrollo de la sesión una cierta sensibilidad hacia la importancia de los contenidos. Se ha podido observar también una orientación, en todo momento, hacia ideas secundarias e ideas detalles derivando así el tema principal y creando en los alumnos una representación mental diferente a la que el texto en sí quiere mostrar. En cuanto a la participación he determinado que es baja en el total de intercambios.

Respecto a la planificación ya he mencionado que era bastante extensa pero muy simple. Sitúa a los alumnos dentro del texto, recuerda con ellos actividades que ya han trabajado anteriormente en relación al texto, pero no fija con ellos unos objetivos, unas metas que alcanzar, lo que hace que los alumnos al final no fijen un fin claro, lo que hace que se dispersen del tema principal y den la misma importancia a lo secundario.

Para una buena comprensión es clave una buena planificación y una buena selección de objetivos para, así, poder fomentar la capacidad de integrar, seleccionar y organizar la información del texto. Además las competencias básicas para la comprensión, también ayudan a desarrollar la

autorregulación o capacidad de controlar la comprensión y para saber si realmente se está comprendiendo lo que dice el texto o no.

Como sugerencia a la maestra se le puede decir que dedique más tiempo a seleccionar la lectura. Aunque, como ya he mencionado anteriormente, el texto lo ha elaborado ella en relación al proyecto que se estaba trabajando en ese momento, punto a favorecer, porque engloba todo dentro de un mismo tema. Un aspecto negativo del texto es que es muy corto, apenas en una hoja de lectura. Para una lectura comprensiva hace falta un poco más de texto, porque si no se queda muy escasa. Tampoco estaría de más que ella misma emplease unos momentos a jerarquizar y organizar las ideas del texto, para así poder establecer una planificación clara, lo que mejoraría en gran medida la comprensión de la lectura.

En la mayoría de estudios existe un patrón similar al de esta lectura. Por ejemplo en el trabajo de Sánchez y otros (2010) se analizaron 30 sesiones de lectura comprensiva dentro de un aula. Se encontraron con que la mayoría de estas sesiones carecía de una buena planificación, tampoco tenían una orientación clara hacia los contenidos principales de la lectura y además daban a los alumnos un papel secundario durante la sesión.

Tras este estudio que he realizado de la sesión de lectura comprensiva he analizado los resultados de otros seis trabajos más para poder realizar una comparativa un poco más extensa y ver si realmente esta situación es más globalizada o simplemente es interna al aula donde se ha desarrollado esta sesión. Para ello voy a responder a tres preguntas claves para saber si la sesión ha sido completa o en caso contrario incompleta porque no se ha realizado todos los pasos para completar un buen proceso para una buena comprensión. Las preguntas son las siguientes: ¿propone la maestra una verdadera meta de lectura?, ¿las preguntas de la maestra son sobre los contenidos que están en el texto? ¿son los contenidos centrales?, y por último ¿cuál es el nivel de participación?

TRABAJO	ORGANIZACIÓN	CONTENIDO	PARTICIPACIÓN
Coterillo	No se fija una meta. La planificación no es de calidad	Importancia a ideas centrales, pero no prioriza sobre ellas a la hora de trabajar	La participación es alta (50%), pero no hay una diferencia notable respecto a la baja (44%)
Fernández Quintana	No existe episodio de planificación. Comienza directamente con la lectura.	Los contenidos que trabaja son principalmente del texto, además prioriza sobre ellos, pero dedica tiempo a temas que no tienen nada que ver con el texto.	La participación es media.
Gómez-Hoyal	La planificación es poco detallada y desarrollada. No fija meta	Importancia a temas centrales y no se desvía demasiado del tema.	La participación es media.
González	Hay planificación pero no es de calidad. No fija una meta, no da ideas claras que estén relacionadas con el tema central. Invierte mucho tiempo en este apartado.	Los contenidos son prioritarios al tema, pero dedica tiempo a contenidos innecesarios para el tema. A nivel general, las contenidos irrelevantes que relevantes.	La participación es alta en el episodio de planificación, pero baja en interpretación.

Mora	La planificación es de poca calidad. No fija una meta	Los contenidos son sobre el tema. Además maneja las ideas de manera similar.	La participación es alta.
Nistal	No fija una meta en la planificación.	Los contenidos son mayoritariamente relevantes en la primera sesión. En la segunda hay una igualdad entre irrelevantes y relevantes.	En la primera sesión la participación es media. En la segunda, hay más participación alta, pero en general hay una igualdad entre media y alta.

Tabla 2. Comparación de otros trabajos

. En rasgos generales podemos observar que en ninguna sesión se establece una meta en la planificación de la lectura. Todas tienen una planificación escasa y pobre cuando es un episodio importante para la comprensión de la lectura. En cuanto a los contenidos hay más variedad, pero por lo general no se trabaja principalmente sobre los importantes, les dan demasiadas vueltas a las ideas. Y por último, la participación lo que más abunda es media debido a la cantidad de preguntas cerradas que se hacen a la hora de interpretar la lectura.

Los aspectos comunes que podemos destacar entre las sesiones es que todas tienen una planificación escasa, al igual que en la sesión que yo he analizado. Es más, incluso en una de las sesiones dice que dedica demasiado tiempo a este episodio pero que aún así sigue sin tener una planificación completa, al igual que pasa en esta sesión. En cuanto a los contenidos si que puedo compararla con alguna de las sesiones analizadas, ya que en esta sesión se da más prioridad a contenidos irrelevantes que relevantes, como por

ejemplo en la sesión de González. La participación en la mayoría de los trabajos que he analizado es media en cambio en mi trabajo es baja como en la sesión de González, que casualmente coincide en todos los aspectos de mi sesión, planificación larga y escasa, contenidos irrelevante y participación baja.

Apartado 4. Limitaciones

Después de haber planteado las implicaciones de mi estudio, tengo que considerar varios aspectos en cuanto a la representatividad de la sesión. Para ello me voy a basar en dos aspectos, el primero, ¿está sesión representa el modo de trabajar de la maestra?, y el segundo, ¿el modo de trabajar de esta maestra es el modo representativo de trabajo del resto de docentes en España?

Respecto a la primera cuestión he decir que la maestra accedió sin ningún tipo de problema a que la sesión fuese grabada. Es más, quiso buscar un tema, el cual fuese bonito y diese juego para trabajar dentro del aula. En todo momento la maestra supo que está sesión iba a ser grabada, lo que ya la hizo no actuar del todo normal. Los alumnos en ningún momento supieron que estaban siendo grabados. He trabajado durante varios meses, en concreto las prácticas de tercero y cuarto de carrera, con esta profesora y he de decir que la organización de las lecturas siempre es la misma. No obstante puedo decir que las reacciones de la maestra puede que no hayan sido naturales por la presión de ser grabada. Quiero anotar también que ella intenta siempre que sus clases sean muy participativas, quizá no de la manera correcta, pero sus alumnos siempre participan en todas las actividades. Así que, desde mi punto de vista, creo que si hacemos llegar las indicaciones correspondientes y correctas a los maestros para fomentar una participación activa, todo mejoraría a grandes rasgos. En lo referente a la reacción del alumnado, creo que fue una buena elección el que no supiesen que estaban siendo grabados, ya que su colaboración sí que fue del todo natural.

En cuanto a la segunda cuestión, es decir, si podemos globalizar este estudio al resto de la población docente en España, podemos decir que

podemos tomar el análisis pero con precaución, ya que solo he analizado una sesión de una maestra. Hay que tener en cuenta que se trata de una maestra con casi 20 años de experiencia, titulada en Magisterio y en lengua extranjera. Además cuenta con muchos cursos de formación adicional a lo que aporta en sí la carrera. Además lleva trabajando muchos años en el mismo centro y en primer ciclo.

El texto que finalmente escogió la maestra fue “*Un árbol bajo el brazo*” que como ya he mencionado varias veces a lo largo del estudio es un texto de elaboración propia de la maestra en relación a un trabajo de un alumno dentro del proyecto que se estaba trabajando dentro del aula en ese momento.

Respecto al colegio donde se grabó la sesión podemos decir que un centro de un nivel económico medio, es muy diverso en cuanto a las familias. Está situado en Guarnizo, es el CEIP *Ramón y Cajal*. Se trata de un centro que acoge a unos 400 alumnos más o menos, con un ratio de 22-25 alumnos por clase. Dentro de este centro se puede destacar la preocupación por la atención a la diversidad, ya que engloba varios proyectos referentes a esta cuestión.

Estas circunstancias son muy concretas pero, también es verdad que el patrón de resultados en esta sesión se parece al de las que he analizado, lo que me hace pensar que tiene una cierta representatividad.

Conclusión, las condiciones de esta sesión son bastante generales por lo que he podido ver tras analizar otros seis trabajos más, así que no es tan arriesgado afirmar que esta sesión puede ser el prototipo que siguen los docentes cantabros porque cuenta con similitudes y patrones que se repiten al compararla con estudios anteriores.

Apartado 5. Conclusiones

El estudio que he realizado trata sobre el análisis de una sesión de lectura comprensiva dentro del aula. Con este estudio he sacado los datos de qué es lo que los docentes hacen dentro del aula para fomentar la capacidad de comprensión de un texto.

He centrado mi análisis en tres puntos, que han sido fundamentales a la hora de obtener los resultados. Los puntos han sido los siguientes:

- Organización: Los datos que he obtenido en el análisis nos llevan a una organización normal, pero escasa. Es una organización que si que sitúa al alumno dentro del tema, pero focaliza objetivos ni metas a alcanzar, lo que hace que al final el alumno no focalice el tema principal y no cree una representación mental correcta.
- Contenido público: no selecciona bien los contenidos principales. Se centra más en ideas secundarias y detalle. Las principales simplemente las menciona pero no profundiza en ellas, por lo que no presta una atención clara hacia ellas. Esto influye en las competencias básicas de la comprensión.
- Participación: Es baja. La maestra hace muchas preguntas cerradas. Como he dicho a lo largo de todo el análisis la maestra busca focalizar la atención de los niños, comprobar que siguen la lectura y para ello hace preguntas sobre lo ya explicado para ver si comprenden o no. Debería reforzar más las preguntas abiertas, para que sean ellos mismos quiénes trabajen el desarrollo de las ideas.

Una sugerencia para mejorar esta sesión, sería establecer una mejor planificación, establecer unos objetivos para que así los alumnos se fijen una meta. No estaría demás aplicar más preguntas abiertas, para mejorar así la participación activa y mejorar el desarrollo de ideas por parte de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodicio, H. G. (2017). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas.
- Ruano, E., Ciga, E., Sanchez, E., & García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 127-145.
- Sánchez, R., Garcia, J., & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona.
- Coterillo, Eva (2015/2016). Caminando hacia la comprensión lectora en educación primaria.
- Fernández, Laura (2015/2016). Comprensión lectora: análisis de una sesión de lectura colectiva en educación primaria.
- Gómez-hoyal, Beatriz (2015/2016). Análisis de una sesión de comprensión lectora en un aula de primaria.
- González, Marta (2014/2015). Lectura y comprensión de textos. Análisis de una sesión en educación primaria.
- Mora, Beatriz (2015/2016). Desarrollo de la lectura comprensiva.
- Nistal, Lucia (2016/2017). Lectura y comprensión de textos en el aula de Pedagogía Terapéutica.

ANEXO I

- Primero, lee el texto en silencio y después, escucha con atención.
- Lectura en grupo en voz alta con entonación y ritmo adecuado. Trabajo del vocabulario.

"UN ÁRBOL BAJO EL BRAZO"

La Consejería de Medio Ambiente de Cantabria inició un proyecto en el año 2009 para fomentar el cuidado y respeto por la naturaleza.

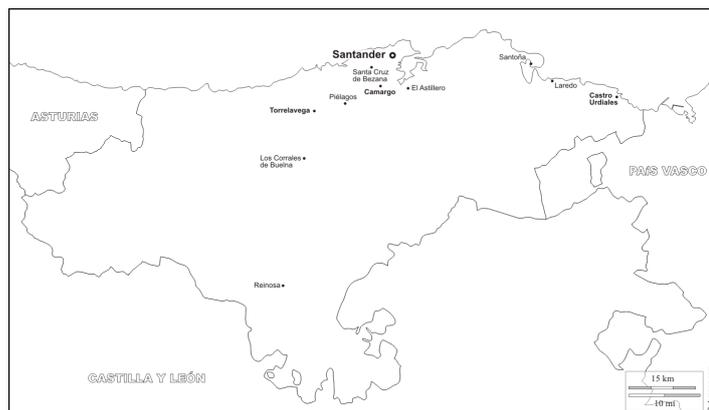
Para ello, repartieron información por farmacias y centros de salud con el objetivo de que las familias pudieran participar en la actividad.

Esta campaña consiste en que los niños y niñas nacidos en Cantabria se convertirían en padrinos y madrinan de un árbol formando entre todos un bosque llamado Cantabria Futura, próximo a Torrelavega y Santillana del Mar. Los árboles plantados son ejemplares de especies emblemáticas de la flora autóctona. Cada árbol tiene una etiqueta con el nombre y fecha de nacimiento del niño o niña que lo apadrina, identificación de la especie y localización exacta.

Este proyecto se complementa con la entrega gratuita a cada familia participante de una canastilla con pañales ecológicos, toalla y babero elaborados con materiales que respetan el medio ambiente.

Este espacio es una zona de ocio de uso público que debemos mantener limpio y cuidar entre todos para disfrutarlo.

- ¿Te has fijado en el título? ¿Qué nos quiere decir?
- Este proyecto se inició en el año 2009, ¿has tenido la oportunidad de participar teniendo en cuenta tu edad?
- Si no has participado, ¿te hubiera gustado?.....
- En el párrafo 3 aparece "flora autóctona", ¿sabes qué significa? Después de trabajar en la pantalla la presentación de "Árboles y plantas de Cantabria", escribe una lista de las especies autóctonas.
- Ahora, con ayuda, ordénalos alfabéticamente. Acuérdate del abecedario y de los números ordinales.
- Localiza en el mapa de Cantabria: Guarnizo, Santander, Torrelavega y Santillana del Mar.



ANEXO II

Maestra: Vamos a repasar las noticias que habéis ido trayendo relacionadas con plantación de árboles, plantas y árboles autóctonos de Cantabria, ¿de acuerdo? Entonces, tenemos por aquí: ¿esta hoja de quién es? ¿de qué árbol?

Alumnos: Laurel

Maestra: Laurel

Alumnos: Acebo

Maestra: Acebo

Alumnos: Tejo

Maestra: Tejo

Alumnos: Pino

Maestra: Pino

Alumnos: Amapola

Maestra: Amapola

Alumnos: Nogal

Maestra: Nogal, muy bien. El árbol que nos da nueces se llama...

Alumnos y maestra: Nogal.

Maestra: Y aparte, aparte vemos aquí este cuadro, ¿verdad?, que recoge un diploma que le dieron a la familia de Miguel, concretamente digo a la familia de Miguel porque Miguel acababa de nacer, era un bebé. Entonces se lo dieron a su familia y ahora lo tiene Miguel ya guardadito para toda la vida. Es un diploma que pone: Miguel Gutiérrez Sendino nació en Cantabria, el día 24 de Junio del 2009. Apadrina un árbol de la especie Laurel, Laurus Novilis en el bosque Cantabria futura. Entonces Miguel nos trajo una noticia sobre un árbol que había plantado él en el bosque de Cantabria Futura. Estuvimos investigando porque nadie conocíamos un bosque que se llamase así, entonces estuvimos investigando. ¿Qué pusimos en el ordenador?

Alumnos: Cantabria Futura

Maestra: Cantabria Futura y nos salió una cantidad de páginas relacionadas con ese tema. Descubrimos que Cantabria futura era el nombre de qué...

Alumnos: de un bosque

Maestra: de un bosque. Entonces Cantabria Futura, ¿dónde estará situada?

Alumnos: En Cantabria

Maestra: ¿Y porque eso de la coletilla de la última palabra del título?

Alumnos: Porque es el futuro

Maestra: ¿Y qué?

Alumno: Que ahí están los árboles del futuro

Maestra: Que ahí se plantaron unas semillas, que dieron lugar en un futuro a unas plantas, a unos árboles, ¿verdad? Cantabria Futura hemos investigado que estaba cerca ¿de dónde os dijimos el otro día?

Alumnos: de Torrelavega

Maestra: de Torrelavega y de Santillana del Mar ¿vale?. Está en una zona, en un pueblo cerca de Santillana del Mar, entre Torrelavega y Santillana del Mar que se llama Viveda. Es una zona pública, es decir, podemos ir cualquiera de nosotros a verlo, ¿vale? No está cerrado, ni hay que pagar una entrada como a otro parque. Es un bosque, podemos entrar todos libremente y disfrutar de ello. Y sobre todo cuidarlo, porque es un entorno natural, así que ¿tenemos que?

Alumnos: cuidarlo

Maestra: Entonces en esta ficha os hemos preparado un texto, un poco de lectura precisamente sobre Cantabria Futura, sobre el bosque Cantabria Futura y en él hay información de lo que nos habló Miguel, porque nadie sabíamos lo que era. Entonces Miguel lo trajo, trajo también el diploma que le dieron y trajo incluso fotos de cuando él era ya un poco mayorcito. ¿Cuántos años tenías aquí Miguel? Pues igual dos, tres años ¿no?

Miguel: sí

Maestra: fuiste a visitar el árbol y se hizo fotos con el árbol que él apadrino. Cuando él nació sus padres se apuntaron a esta actividad, a este proyecto y les dieron un diploma y el tipo de árbol que tenían que plantar sus padres. Y el tipo de árbol que plantaron cuando nació Miguel ¿era un?

Alumnos: Laurel

Maestra: Entonces él ha ido a visitarlo en esta ocasión se hizo fotografías pero has ido más veces a verlo ¿no? ¿Has estado hace poco, no? Que creo que no lo encontrabas, ¿no? Decía mamá es que no lo encontrábamos, pero os pone en el diploma las coordenadas. Las coordenadas son los puntos exactos donde se encuentra su arbolito. Además tiene una etiqueta con su nombre y su familia colocó un chupete, porque era lo que Miguel utilizaba. Por ejemplo, tu Luján ¿qué te hubiese gustado que hubieran colgado tus padres en el caso de que te hubieran apuntado?

Luján: mmmm un peluche

Maestra: Un peluche. Seguro que cuando eráis chiquitines necesitabais todo el día un peluche para dormir. Si os llevaban a algún sitio que no se olvidaran del peluche porque entonces, la noche, horrible ¿no?

Alumno: a mí no me gustan los chupetes.

Maestra: A ti no te gustan los chupetes, así que en tu caso seguro que no pondrían el chupete porque no sería nada tuyo.

Alumnos: (un poco de barullo comentando lo que a ellos les gusta)

Maestra: Mirad, a Julia, comentando un poco lo de Miguel, Julia se recordó y dijo ¡anda!, si yo también tengo eso, ¿y qué árbol pusieron?

Julia: no me acuerdo

Maestra: ayyyyy pues tenías que haberlo mirado en casa, ¿has ido a verlo en el bosque?

Julia: síiiii

Maestra: ¿y encontraste tu planta?

Julia: A mí me pusieron el peluche que siempre tenía

Maestra: claro, y luego se quedó ahí de recuerdo. Bueno vamos a repartir la ficha. Lo primero nombre y fecha completa. ¿Cuál es la fecha completa, Alejandro?

Alejandro: eeh Lunes, 10 de Abril de 2017

Maestra: pues venga, nombre y fecha completa y rápidamente empezamos

Alumno: ¿y vamos a empezar todos a la vez?

Maestra: bueno, empezaremos.... Recuerdo que el nombre es un nombre propio la primera a mayúscula

Alumno: Marisa no tengo lápiz

Maestra: pues antes si lo tenías.... Lunes 10 de Abril de 2017. Alejandro lee el primer puntito a ver qué es lo que tenemos y qué es lo que hay que hacer.

Alejandro: Primero lee el texto en silencio y después escucha con atención

Maestra: sigue, siguiente punto

Alejandro: Después lee en voz alta con entonación y ritmo adecuado. Trabajo de Cantabria

Maestra: Lo primero, en esta ficha, después del nombre y fecha, en esta ficha nos encontramos con dos puntos. Esos dos puntos son las instrucciones, es decir, son los enunciados de lo que vamos a hacer. Antes de hacer cualquier actividad hay que ver qué es lo que hay que hacer. Si hay que leer, si hay que completar, si hay que resumir, si hay que localizar, ¿sí o no?

Alumnos: sii

Maestra: Entonces lo primero que nos pone que hay que hacer, ¿qué es?

Alumno: Leer el texto en voz baja

Maestra: Lo primero, lectura en silencio, entonces ¿lectura individual o en grupo?

Alumnos: individual

Maestra: en silencio, para tener una primera idea de lo que es, ¿vale? Después, ¿que pone?

Alumna: escucha con atención.

Maestra: escucha con atención, ¿Qué significará eso?

Alumno: que escuches

Maestra: ¿a quién?

Alumno: si yo leo me tienen que escuchar

Maestra: pero dice lectura en silencio y después escucha con atención. Lo vamos a leer o Sandra o yo, en este caso lo voy a leer yo. Para estar bien atentos de la entonación, del ritmo, para que sea el modelo para la lectura vuestra luego en grupo, ¿lo entendéis? Primero en silencio, cada uno lo suyo, luego me escucháis a mí y después lo leéis vosotros. Después pone, trabajo el vocabulario, ¿qué será eso? Pues que igual aparecen unas palabras que no entendemos pues ese es el momento de preguntar aquellas palabras que no entendemos para que entre todos reflexionemos e intentemos saber que significa, ¿sí? Pues venga vamos a empezar unos minutines para que lo leáis en silencio.

(lectura en silencio)

Alumno: Marisa, tengo que hacer esto ¿o no?

Maestra: Miguel las instrucciones están en la pizarra.

¿Qué Miguel? (Alumno niega con la cabeza) ¿no qué? Mira Nicolás las instrucciones están en la pizarra. Todavía no hemos terminado la primera que es: lectura en silencio.

Bueno ya veo que a la mayoría os ha dado tiempo a leerlo... Vamos a pasar entonces al segundo paso. Dice: escucha con atención. Yo lo voy a leer y vosotros escucháis ¿De acuerdo? Shhhhh! Todos en esta lectura ¿vale?

(Profesora lee).

Bueno pues esta es una primera lectura en voz alta. Ahora os toca a vosotros hacer el tercer paso que es lectura en voz alta, en grupo. ¿De acuerdo? Entonces por orden de mesa empezáis a leer una oración cada uno, alto y claro. Empieza Miguel, luego Ainoa, Gabriela... Venga miguel, un árbol bajo el brazo. (Miguel lee) (los alumnos se pierden e interviene la maestra) No, cuando he dicho Miguel, Ainoa, Gabriela y Mario es quien empieza del grupo. (Leire lee y continúa la lectura en voz alta)

Bueno lo vamos a volver a leer, porque hemos visto que solo lo han leído siete personas, Daniel lee. (Continúa la lectura en grupo)

Bien hasta aquí. Entonces este proyecto lo lleva a cabo la consejería de medio ambiente de Cantabria, es decir, los que se encargan de llevar a cabo este proyecto de un árbol bajo el brazo para poder formar entre todos un bosque que se llama Cantabria Futura sale de la consejería de medio ambiente. Son los encargados de tocar todos los temas relacionados con la naturaleza de Cantabria, ¿vale? Los que apuestan y defienden una naturaleza de Cantabria respetuosa, conservar la naturaleza, conservar el espacio de medio ambiente limpio, ¿vale?

¿Cuándo se puso en marcha este proyecto? En el 2009 (todos). Es decir, cuando ha nacido, ¿quién ha nacido en el 2009? (todos contestan) ¿Sólo Miguel?

Alejandro: No

Maestra: ¿Quién ha nacido en esta clase en 2009, Aitana?

Aitana: todos

Maestra: Luego se puso en marcha cuando habéis nacido vosotros. Dice que repartieron información por las farmacias y centros de salud. ¿Qué son los centros de salud?

Alumnos: Donde te curan. Donde el médico.

Maestra: Donde el médico. ¿Y como se llaman esos centros de salud, también? Ammm

Alumnos: Ambulatorios

Maestra: Ambulatorios. ¿Para qué? Para que las familias que iban al ambulatorio y a los hospitales o para los días que estabais naciendo se dieran cuenta las familias que se podían apuntar a esta actividad, ¿vale? Seguimos leyendo, Gabriela. (Gabriela lee)

Bien hasta ahí dice en qué consiste la campaña, ¿no? En que los niños nacidos en esas fechas en Cantabria, si la familia se apuntaba, los niños se convertirían ¿en qué?

Alumnos: en padrinos

Maestra: En padrinos o madrinas de un árbol en concreto. Y dice que los árboles no son árboles, son ejemplares, es decir, que son tipos de árboles, dice la palabra especies emblemáticas, ¿qué será eso?

Alejandro: ¿que no son iguales?

Maestra: mmmm no. Quiere decir especies típicas de Cantabria, de la flora y fauna autóctona. Flora a que se referirá

Alumnos: a los animales

Maestra: la fauna son animales, ¿y flora?

Alumno: a las plantas

Maestra: Dice y de la flora autóctona, es decir, de las plantas típicas de Cantabria. La palabra autóctona también significa típica, las que son tradicionales de Cantabria. Atentos porque aquí hay un ejercicio que lo estoy explicando ahora y viene después. ¿Qué significa la palabra flora autóctona? Luego los árboles típicos, más característicos de Cantabria.

Mario: Marisa

Maestra: que Mario

Mario: flora también es un nombre propio

Maestra: flora es también un nombre propio, pero en este caso ¿es nombre propio o sustantivo?

Alumnos: sustantivo

Maestra: eso es, porque hace referencia a las plantas y a los árboles de Cantabria. Seguimos.

(Continúa la lectura en voz alta)

Maestra: quiere decir que cada árbol empieza con el nombre del árbol, el nombre común, el nombre botánico y el nombre del niño o niña que lo apadrina. En este caso el árbol que apadrino Miguel tendrá puesto en la etiqueta Miguel Gutiérrez Sendino, Laurel y la fecha de nacimiento. Miguel, ¿nos puedes decir cuál es la tuya?

Miguel: 24 del 6 del 2009

Maestra: 24 del 6 del 2009. ¿Miguel en que mes nació?

Alejandro: en 2009

Maestra: ¿en que mes?

Alumnos: en Junio

Maestra: en Junio, el 6 Junio. Contamos (todos juntos) enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio. Y dice el 24 de de Junio, ¿en qué estación del año nació Miguel? (todos juntos) En verano. Seguimos leyendo Alejandro.

(Continúa lectura en voz alta)

Maestra: volvemos a empezar, Ismaila lee.

(lectura en voz alta)

Maestra: dice que aparte del arbolito para que lo plantará la familia con la etiqueta y demás les regalaban una canastilla, ¿Qué es una canastilla?

Alumnos: una cesta

Maestra: al llevar el sufijo -illa está relacionado con el tamaño, es un diminutivo, ósea algo pequeño. ¿Qué es una canastilla? Dice Nicolás una cesta. Mirad es una cesta pequeña, pero también recibe el nombre de cuando nace un bebé. Igual alguno habéis tenido que regalar algo a un amigo que iba a tener

un bebé y le habéis regalado una canastilla. Una canastilla es lo que dice Nicolás, es una cesta, en la que se meten dentro productos que puede necesitar un bebé. ¿Qué podemos meter en una canastilla?

Alumnos: toalla, pañales, biberones, chupetes eeee, jabón, algún juguete, ropa.

Leire: Mi madre no lo metió en una cesta, lo puso en una caja

Maestra: en una caja también. En formato de caja de regalo o una cesta. Bien, dice que os regalaban una cesta o canastilla con pañales ecológicos. La palabra ecológicos, ¿a que hace referencia?

Alumno: a que no los hay que tirar y ecológico que que tiene que estar limpio y ayudar a que este limpio

Maestra: luego la palabra ecológico como dice Mario hace referencia al medio ambiente. Entonces es que está elaborado con productos que respetan el medio ambiente. Dice pañales, toalla y babero. Sigue leyendo Ainhoa

(Lectura en voz alta)

Maestra: eso es, una zona de ocio y de uso público. La palabra ocio ¿que quiere decir?

Alumnos: negocio

Maestra: ¿negocio? No, rima con negocio. A veces los sitios de ocio son puro negocio (se rie) pero.. ¿Qué significa la palabra ocio? Por ejemplo si yo os pregunto: ¿Cuáles son las actividades de ocio que haces en tu tiempo libre? La palabra ocio va relacionada....

Alumno: como cuando no tenemos que hacer nada

Maestra: cuando no tenemos que hacer nada, solamente buscamos el pasarlo bien. Dice, de uso público. Uso público significa ¿que yo tengo un parque le cierro con llave y ahí entran los que yo quiera?

Alumnos: nooooo

Maestra: Luego, ¿en un espacio público quien puede entrar?

Alumnos: todos

Maestra: Luego decirlo en casa. Vamos a hacer una excursión al bosque de Cantabria Futura a ver si vemos al árbol de Miguel y el de Julia. Hemos leído ya en silencio, me habéis escuchado a mi, lectura en voz alta, hemos mirado un poco el vocabulario... Vamos a hacer ahora el primer ejercicio. Lo va a leer Sergio. Son dos preguntas, a ver qué entonación damos a esos dos signos que significan pregunta.

(Sergio lee)

Maestra: Muy bien. ¿Te has fijado en el título Sergio?

Sergio: si

Maestra: ¿Cuál es el título Sergio?

Sergio: Un árbol bajo el brazo

Maestra: ¿Qué quiere decir eso?

(Hablan todos a la vez)

Maestra: no oigo. Ismaila

Ismaila: que es un bebé debajo del brazo

Maestra: pero ahora no pone un bebé bajo el brazo, pone un árbol

Alumno: porque lo tenemos que cuidar

Maestra: porque lo tenemos que cuidar como un bebé. A ver Mario...

Mario: porque lo tenemos que cuidar con mucho cariño

Maestra: ¿a quién?

Mario: al árbol

Maestra: al árbol que apadrinemos, ¿Qué más?

Alumno: se dice un árbol bajo el brazo porque lo plantaron cuando nació un bebé.

Maestra: bueno no se si habéis escuchado la expresión: “este niño ha nacido con un pan bajo el brazo”. Nacer con un pan bajo el brazo es un sentido metafórico, Luján. No viene el bebé con una barra de pan debajo del brazo. Nacer con un pan bajo el brazo significa eso, que que suerte, que alguna suerte va a traer en su vida. Pero en este caso un árbol bajo el brazo es lo que estáis diciendo que hay que abrazarle como si fuese un bebé (los alumnos se ríen). Abrazarle con que le tenemos que querer, que le tenemos que mimar y dar mimos y cuidar y querer a un árbol que es, ¿Cómo se cuida a un árbol?

(hablan todos a la vez)

Maestra: mirad Ismaila dice mi muy bien

Ismaila: echándole agua y la luz del sol

Maestra: Imaginaos que yo voy a ver el árbol que hemos apadrinado y cada día voy y le arrancho una rama. Ay no es que le quiero tanto que me le llevo a mi casa (los alumnos se ríen) ¿eso es querer un árbol, Alejandro?

Alejandro: (entre risas) eso es matarlooo

Maestra: luego ¿que nos quiere decir? ¿Qué ponemos?

(hablan los alumnos)

Maestra: Venga y, ¿como empezamos a escribir?

Alumnos: a mayúscula

Maestra: venga ya, con mayúscula. Tenemos que cuidarlo y respetarlo. Venga shh, que tenemos que cuidarlo y respetarlo. Noelia siguiente pregunta

(Noelia lee)

Maestra: dice este proyecto se inició en 2009, ¿has tenido la oportunidad de participar teniendo en cuenta tu edad?

Gabriela: no

Maestra: no porque Gabriela. Tú has nacido en 2009, por la edad sí que podías haber participado porque es el año de tu nacimiento, ¿no? Entonces vamos a calcular, chico, ya. Vamos a calcular cuántos años hace que empezó este proyecto, ¿en que año estamos?

Alumnos: en el 2017

Maestra: en el 2017, ¿y empezó?

Alumnos: en el 2009

Maestra: ¿cuántos años han pasado?

Alumnos: 7, 8

Maestra: para saberlo que hay que hacer

Alumnos: sumar

Maestra: si sumo 2017 y 2009 nos van a dar un montón de años que no vamos a llegar nadie, porque van a ser 4000 y pico

Alumno: o sea hay que restar

Maestra: ¿Por qué hay que restar Sergio?

Sergio: porque son años atrás

Maestra: porque son los años que han pasado desde el 2009 hasta el 2017. Hacemos la operación. Mario que ponemos primero

Mario: 2017

Maestra: muy bien, el número grande ¿y después?

Alumno: 2009

Maestra: ¡Anda, si tiene 4 cifras! ¿Empezamos? Venga copiarlo. Sal Gabriela. Aunque tenga cuatro cifras se empieza a restar por las unidades. Venga empezamos.

Gabriela: del 9 al 7 no puedo. Entonces pongo un 1 y si lo pongo arriba lo pongo abajo. Del 9 al 17, 8. Del 1 al 10, del 0 al 0, 0 y del 2 al 20. 8 años

Maestra: da igual cuanto 0 pongamos delante porque lo ceros de delante ¿nos dicen algo?

Alumno: no, es como si no estarían

Maestra: es como si no estuvieran. Entonces, ¿podíais haber participado?

Alumnos: si

Maestra: bueno una cosa dicen algunos 7/8, ¿en que mes estamos?

Alumnos: En abril

Maestra: en este momento los que ya tienen 8 años es porque han nacido desde enero hasta el día 10 de abril, ¿sí o no? Los demás harán 8 años de aquí a diciembre. Siguiente pregunta Iván

(Ivan lee)

Maestra: ¿te hubiera gustado, Iván?

Ivan: no

Maestra: ¿Por qué?

Ivan: porque yo no he participado

Maestra: si yo no he participado, ¿te hubiera gustado?

Ivan: si

Maestra: ¿sí, no? Yo creo que sería muy bonito y te haría mucha ilusión ir de vez en cuando, tampoco todos los fines de semana. Pero ir de vez en cuando, ¡ay, a ver cómo está mi árbol! Vale, siguiente pregunta José Luis. (Ruido en el aula) Así no vamos a seguir trabajando. José Luis.

(José Luis lee)

Maestra: dice en el párrafo 3. El párrafo son grupos de líneas separadas de otras. Vamos a coger el lapicero y vamos a marcar el primer párrafo. ¿El primero párrafo cuántas líneas tiene?

Alumno: dos

Maestra: dos, de la primera a la segunda ponemos así como una llave en el margen de la izquierda. El segundo párrafo, ¿cuántas líneas tiene?

Alumnos: dos

Maestra: pues lo marcamos. (timbre) no ha terminado la clase. El tercer párrafo, le marcamos, que tiene bastantes líneas 7. Mirad chicos aparece flora autóctona en la línea 5 de ese párrafo, lo rodeamos. Y dice, ¿sabes qué significa? Pues ponemos sí, y ahora explicamos que significa. ¿Qué significa flora autóctona?

Alumno: que es un nombre propio

Maestra: no, eso es si fuese con mayúscula la palabra flora

Alumno: las plantas y árboles típicos de Cantabria

Maestra: muy bien, sí, las plantas y árboles típicos de Cantabria. No ha acabado la clase ¿eh? Vale cuando acabéis lo vamos a dejar aquí, dejarlo encima de la mesa porque en el desdoble lo miraremos.