

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2013/2014

***“¿QUÉ AYUDAS OFRECEN LOS
DOCENTES PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA? UN ESTUDIO EN UN AULA DE
PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”***

“HOW DO TEACHERS HELP TO IMPROVE READING
COMPREHENSION LEVEL? A RESEARCH IN A
CLASSROOM AT FIRST GRADE OF PRIMARY EDUCATION”

Autora: Ángela Fernández Gutiérrez

Directora: M^a Ángeles Melero Zabal

Fecha: JULIO 2014

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

ÍNDICE

Resumen, Abstract y Palabras Clave

PARTE TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Aproximación al concepto de comprensión	6
2.2. Organizar, dirigir y ayudar en la comprensión de textos en el aula	8
2.3. Noción de ayuda y tipos de ayuda	11
2.4. Ayudar a Comprender frente a Enseñar a Comprender	15
3. MÉTODO	16
3.1. Participantes y contextualización	16
3.1.1. El centro	16
3.1.2. El Primer Ciclo	18
3.1.3. El aula de Primero de Educación Primaria y sus modalidades de lectura en el aula	20
3.1.4. Las sesiones de comprensión lectora seleccionadas	22
3.2. Diseño y procedimiento	23
4. RESULTADOS	24
4.1. Análisis global de las sesiones de comprensión lectora: episodios y patrones	24
4.2. Análisis de las ayudas ofertadas por la docente en cada sesión lectora	26
5. DISCUSIÓN	30
6. CONCLUSIONES	34
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
8. ANEXOS	37
8.1. Anexo I: Textos utilizados en las sesiones de comprensión	37
8.2. Anexo II: Transcripciones de las sesiones de comprensión con la identificación de las ayudas	41

Resumen

La lectura es uno de los ejes principales de las aulas de Primaria y por tanto, una de las claves fundamentales para el éxito escolar. Este trabajo pretende dar a conocer una aproximación al concepto de comprensión lectora y a las ayudas o herramientas que pueden dar los maestros durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se llevará a cabo tanto desde un punto de vista teórico como práctico, a través del análisis de tres sesiones de comprensión lectora realizadas en un aula de este nivel.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, ayudas y Educación Primaria.

Abstract

Reading is one of the central concepts of Primary school; therefore, it is a fundamental key to school success. This work aims to introduce an approach to the concept of reading comprehension and the tools that teachers can give their students during the teaching-learning process. Furthermore, this shall be made both from a theoretical as practical points of view by means of the analysis of three reading comprehension sessions performed in a classroom at this level.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading comprehension aids, Primary Education.

PARTE TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuántas letras, palabras o símbolos podemos ver a lo largo de un día? Si hiciésemos una lista durante un periodo de tiempo de todo aquello que leemos sin darnos cuenta (carteles, tickets, señales, la lista de la compra...), nos permitiría tomar conciencia del papel tan importante que tiene la lectura en nuestras vidas.

Sin lugar a dudas, leer es una de las actividades fundamentales y habituales para las personas, ya que la lectura es una fuente tanto de diversión como de obtención de conocimientos que resulta clave para desenvolverse en la vida cotidiana e imprescindible en el aprendizaje escolar (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Sin embargo, el desarrollo de la competencia lectora no es una tarea fácil ni para los alumnos ni para los maestros. En ella intervienen múltiples factores como la capacidad, la atención, las emociones, el momento en que se realice la lectura, el interés... que han de compaginarse para lograrlo.

Además, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura (y en general de todo lo relacionado con la educación) requieren que todos los agentes implicados (maestros, familias y alumnos) trabajen de forma coordinada, siendo éste otro factor fundamental.

Algunos maestros creen que los alumnos mejoran en la comprensión lectora a través de la repetición, o bien de manera espontánea por el mero hecho de leer. Se tiene la errónea idea de que los alumnos adquirirán esta competencia leyendo una y otra vez, para después contestar diferentes preguntas. Pero realmente, se fomenta una laguna, si no damos a nuestros alumnos las herramientas necesarias para enfrentarse a la lectura.

Una de las causas por las que surgen dificultades en la comprensión de textos dentro de un aula de Primaria, es debido a cómo trabajan los docentes la lectura y qué ayudas ofrecen a los alumnos (qué episodios sigue, si lo conecta con conocimientos previos, qué participación concede a los niños, qué contenido se hace público, qué ayudas se dan, en qué momento, etc.).

Todo ello, está ligado a una gran pregunta que guiará este Trabajo de Fin de Grado: ***“¿Cómo ayudan los docentes para que los niños comprendan los textos?”***.

Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es llegar a conocer cómo trabajan los docentes la lectura en el aula y qué ayudas dan a sus alumnos para desarrollar la competencia lectora. Otra pregunta complementaria será *“¿Ayudan de manera distinta dependiendo del texto que están intentando que los estudiantes comprendan?”*

Así, este estudio se divide básicamente en dos apartados:

En primer lugar, un marco teórico en el que se tratan aspectos importantes como el concepto de leer y de comprender, momentos importantes en la tarea de la lectura, los tipos de intervención, así como la noción de ayuda y los distintos tipos de la misma.

En segundo lugar, teniendo en cuenta este marco teórico, se han realizado grabaciones en audio de tres sesiones de comprensión lectora en un aula de primer curso de Educación Primaria. Su posterior transcripción nos servirá como modo de recogida de datos para completar esta segunda parte, que consiste en el análisis de estas sesiones donde se identifican los distintos episodios y sobre todo, qué tipo de ayudas se proporcionan a los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aproximación al concepto de comprensión

La lectura es el eje principal de las aulas de Educación Primaria (en adelante E.P.), un pilar necesario en cualquiera de las áreas que se enseñan en la escuela. Además de ser una práctica cultural, es un proceso cognitivo individual, formado por diversos subprocesos interrelacionados y apoyado en una serie de capacidades básicas (atención sostenida y memoria de trabajo, entre otras) (Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo, 2013; Vidal-Abarca, 2000).

Autores como Solé (2002, p.17) sostienen que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos (o metas) que guían su lectura”. De esta afirmación cabe destacar que cada lector, en base a unos objetivos que le harán comprometerse con la lectura, llevará a cabo una interpretación diferente del texto debido a ese proceso de interacción. Así, resaltamos tres elementos clave: proceso de interacción, objetivos e interpretación.

La lectura es un trabajo de interpretación que el lector realiza según los objetivos marcados, por lo que se debe decir que, aunque el texto y su contenido es invariable, es posible que dos lectores movidos por distintas metas o durante momentos diferentes de lectura, extraigan del texto información dispar. Por esto, es importante no pensar en la lectura como un mero proceso de decodificación, ya que dejaríamos fuera la comprensión del texto y por consiguiente las representaciones o inferencias del lector. El contenido del texto no solo está en el propio texto sino en la mente del lector que lo lee.

De esta forma llegamos al concepto de comprensión. Para ser precisos, “comprender consiste en construir una *representación mental* del estado de cosas descrito en el texto, para lo cual es necesario poner en marcha una serie de *procesos*, que a su vez requieren determinados *conocimientos*” (García-Rodicio, 2012, p.1). Es decir, leer es comprender el significado global de un texto.

Tras llevar a cabo una lectura, el lector está en posesión de ciertas ideas o productos globales que llamaremos representación mental, en la que se distinguen distintos niveles en función del grado de profundidad. En primer lugar, aquel producto que recoge las ideas principales del texto y algunas conexiones entre ellas, se denomina **base del texto**. Se trata de una comprensión superficial que nos permitirá elaborar un resumen, contar oralmente lo que recordamos del texto o responder preguntas literales del mismo.

El segundo nivel incluye, además de las ideas y conexiones principales, aspectos que el lector ha inferido a partir de aquello que describe el texto o bien que ha construido aplicando e integrando conocimientos del mundo que ya poseía previamente, lo que permite una representación mental mucho más enriquecida. Se denomina **modelo de la situación** y se trata de una comprensión profunda que nos permitirá resolver problemas y aplicar la información obtenida.

Por último, encontramos el **modelo de fuente** que va más allá de lo descrito anteriormente, “ya que se debe reparar en aspectos sobre el autor o el estilo del texto” (García-Rodicio 2012, p.2). Se trata de una comprensión crítica que nos permite valorar el texto, señalando aspectos positivos y/o limitaciones, así como valorar la intencionalidad del autor a la hora de escribir el texto.

Teniendo en cuenta que la lectura nos ofrece una dualidad entre decodificación y comprensión, dentro de esta variedad de procesos perceptivos y cognitivos, se puede hablar *de procesos de bajo nivel* (como el reconocimiento de palabras, el acceso a su significado o incluso la construcción del significado de frases) y *de alto nivel* (construcción de ideas globales, inferencias, elaboración de la idea principal del texto, etc.).

Los primeros son procesos que se realizan de forma más automática, permitiendo consumir menos recursos atencionales y de memoria. Esto es de capital importancia dado que son recursos limitados y las diversas subtarefas implicadas en la lectura y en la comprensión compiten entre ellas por emplearlos.

En los segundos, los lectores pueden aprender diversas estrategias eficaces para llevarlos a cabo que además, podrán transferirse de un texto a otro, pero que no llegarán a automatizarse debido a su complejidad y, en consecuencia, seguirán consumiendo recursos memorísticos y atencionales siempre. Por ello es tan importante la tarea del docente, si éste aporta de manera sistemática y prolongada (a modo de andamiaje). Una serie de ayudas “externas”, los alumnos acabarán interiorizándolas a modo de estrategias o de procedimientos y, como hemos dicho anteriormente, aplicándolos sobre otras lecturas (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Los distintos modelos desarrollados sobre la comprensión lectora (ascendentes, descendentes e interaccionistas) difieren en el modo de entender cómo estos dos tipos de procesos se relacionan entre sí. Los ascendentes defienden, desde una perspectiva tradicional, la independencia entre ambos así como la necesidad de ejecutarlos de abajo-arriba, es decir, los de bajo nivel antes de realizar los de alto nivel. Por su parte, los descendentes mantienen la supremacía de estos últimos, destacando que son una inapreciable ayuda para ejecutar los de bajo nivel. Los modelos interaccionistas apoyan la relación bidireccional entre ambos (un tipo de proceso apoya al otro) y su ejecución simultánea. Si bien reconocen la necesidad ineludible de llevar a cabo los de bajo nivel, también saben que éstos se automatizan y que, por tanto, dejarán de resultar influidos por los procesos superiores. Así pues, la lectura se entiende como un proceso interactivo (Sánchez, 1998).

2.2. Organizar, dirigir y ayudar en la comprensión de textos en el aula

Uno de los objetivos que tienen los maestros y los alumnos de Educación Primaria es conseguir que dichos alumnos aprendan a leer (es decir, aprendan a decodificar) y, a su vez, comprendan esa lectura para que la lectura les sirva para aprender.

Las lecturas colectivas en voz alta en el aula son herramientas clave para que los docentes puedan ayudar a sus alumnos en el proceso de la comprensión.

Pueden estar organizadas de manera muy diferente unas de otras, dependiendo, en primer lugar, de los tipos de episodios y su combinación. Los episodios son fases constituidas por conjuntos de acciones que comparten un propósito común. Se pueden distinguir los siguientes (Sánchez, 2010):

1. Episodios de planificación: se caracterizan porque el maestro programa la actividad de lectura. En él se da sentido a la tarea (identificando el tema general del texto) y clarificando cómo se va a realizar la actividad. En estos episodios los alumnos apenas participan, ya que deben aceptar lo que el profesor propone, siendo éste el máximo responsable. Una buena planificación es necesaria, ya que ésta se traduce en ayudar a los alumnos a encontrar sentido a la lectura del texto, mostrándoles el por qué y para qué, hará que se planteen unas metas y estén más motivados ante la tarea. Esto significa que aumentará la implicación de los alumnos y a su vez se sentirán más competentes en dicha actividad, poniéndose en marcha los procesos de comprensión. Así mismo, indagar o hacer un coloquio sobre los conocimientos previos sobre el tema y anticipar qué ideas son importantes, incrementará lo dicho anteriormente, al sentirse capaces de afrontar la tarea ya que tienen una base del tema.
2. Episodios de activación de conocimientos previos: se caracteriza porque los alumnos relacionan la lectura con los conocimientos que ya poseen. Es el momento en el que hacen aportaciones sin una obligación específica.
3. Episodios de lectura: son aquellos en los que se lleva a cabo la tarea de leer bien en voz alta, bien en voz baja; asimismo, pueden consistir - como veremos en la parte de investigación de este TFG-, de escuchar audiciones que contienen un texto.
4. Episodios de evaluación de la comprensión: se caracteriza por el planteamiento de distintas preguntas por parte del maestro, a las que los alumnos deben contestar. Por tanto, este episodio requiere la comprensión del texto que acaban de leer. La evaluación es el momento (ya sea después de la lectura completa del texto o de algún fragmento del mismo) en el que el profesor trata de

llegar a un acuerdo conjunto con sus alumnos sobre el significado de lo que han leído. No sólo nos permitirá verificar el nivel de comprensión alcanzado durante la lectura, sino que los docentes podrán dirigir la atención a lo que consideran más importante, realizar preguntas, ayudar a los alumnos para que establezcan relaciones entre las distintas ideas, fomentar la participación del alumnado, etc.

Además de acudir a los episodios para analizar la organización de las sesiones de comprensión, se puede acudir a otro nivel de análisis, el patrón, que aglutina tres elementos (Sánchez, 2010):

1. *Estructura*: una sesión puede tener una *estructura simple*, que consiste en proponer a los alumnos que lean el texto todo seguido y realizar a continuación una evaluación en la que tendrán que responder a las preguntas que plantee el profesor. El caso de la *estructura compleja* viene determinada por una organización entrelazada en la que hay una gran variedad de episodios que se van intercalando durante la lectura del texto.
2. *Grado de elaboración* que experimentan las ideas del texto a lo largo de la sesión: depende de si se produce una selección de las ideas importantes de la lectura y se organizan de manera coherente, o no.
3. *Participación*: viene determinada por el grado de autonomía que se da a los alumnos para interpretar la lectura. Ésta puede ser *alta* (si el alumno tiene mayor responsabilidad elaborando las ideas, recibiendo esencialmente ayudas no invasivas) o *baja* o (el profesor tiene un papel más representativo y presta un mayor número de ayudas).

El *patrón 1* carece de episodio de planificación. Es uno de los más frecuentes y se caracteriza por la mera extracción de ideas del texto sin que haya una selección u organización entre ellas.

El *patrón 2* tiene un episodio de planificación formado por un simple listado de temas. Éstos anticipan el camino, pero deja a los alumnos la responsabilidad de detectar el problema y la meta considerándolos, ellos mismos, tanto deseables como viables. En él, se selecciona la información pero no se ordena.

En el *patrón 3* se anticipan tanto los temas como el modo de actuar durante la tarea, es decir, se da una breve descripción de cómo afrontar la lectura. Asimismo, se ordena la información pero no hay selección de la misma.

En el *patrón 4* se especifica qué logro se debe alcanzar pero el contenido es pobre, ya que no se diferencian las ideas elaboradas y el nivel de participación de los alumnos es bajo.

El *patrón 5* es aquel en el que se especifica el logro que se debe alcanzar y se anticipan los temas. Por lo general, tampoco hay una selección de ideas aunque la participación de los alumnos es alta.

El *patrón 6* es una estructura mucho más compleja. En él se especifica qué logro se debe alcanzar, se anticipan los temas y también se considera una actividad viable. A pesar de que el contenido público es rico, es el profesor el responsable de generarlo.

Por último, el *patrón 7* es aquel episodio de planificación en el que se detecta un problema, se especifica qué logro se debe alcanzar, se anticipan tanto los temas como el modo de actuar, considerándose deseable y viable. Es un patrón ideal en el que se proponen estrategias precisas para encarar el texto y la participación de los alumnos es plena.

2.3. Noción de ayuda y tipos de ayuda

A lo largo de todos los episodios, las ayudas que los maestros pueden prestar a los alumnos son un elemento clave tanto para comprender el texto como para fomentar o evitar posibles dificultades ante la tarea. “No se trata únicamente de valorar la comprensión alcanzada, sino también de proporcionar las ayudas necesarias para la interpretación del texto” (Sánchez, García y Rosales, sin fecha). Por este motivo, esta cuestión será el eje principal de este Trabajo de Fin de Grado.

Por eso, ahora nos vamos a detener en aclarar el concepto de ayuda, mostrando tres ideas importantes.

Según Sánchez (2010) una ayuda es un “préstamo de conciencia” que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar la realización de alguno de los múltiples procesos de la comprensión lectora.

Este mismo autor defiende que “las ayudas [...] son puentes que los profesores tienden para que los alumnos puedan participar activamente en la elaboración del significado del texto. Así, las ayudas explícitas tienen como objetivo acelerar que los niños construyan y usen conscientemente estrategias de lectura que puedan exportar de un texto a otro” (Sánchez, 2010, p. 249).

Hay formas muy distintas de ayudar: algunas son más explícitas que otras, otras son más invasivas, unas son típicas del comienzo de la sesión de comprensión mientras que otras se sitúan al final, algunas no van dirigidas a los procesos cognitivos sino a los motivacionales.

Ante esta variedad, vamos a presentar un esquema con los distintos tipos de ayudas que cabe distinguir, a partir de Sánchez (2010) (ver gráfico 1):

FRÍAS				CÁLIDAS		
Regulatorias		Internas		Actividad como deseable	Actividad como viable	Explicarse bien, resultados
Situadas al comienzo	De feedback	Invasivas	No invasivas	Mantener compromiso	Controlar Emociones	
Preparan el terreno. Ofrecen contexto conceptual y procedimental para éxito.	Cierran y culminan el ciclo de comprensión.	Ofrecen el contenido.	Ofrecen pistas para poder extraer/construir contenido del texto			

Tabla 1. Clasificación de los tipos de ayuda (tomado de Sánchez,2010)

En la Tabla núm.1 se puede observar que hay dos grandes categorías: ayudas frías (destinadas al contenido del texto) y cálidas (aquellas que ponen el énfasis en el valor de la tarea).

Dentro de las frías, las **ayudas regulatorias** son ayudas que crean un contexto para tener éxito en el que no se da el contenido de las respuestas. Pueden ser clarificaciones sobre el modo de realizar la tarea, la definición de la meta que se pretende conseguir, la activación de conocimientos previos o recordatorios de alguna estrategia de comprensión. Sin embargo, las *ayudas regulatorias de feedback* o finales sirven para recapitular, para confirmar o señalar el logro de la meta (lo que llamaremos de consolidación), o bien para enriquecer, reformular, matizar o redirigir las respuestas dadas, lo que denominaremos “de completar”.

Las **ayudas internas** “se ofrecen cuando el alumno ha iniciado la respuesta y ésta no ha sido satisfactoria” (Sánchez, García y Rosales, sin fecha).

Por un lado, las *ayudas internas invasivas* consisten en ofrecer al alumno (por distintos medios tales como una pregunta de completar, rellenar huecos, dar apoyos físicos, iniciar un razonamiento o proponer acciones), parte de la respuesta que se está buscando. Es evidente, que esto supone una reducción notable de la participación de los alumnos (Sánchez, García y Rosales, sin fecha).

Por otro lado, las *ayudas internas no invasivas* consisten en motivar al alumno a seguir pensando a través de pistas, de un contra-modelo, de invitar a reconsiderar o de sonsacar o descomponer la tarea. Estas ayudan a facilitar la búsqueda de la respuesta correcta, pero en ningún momento se da parte de la misma (Sánchez, García y Rosales, sin fecha).

Para finalizar, las **ayudas cálidas** servirán para que el alumno valore la tarea como deseable y viable. De este modo, se presentará la actividad como algo atractivo, haciendo ver al alumno que es competente (que cuenta con recursos y estrategias para llevarlo a cabo) incrementando las expectativas a nivel de autoeficacia y éxito. Asimismo, esto ayudará a que los niños mantengan el compromiso con la meta inicial, les ayudará a controlar las emociones

negativas que aparezcan durante la tarea (aburrimientos, desaliento, decepción) y amenacen el éxito, lo que finalmente les facilitará la consecución de unos logros, o en este caso la comprensión de un texto.

2.4. Ayudar a Comprender frente a Enseñar a Comprender

En los puntos anteriores hemos mostrado lo complejo que es el proceso de la comprensión, y más aún que nuestros alumnos lleguen a ser competentes, así como lo importantes que son las ayudas o intervenciones de los docentes en dicha tarea. Sin embargo, caben distintas formas de intervención.

Los teóricos distinguen dos tipos: El primero, *Ayudar a Comprender*, “es acompañar a los alumnos durante la lectura de los textos, tan necesarios como poco accesibles” (Sánchez y Alegría, 2010, p. 87). Los alumnos deben entender el sentido y objetivo de la lectura y los docentes proporcionarán las ayudas necesarias para conseguirlo. Se basa en transformar el contexto de lectura, de modo que los alumnos puedan identificar las ideas importantes, conectar el texto con los conocimientos previos o aumentar su participación. La realización de esta labor de forma sistemática puede llevarlos a la adquisición de ciertos recursos para enfrentarse a próximas lecturas, lo que permitirá que cada alumno busque sus propias herramientas de aprendizaje ante esta tarea como hacerse preguntas, anticipar la información que puede dar el texto, conectarlo con conocimientos previos, buscar el significado de las palabras desconocidas, resumir, subrayar o reflexionar sobre el contenido del texto.

Ayudar a Comprender pone el énfasis en que los alumnos comprendan el texto y para ello va ofreciendo una serie de ayudas que, utilizadas por el docente texto tras texto, acabarán convirtiéndose en estrategias individuales que los niños interiorizarán y usarán para comprender.

El segundo, *Enseñar a Comprender*, consiste en enseñar y promover esas estrategias de comprensión de manera directa, explícita e intensiva. De esta manera, el docente explicará de forma detallada en qué consiste cada estrategia y mostrará a los alumnos cómo usarla o aplicarla, tras lo cual la ensayarán sobre algunos textos.

Enseñar a Comprender coloca el acento en que los alumnos aprendan estrategias o procedimientos transferibles que se puedan aplicar a todos los textos, a través de las cuales, los estudiantes podrán comprenderlos.

La intervención *Ayudar a comprender* es más común en las aulas de Educación Primaria.

Para terminar sintetizando lo dicho hasta aquí, queremos decir que lograr comprender un texto es –como ya hemos indicado- una tarea compleja ya que en ella intervienen muchos procesos: decodificar o reconocer cada palabra, acceder a su significado, formar ideas, establecer conexiones entre las ideas para dar coherencia a lo leído (inferencias, macroideas...), conectarlo con los conocimientos previos... Todo esto implica que los alumnos inviertan muchas estrategias en esos procesos y que puedan aplicarlas de manera flexible, de modo que si tienen alguna dificultad en alguno de ellos, significa que invertirán más tiempo y recursos en ese proceso concreto, por ejemplo en la lectura de las palabras, lo que finalmente se interpondrá en la comprensión global del texto. Por este motivo, las ayudas que los maestros proporcionemos a los alumnos son elementos realmente decisivos.

PARTE EMPÍRICA

3. MÉTODO

3.1. Participantes y contextualización

3.1.1. El centro

Esta investigación se ha desarrollado en un centro escolar público de la provincia de Cantabria, situado en una localidad de 5824 habitantes, cercana a la capital de la comunidad autónoma, que cuenta tanto con ámbito rural como urbano. Concretamente, se ha llevado a cabo en el aula de 1º de E.P., formada por 24 estudiantes (15 niñas y 9 niños). El nivel socioeconómico y sociocultural de las familias del centro y del aula se puede situar a dos niveles, una parte de ellos se sitúa en una posición social media y otra parte se encuentra en una situación de clara desventaja económica y sociocultural.

La finalidad de las líneas que siguen es plasmar que los docentes de este centro y, en particular la docente del aula de 1º de E.P., tienen una preocupación sincera por el tema de la lectura y de la comprensión lectora. Por ello, han organizado toda una serie de actuaciones dirigidas a su mejora, aprovechando los planes institucionales de la Consejería de Educación y, quizás, trascendiéndolos.

El Plan para el Fomento de la Competencia Lingüística “Leer, Comunicar, Crecer” de la Comunidad Autónoma de Cantabria y un proceso de análisis de este ámbito llevado a cabo en el centro, hizo que éste reflexionara y creara un Plan de Mejora de la Competencia Lingüística, cuyo objetivo inicial es que los resultados académicos de los alumnos mejoraran. Esto solo será posible si el centro organiza una “estructura social” que atenúe las diferentes oportunidades socioculturales y que implique a toda la comunidad educativa (maestros, alumnos, familias, etc.). De este modo, el Proyecto que realizaron estará centrado en dos ejes: el desarrollo de las competencias básicas desde todas las áreas y la animación a la lectura utilizando la biblioteca como núcleo dinamizador.

Para el desarrollo de las competencias básicas se ha retirado el libro de texto del área de Lengua en todos los cursos, elaborando así una programación más contextualizada y adaptada a los alumnos. Teniendo en cuenta que nuestras sesiones de comprensión lectora están llevadas a cabo en Primero de Primaria, matizaremos que en este ciclo tampoco se utiliza libro de texto en el área de Conocimiento del Medio. Por ello, se realizan actividades-tipo que abarcan todos los ámbitos del desarrollo comunicativo-lingüístico (asamblea, noticia, cuento de biblioteca...) que servirán de herramientas para el resto de aprendizajes. Para globalizar los contenidos se llevan a cabo proyectos interdisciplinares, vinculados especialmente a los contenidos del área de Conocimiento del Medio, en este caso “La salud y el medio ambiente”, de ahí que salvo los cuentos, el resto de los textos estén vinculados con estos temas (salud, animales, plantas, agua, reciclado...).

Por otro lado, la biblioteca se usará como núcleo dinamizador, será un espacio motivador donde profesores, alumnos y familias podrán encontrar los recursos

necesarios para las actividades, así como para fomentar la lectura como un hábito de conocimiento y disfrute personal y social.

Dentro del proyecto anteriormente nombrado (La salud y el medio ambiente) se tendrán en cuenta los siguientes ámbitos:

1. Comunicación oral: a través de la noticia y el cuento de biblioteca.
2. Lectura: utilización y trabajo con todo tipo de textos y elaboración de materiales para el trabajo sistemático de la comprensión lectora. Esta lectura se llevará a cabo de forma individual y colectiva.
3. Composición escrita: de textos académicos y literarios.
4. Animación a la lectura:
 - a. Las Jornadas Literarias del centro.
 - b. Implicación de las familias: participación en la actividad “Martes con Padres”, en las Jornadas Literarias, charlas orientativas orientadas a las familias (resolución de conflictos, cómo ayudar con los deberes...).
 - c. La biblioteca como espacio dinamizador: viernes de biblioteca, espacio de consulta-investigación, préstamos de libros a los alumnos...

3.1.2. El Primer Ciclo

Cada uno de los ciclos incluye el diseño de “actividades tipo” que planifica tareas que se trabajan de forma sistemática. En el Primer Ciclo se trabajan:

- La noticia: se lleva a cabo la lectura de una noticia en la que se contemplan aspectos como la exposición oral, el diálogo, la organización fonética y semántica, la ortográfica o la composición escrita. En Primero, la clase está dividida en cuatro grupos y cada semana le corresponde a uno de ellos llevar una noticia de un periódico. Se realiza una exposición oral por parte de los alumnos de sus noticias, respondiendo a preguntas de los compañeros. Después se realiza una elección democrática y justificada de la noticia que más les gusta para ponerla en el tablón y para realizar el dictado de la misma en un folio sin pautar. Posteriormente, se hace una copia en la pizarra para que los alumnos

puedan corregirlo. Además, se les facilita un formato establecido para que creen el hábito en el que tienen que indicar el título, el autor, fecha, un dibujo, y un pequeño hueco para que escriban el tema o un breve resumen.

- Cuento de Biblioteca: préstamo de un libro de la biblioteca para fomentar el hábito lector y la comprensión lectora. También realizan un resumen con lo que más le ha gustado del cuento y un dibujo, así como su exposición oral al resto de compañeros.
- Audición de cuentos, poesías, canciones... De los cuales, posteriormente se realiza la comprensión y expresión oral.
- Lecturas sistemáticas y comprensión lectora: en ellas se trabaja con diferentes textos, vocabulario relacionado con el tema y la fluidez lectora. Para ello se llevan a cabo dos horas de lectura a la semana programadas: una hora dedicada a la decodificación y otra a la comprensión lectora (de textos escritos u orales/audiciones).
- Asamblea de tutoría: respeto a las normas de diálogo, defensa de opiniones, debate, elecciones...
- Conciencia fonológica: una hora a la semana la maestra de AL baja al aula para realizar tareas de conciencia fonológica con todo el grupo-clase. Así mismo, todos los alumnos del centro (lo necesiten o no) conocen los apoyos gestuales que se emplean para los distintos fonemas.
- Viernes de Biblioteca: es una actividad en la que participan todos los cursos y en la que los distintos tipos de textos (poesía, narración, adivinanzas...) son abordados de diferentes maneras (dramatización, títeres, canciones...). Esto les da la ocasión (a unos por trabajar en ello y a otros por asistir como espectadores) de acercarse a algunas lecturas muy distintas a las que están acostumbrados. A esta actividad también están invitadas las familias.

Tras lo descrito con anterioridad, cabe destacar que las sesiones de comprensión lectora sólo se realizan con textos narrativos y expositivos, mientras que otro tipo de textos como las canciones, poesías, adivinanzas, etc. son utilizados como animación a la lectura, cuyo objetivo principal es la

motivación de los alumnos, acercándoles a la lectura desde la imaginación, el juego y la creatividad.

3.1.3. El aula de Primero de Educación Primaria y sus modalidades de lectura en el aula

Como comentaba anteriormente, en el aula de 1º de E.P. se han incorporado dos horas de lectura al horario lectivo, realizando la siguiente división de cómo llevarlo a cabo.

La primera de ellas se dedica exclusivamente al objetivo decodificador, es decir, a que los alumnos progresen y adquieran fluidez en la tarea de leer. La decodificación se define como un proceso de interpretación de símbolos (en este caso las letras y/o palabras escritas) que el receptor entiende y por lo tanto, genera un mensaje para su posterior aprendizaje. Esto hará posible adquirir una habilidad de lectura fluida que permitirá a los alumnos estar en mejores condiciones para una adecuada comprensión de lo que se lee.

La segunda se utiliza para llevar a cabo una comprensión lectora a través de diferentes modalidades y tipos de texto. Como se puede observar en la tabla 2, la comprensión lectora se trabaja usando tanto la oralidad como la escritura, y usando diferentes tipos de tareas o distintos formatos:

PRIMER CICLO	
Lenguaje Oral	Lenguaje Escrito
<p>+ Audición de cuentos relacionados con la temática del proyecto.</p> <p>-Se escucha el cuento en silencio.</p> <p>-Se resume de forma oral por parte de algún alumno.</p> <p>-La tutora hace preguntas orales de comprensión sobre el cuento que los niños también contestan oralmente.</p> <p>+ Diálogo sobre la lectura.</p> <p>+ Exposición en voz alta de una argumentación en torno a algún tema puntual...</p> <p>¿Qué sabes de...?</p> <p>¿Qué piensas de...?</p> <p>¿Qué quieres hacer con...?</p> <p>¿Qué sucede si...?...</p>	<p>Leer diferentes tipos de lecturas.</p> <p><u>Enumerativos</u>: Rótulos, Listas, Carteles, Menús</p> <p><u>Informativos</u>: Noticias, Anuncios, Cartas, Avisos, Notas, Invitaciones</p> <p><u>Literarios</u>: Cuentos y narraciones, Poemas y canciones, Adivinanzas y refranes</p> <p><u>Expositivos</u>: Descriptivos, Definiciones</p> <p><u>Instructivos</u>: Recetas, Reglas, Acuerdos.</p> <p>Expresión escrita relacionada con la lectura.</p> <p>-Actividades de comprensión: preguntas escritas sobre la lectura, resúmenes o secuenciación de imágenes.</p> <p>-Crear cuentos, poesías, descripciones, si yo fuera..., chistes, trabalenguas, canciones...</p>

Tabla 2. *Modalidades de lectura del aula*

También debemos matizar que se utilizan distintos formatos como la lectura en la pantalla digital, los libros, fichas o CD-ROM para las audiciones. Del mismo modo, se suele recurrir a la *combinación*.

Por un lado podemos encontrar cómo se trabaja la comprensión desde distintas audiciones, es decir, los niños escuchan diferentes historias y después tendrán que comentar y hacer/responder preguntas acerca de ellas de manera oral. Sin embargo, hay que dejar constancia de que los días que se realizan audiciones, son momentos en los que el alumnado realiza una comprensión a través de la escucha activa, sin acceso al texto escrito.

Por otro lado, se trabaja la lectura de textos escritos. En algunos momentos esta lectura la lleva a cabo el maestro y en otros, los propios alumnos. En ocasiones se trata de una lectura silenciosa individual y, en otras, de sesiones

de lecturas colectivas en voz alta en las que los niños leen de uno en uno una frase o párrafo.

Del mismo modo, las tareas que se realizan posteriormente a la lectura combinan el lenguaje oral y escrito. A veces se realizan resúmenes orales en los que se repite qué sucedía en el texto, y otras se hacen preguntas de comprensión a los alumnos (oralmente y/o por escrito).

Evidentemente, la tarea docente en este campo es muy importante. Los maestros debemos acompañar, orientar y escuchar a nuestros alumnos durante su desarrollo educativo, y por tanto, dar las ayudas, herramientas o estrategias necesarias para que puedan desenvolverse solos con posterioridad.

3.1.4. Las sesiones de comprensión lectora seleccionadas

A continuación se muestra una tabla (tabla núm.3) en la que podemos encontrar la distribución de las distintas sesiones de análisis y la modalidad de lectura que se llevó a cabo, así como el tipo de texto:

LECTURA		Texto Narrativo	Texto Expositivo
Profesora		Sesión 1 (30') (13/03/2014)	
Alumnos	Voz alta	Sesión 1 (11') (13/03/2014)	Sesión 3 (35') (03/04/2014)
	Voz baja		
AUDICIÓN		Sesión 2 (45') (27/03/2014)	

La *Sesión 1* se llevó a cabo con un cuento proyectado en la pizarra digital que la maestra leyó en voz alta, tras lo que se hizo preguntas de comprensión oralmente a los alumnos. Después hubo una segunda lectura colectiva, también en voz alta, con objetivo exclusivamente descodificador.

En la *Sesión 2* se utilizó una audición del cuento “La gallina y los granos de trigo”, incorporada en un CD-ROM. Tras esto, la docente realizó preguntas de

comprensión oral y una tarea individual que consistió en la secuenciación con imágenes y/o palabras en papel de la historia, a modo de resumen.

Por último, la *Sesión 3* se llevó a cabo a través de una lectura colectiva de un texto escrito y expositivo en voz alta. A continuación, se realizó un resumen oral entre todos los alumnos junto a algunas preguntas de comprensión. Finalmente, realizaron de forma individual y por escrito unas preguntas de comprensión lectora.

Por tanto, contamos con dos sesiones en las que los niños leen textos narrativos y una sesión en la que el texto que intentan comprender es expositivo. Se pueden consultar las transcripciones de estas sesiones en el Anexo I y II respectivamente.

3.2. Diseño y procedimiento

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de un *estudio de caso*. Se trata de un aula en el que participa una sola docente, y en él se estudia en profundidad un aspecto específico: las ayudas que otorga la maestra durante las sesiones de comprensión lectora.

3.2.1. Procedimiento

Para ello se han realizado grabaciones en audio de tres sesiones de lectura, completándose con observaciones y anotaciones que se tomaron en ese momento. Después, estas sesiones se han transcrito para un manejo más adecuado de cara a su análisis y categorización.

Se pueden consultar las transcripciones de estas sesiones en el Anexo II. Estas transcripciones cuentan con dos tipos de numeraciones, la primera corresponde a cada una de las intervenciones de la sesión (tanto de los alumnos como de la maestra); la segunda enumera sólo los turnos en que interviene la profesora.

Asimismo, aparece un código de colores por el que se identifican las distintas ayudas, siendo la leyenda:

Leyenda:

-  **Ayudas cálidas.**
-  **Ayudas regulatorias.**
-  **Ayudas internas no invasivas**
-  **Ayudas internas invasivas**

4. RESULTADOS

4.1. Análisis global de las sesiones de comprensión lectora: episodios y patrones

Respecto a su estructura, se ha realizado un análisis de los distintos episodios que se identifican a lo largo de estas sesiones.

De este modo, a lo largo de las sesiones se observan los que pueden verse en la tabla 3.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Episodio I	Planificación [5-6]: Justifica o da sentido a la tarea, y lo relaciona con conocimientos previos (qué están estudiando en clase)	Planificación [4-6]: relación con lo que están aprendiendo, (aunque de manera poco precisa, lo cual, hace que el comienzo sea más precipitado) y se clarifica el modo de realizar la tarea.	Planificación [1-4]: justificación y sentido de la actividad (ampliar conocimientos sobre las plantas). También se evocan los logros pasados que valoran la actividad como viable y se hace un recordatorio de lo que hay que hacer en este tipo de tareas.
Episodio II	Activación de conocimientos previos [7-11]	Audición de un cuento [7].	Lectura colectiva en voz alta del texto (en dicha lectura intervienen varios alumnos) [5-13].
Episodio III	Lectura en voz alta del texto (sólo lee la maestra) [12].	Evaluación de la comprensión [8-82]: a través de preguntas literales. Ante las dificultades para responder ciertas preguntas, se evocan conocimientos previos para que los alumnos sean capaces de elaborar una respuesta	Activación de conocimientos previos [14-17]
Episodio IV	Evaluación de la comprensión [13-50]: discusión a través de las relaciones con el texto y sus conocimientos previos. También realizan un resumen oral entre todos.	Tarea: Secuenciación con palabras o dibujos de lo que ha sucedido en el cuento (a modo de resumen)	Evaluación de la comprensión [18-52] discusión a través de los contenidos del texto (resumen oral), las relaciones con el mismo y sus conocimientos previos.
Episodio V	Lectura colectiva en voz alta con objetivo decodificador.		Tarea: Preguntas de comprensión lectora por escrito.

Tabla 3. *Identificación de episodios en cada una de las tres sesiones de comprensión analizadas*

Hemos de decir que el patrón básico que sigue la docente es simple: empezar con un episodio de planificación, seguido en dos de las sesiones de otro de activación de conocimientos previos, tras lo cual, la lectura en voz alta (o audición) se produce todo seguido, sin interrupciones por parte de la docente para ofrecer ayudas. Éstas se posponen y se acumulan después de la lectura.

4.2. Análisis de las ayudas ofertadas por la docente en cada sesión lectora

Una vez identificados los episodios de los que constan estas sesiones, hemos procedido a analizar las intervenciones de la maestra. En la siguiente tabla (tabla núm. 4) hemos reflejado los datos obtenidos en cuanto al número de intervenciones y cuáles de éstas son turnos de ayuda, clasificándolas en *regulatorias*, *cálidas*, *invasivas* o *no invasivas*.

	Sesión 1 (núm. Y %)	Sesión 2 (núm. Y %)	Sesión 3 (núm. Y %)	Total (núm. Y %)
Intervenciones	23 (100%)	37 (100%)	25 (100%)	85 (100%)
Turnos de ayuda	19 (82'6%)	29 (78'4%)	19 (76%)	67 (78'8%)
Otro tipo de intervención	4 (17'4%)	8 (21'6%)	6 (24%)	18 (21'2%)
Ayudas	23 (100%)	38 (100%)	26 (100%)	87 (100%)
Regulatorias	6 (26'1%)	7 (18'5%)	5 (19'2%)	18 (20'7%)
Invasivas	5 (21'7)	7 (18'5%)	4 (15'4%)	16 (18'4%)
No invasivas	6 (26'1%)	13 (34'1%)	9 (34'6%)	28 (32'2%)
Cálidas	6 (26'1%)	11 (28'9%)	8 (30'8%)	25 (28'7%)

Tabla 4. *Tipos, número y porcentaje de ayudas ofertadas por la docente en cada una de las tres sesiones*

Hay que hacer notar que los turnos de ayuda y el número de éstas no coinciden, ya que aparecen varios tipos de ayudas en un mismo turno.

Para ayudar a entender la tabla anterior, matizaremos a qué se corresponde cada término. Las *intervenciones* son todos los momentos en los que la maestra participa, mientras que los *turnos de ayuda* son aquellas intervenciones de la maestra en las que aparecen una o varias ayudas.

En la siguiente tabla aparecen representadas todas las ayudas dentro de las categorías *frías* y *cálidas* así como la agrupación de estas ayudas según el tipo de texto. Los porcentajes ahora son calculados sobre el número total de ayudas.

		Sesión 1 (núm. Y %) (1)	Sesión 2 (núm. Y %) (2)	Sesiones 1 y 2 (núm. Y %) (3)	Sesión 3 (núm. Y %) (4)	TOTAL (núm. Y %) (5)
Ayudas		23 (100%)	38 (100%)	61 (100%)	26 (100%)	87 (100%)
Frías	Regulatorias	6 (26'1%)	7 (18'5%)	13 (21'3%)	5 (19'2%)	18 (20'7%)
	No invasivas	6 (26'1%)	13 (34'1%)	19 (31'1%)	9 (34'6%)	28 (32'2%)
	Invasivas	5 (21'7)	7 (18'5%)	12 (19'7%)	4 (15'4%)	16 (18'4%)
	Total	17 (73'9%)	27 (71'1%)	44 (72'1%)	18 (69'2%)	62 (71'3%)
Cálidas		6 (26'1%)	11 (28'9%)	17 (27'9%)	8 (30'8%)	25 (28'7%)

Tabla 5. Número y porcentaje de ayudas frías y cálidas en cada una de las tres sesiones

Veamos en la siguiente tabla (tabla 6) algunos ejemplos de estas ayudas:

Ayudas Cálidas	<p>(extracto de la sesión 2)</p> <p>³⁸Maestra: ¿Y qué más?</p> <p>³⁹Alumno: A ver... Primero hay que plantarlo, después esperar a que creciera, recoger el trigo y Ehm... Luego llevarlo al molino.</p> <p>⁴⁰Maestra: Vas muy bien.</p> <p>⁴¹Alumno 2: Para hacer el pan.</p>
Ayudas Regulatorias	<p>(extracto de la sesión 2)</p> <p>⁸Maestra: Muy bien. Ya podemos levantar la cabeza. Ahora vamos a jugar al juego de las preguntas. Y es el siguiente: los que sepan la respuesta a la pregunta que yo haga, levanta la mano.</p> <p>⁹Alumnos: ¡Bien!</p>
Ayudas No invasivas	<p>(extracto de la sesión 1)</p> <p>⁴²Maestra: ¿Y cómo se llamaba ese jardín?</p> <p>⁴³Alumno: El jardín Mágico.</p> <p>⁴⁴Maestra: ¿Y por qué creéis que lo llamarán el jardín mágico?</p> <p>⁴⁵Alumno: Porque hay muchos árboles y muchos animalitos...</p> <p>⁴⁶Alumno 2: Y florecitas...</p> <p>⁴⁷Alumno 3: Y al principio no había nada...</p>
Ayudas Invasivas	<p>(extracto de la sesión3)</p> <p>⁴⁶Maestra: Eso es... A ver chicos, la lana es una cosa, que se obtiene de....</p> <p>⁴⁷Alumno: de las ovejas.</p> <p>⁴⁸Alumno 2: Es su pelo.</p> <p>⁴⁹Maestra: Vale, y el algodón, es otra cosa, que se obtiene de...</p> <p>⁵⁰Alumno: de las bolitas de algodón.</p>

Tabla 6. Ejemplos de los distintos tipos de ayudas

Muchas ayudas encontradas (sobre todo en los textos narrativos y en las preguntas que en éstos se hacen), las hemos clasificado como invasivas porque son preguntas cerradas que dirigen mucho la atención de los alumnos hacia datos concretos o literales, y en este sentido se puede considerar una pregunta invasiva a pesar de no dar la respuesta ni parte de la misma.

Igualmente, los estímulos positivos de la maestra hacia el alumnado (véase por ejemplo: utilizar el término “muy bien” o “estupendo”) los hemos considerado en ocasiones ayuda cálida, pero en otras simplemente se ha obviado su análisis en virtud del tono utilizado en las grabaciones. Hemos acudido a las notas tomadas durante las sesiones y, asimismo, al conocimiento que tenemos de la docente y al tono utilizado por ella, para decidirnos por una opción u otra en cada una de las ocasiones en que sale. Por lo tanto, esto significa que en algunas ocasiones el término se utiliza para elogiar el trabajo o la actitud del alumno y en otras, simplemente, se utiliza como una especie de muletilla para mantener y asegurar la continuidad de la interacción.

Ayuda cálida	Se ha obviado el análisis
<p>¹³Maestra: ¿A qué os recuerda este cuento? Recordad, quiero ver manos para hablar ¿vale?</p> <p>¹⁴Alumno: A la poesía de “La niña que salvó el Planeta”.</p> <p>¹⁵Maestra: Muy bien. ¿Y por qué crees que se parecen?</p>	<p>⁷Audición del cuento (...)</p> <p>⁸Maestra: Muy bien. Ya podemos levantar la cabeza. Ahora vamos a jugar al juego de las preguntas. Y es el siguiente: los que sepan la respuesta a la pregunta que yo haga, levanta la mano.</p> <p>⁹Alumnos: ¡Bien!</p>

Tabla 7. Ejemplos de la clasificación de estímulos positivos

En tercer lugar, en las transcripciones podemos observar cómo la maestra se preocupa en ocasiones por controlar la situación (el ambiente, el ruido, el comportamiento de los niños...), tanto al inicio de la tarea como durante su transcurso, ya que intenta dirigir la atención de los alumnos a la actividad que están haciendo. Estos turnos están categorizados en la Tabla 4 como “Otros tipos de intervención”.

5. DISCUSIÓN

Este estudio ha pretendido analizar las ayudas dadas por una maestra de Primero de E.P. a sus alumnos durante las actividades de comprensión lectora.

Respecto al análisis global de las sesiones en términos de los episodios que las conforman y de sus patrones, podemos decir que las sesiones de comprensión lectora analizadas en este trabajo no se pueden introducir en ninguno de los patrones definidos por Sánchez (2010), pero sí se pueden analizar según los tres elementos mencionados en el punto 2.2 de este trabajo:

- En cuanto a la estructura, todas las sesiones son simples. Se observa claramente un episodio de lectura o audición y posteriormente un episodio de evaluación guiado por las preguntas literales que plantea la docente.
- El grado de elaboración de las ideas que aparecen en el contenido público son indiferenciadas. A pesar de que dichas ideas están organizadas, no hay una selección ni una jerarquía de esos contenidos. Así, se van acumulando ideas según las preguntas de la docente, las cuales, aparentemente no siguen un plan. Esto significa que se presta la misma atención a las ideas importantes como a aquellas que no lo son.
- La participación en estas sesiones es muy alta, ya que como veremos más adelante, la mayoría de las ayudas que presta la maestra son no invasivas.

Respecto al análisis de las ayudas, el primer resultado que cabe destacar es, como puede observarse en la primera tabla de resultados (tabla 4), que un elevado porcentaje de las intervenciones (entre el 76 y el 83%) corresponde a turnos de ayuda y que esto ocurre en las tres sesiones.

El segundo resultado importante que se deriva del análisis de la segunda tabla de resultados (tabla 5) es que las ayudas frías (regulatorias, invasivas y no invasivas juntas) predominan claramente sobre las cálidas y que esto sucede en todas las sesiones. En total (ver columna 5), el conjunto de las frías representan el 71'3% frente al 28'7% de las cálidas, sin que haya apenas diferencias en función del tipo de texto.

El tercer resultado que es necesario subrayar es que los porcentajes de los distintos tipos de ayuda por separado (regulatorias, invasivas, no invasivas y cálidas) se mueven entre el 15'4% y el 34'6%, si nos fijamos en los datos de las sesiones (columnas 1,2 y 4 de la tabla 5). Por tanto, algunos suponen más del doble que otros, una diferencia ostensible. El menor (15'4%) corresponde a las ayudas invasivas en el texto expositivo y los mayores (34'1 y 34'6%) a las ayudas no invasivas de las sesiones 2 (texto narrativo) y 3 (texto expositivo).

Si ahora nos fijamos en la comparación de ayudas invasivas frente a no invasivas, otra conclusión que deriva de este trabajo es que el estilo de la maestra tiende a ser *no invasivo*. La mayoría de las ayudas que la docente ofrece a sus alumnos durante las sesiones de comprensión lectora son *no invasivas*. Efectivamente, al centrarnos en los resultados totales (tabla 5, columna 5), comprobamos que el porcentaje más alto (32'2%) corresponde a las no invasivas, que casi dobla a las invasivas (18'4%).

Esto se traduce en una alta participación del alumnado en la elaboración de respuestas. Como podemos observar en las transcripciones de las sesiones, la maestra da pistas para generar las soluciones pero no ofrece ningún elemento que forme parte de las mismas, siendo así, ayudas libres de contenido.

Emplear ayudas internas no invasivas anima a los alumnos a seguir buscando la respuesta correcta, y aunque se reducen las soluciones posibles, no ofrecen ningún elemento con el que se puedan elaborar o identificar. La búsqueda de una alta participación es positiva, pero para que el alumno lo haga con éxito, implica ciertas condiciones como leer un texto de poca dificultad, ser lo suficientemente competente en la tarea o que se presten ayudas regulatorias.

Así, en esta clase se alienta a los alumnos a precisar sus respuestas o ampliarlas hasta llegar a aquella que se considera correcta, a través de ayudas no invasivas que invitan a reconsiderar. Sin embargo, esto contribuye a que los episodios no se cierren de manera correcta.

Esto se combina con que, a lo largo de las sesiones de comprensión lectora, se realizan preguntas con el simple objetivo de extraer información literal de esos textos, que han sido catalogadas como ayudas invasivas. Por tanto, ni las

ayudas no invasivas (por su propia naturaleza) ni las ayudas invasivas (por ser preguntas, en su mayoría, de información literal) sirven para resaltar aquellas ideas que son más importantes del texto.

Es cierto que en las indagaciones de la maestra no se les da ninguna respuesta, pero tampoco da lugar a interpretaciones personales, es decir, un aspecto interesante sería saber qué han interpretado o comprendido los alumnos antes de que la docente empiece a guiar la comprensión con preguntas o se haga una simple enumeración de los hechos. Por este motivo, se puede clasificar el contenido público como pobre, ya que no se da pie a que los alumnos profundicen en las ideas del texto o que hagan inferencias. En consecuencia, los procesos perceptivos y cognitivos son de *bajo nivel* ya que se realizan de forma más automática, permitiendo consumir menos recursos atencionales y memoria.

Todo lo mencionado anteriormente, nos indica que se trata de una comprensión superficial que permite a los alumnos elaborar un resumen, contar oralmente lo que recuerdan del texto o responder preguntas literales, siendo el nivel de representación mental el denominado *base del texto*.

En este sentido, el tipo de texto es clave (Vidal-Abarca, 2000), ya que podemos encontrar diferencias en cómo se trabaja o en qué ayudas se dan, atendiendo a qué clase de texto se está leyendo. Por eso, un cuarto resultado muy relevante tiene que ver con la comparación entre la columna 3 de la tabla 5 (que agrupa los resultados de la sesión 1 y 2, ambas de textos narrativos) con la columna 4 (sesión del texto expositivo). Salta a la vista la similitud de los porcentajes: apenas hay diferencias entre una y otra columna. En definitiva, la actuación de la maestra para favorecer la comprensión lectora en los niños no cambia en función del tipo de texto.

Esta situación no parece la ideal. En los *textos narrativos* siempre encontramos más acciones, personajes y diálogos. Por lo general, estos textos parten de una problemática a la que se brinda una solución al final de la historia. Del mismo modo, su contenido es muy similar a lo largo del relato, suelen emplear un lenguaje más coloquial, incluso repitiendo ciertas ideas o partes del diálogo,

por lo que es más fácil de entender, llegando incluso a ser “memorizado” por los alumnos.

En consecuencia, las ayudas aportadas por la docente son, mayoritariamente, no invasivas y cálidas, lo que parece correcto a la luz de la naturaleza de estos textos.

Por otro lado, los textos expositivos son más difíciles de comprender que los textos narrativos (el texto de la sesión 3 frente a los textos de la sesión 1 y 2 que se pueden consultar en el anexo I). Esto se debe a la información que presenta el texto, es decir, dicha información habitualmente es nueva, produciéndose una adecuación entre estas ideas y los conocimientos previos de los alumnos; asimismo, el lenguaje usado es más formal. La relación entre los conceptos de este tipo de textos es más abstracta o conceptual, siendo su objetivo informar al lector sobre el tema. Además, resultan menos familiares a los niños (sobre todo en el caso de 1º de Educación Primaria) y exigen más inferencias y más complejas.

Por este motivo, vinculando la dificultad que entrañan los textos expositivos con las ayudas que da la maestra, en este tipo de textos debería elevarse el porcentaje de ayudas invasivas. Sin embargo, siguen predominando las ayudas no invasivas, 34'4% frente al 15'4% de las invasivas (ver columna 4 de la tabla 5). Tratándose de niños de 1º de Educación Primaria, que es la primera vez que se enfrentan a este tipo de texto, parecería adecuado que la estrategia de la docente sea directiva o invasiva para, a lo largo de la etapa, abandonarla e ir sustituyéndola por otra que ofrezca más protagonismo a los niños, conforme se han ido teniendo más experiencia con ellos y se han ido haciendo más competentes.

Todo este análisis nos permite situar la intervención de la maestra en *Ayudar a Comprender* ya que pone el énfasis en que los alumnos comprendan el texto. Para ello va ofreciendo ayudas que permitirán a cada alumno buscar sus propias herramientas como hacerse preguntas, conectarlo con conocimientos previos, resumir o preguntar el significado de las palabras desconocidas. Así, esas ayudas utilizadas texto tras texto, acabarán convirtiéndose en estrategias que los niños interiorizarán y usarán en otras lecturas.

Otro aspecto importante de este trabajo es que la maestra, frecuentemente, motiva a los alumnos resaltando o elogiando las respuestas que proponen, por lo que el número de ayudas cálidas es elevado en todas las sesiones. Esto es muy interesante porque se hace saber a los niños que son competentes en lo que están haciendo. Por lo tanto, las expectativas recibidas son buenas, tanto a nivel de autoeficacia como de éxito, evitando que se frustren con los errores o las respuestas incompletas.

En esta línea, hay que dejar constancia de que en todas las sesiones se realiza una presentación para justificar la lectura o la audición de un texto; esto ayuda a no abordar la lectura de una manera precipitada y a situar a los alumnos, independientemente de las diferencias entre unas y otras: la sesión 3 tiene la introducción más rica y en cambio, la sesión 2 es la más escueta e imprecisa.

Del mismo modo, a pesar de llevar a cabo recapitulaciones a lo largo de la comprensión, nunca se hace un cierre o conclusión al finalizar.

6. CONCLUSIONES

A continuación, sintetizamos los principales aspectos positivos y negativos de las sesiones analizadas:

- Es de alabar que hayamos podido encontrar sesiones de comprensión lectora ya en Primero de Educación Primaria. En nuestro país, Rodríguez y Clemente (2013), analizando mediante estudios de caso aulas de 1º de Educación Primaria, informan de un predominio de tareas relacionadas con la enseñanza explícita del código sobre las de comprensión lectora. Creemos que la docente analizada está preocupada tanto por la descodificación como por la comprensión (véase apartado de Contextualización).
- Ofrece un importante número de ayudas regulatorias, de ayudas dirigidas a la extracción del contenido (invasivas y no invasivas) y de ayudas cálidas, resaltando las no invasivas.
- El alto porcentaje de ayudas no invasivas se traduce en: el estilo de la maestra tiende a ser *no invasivo* y en una alta participación del

alumnado en la elaboración de respuestas. La maestra puede dar pistas acotando las posibilidades de respuesta, pero nunca ofrece el contenido o elementos que formen parte del mismo.

- Sin embargo, no cambia de estrategia ante textos diferentes (narrativos versus expositivos), ofreciendo la misma proporción de ayudas invasivas y no invasivas en ambos.
- Tampoco elabora un plan que le permita dirigir el contenido público que desea que salga.
- La mayoría de las preguntas que se realizan son cerradas con el propósito de extraer información literal, por lo que no se resaltan las ideas importantes y apenas se realizan inferencias.
- Los episodios no se cierran de manera correcta y no existe una recapitulación, cierre o conclusión final.
- Y por último, se motiva a los alumnos valorando todas las respuestas y evitando frustraciones ante los errores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora, *Anales de psicología*, 29 (3), 996-1005.

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.

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, (1), 183-202.

Rodríguez, I. y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 41-54.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión, *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

Sánchez, E (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, R. *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase* (en línea) [Consulta: 07 de julio de 2014]. Disponible en: http://docentes.leer.es/files/2009/11/art_eso_guiacompreensionlibrotexto_emilio_sanchezmiguel.pdf

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

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

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Textos utilizados en las sesiones de comprensión.

Texto Sesión 1: “El jardín Mágico”.

Había una vez un terreno que estaba seco y vacío. Una niña que se llamaba Lucía y que pasaba por allí, lo vio y dijo:

- “Esto está muy triste, tengo que hacer algo”.

La niña comenzó a sembrar un árbol, pero pensó: - ¿Qué necesito para que este arbolito crezca?.

Un niño que pasaba por ahí le dijo:

- “Necesitas **tierra** fértil para que la planta crezca grande y fuerte”.

Más tarde, un hombre que pasaba por el camino le dijo:

- “Necesitas **agua** para que la planta crezca grande y fuerte”.

Nuestro amigo el Sol, que miraba desde arriba, les dijo:

- “No se olviden de nosotros, sin **luz** y **aire** no va a crecer la planta”.

Con el tiempo, la gente seguía llevando plantas para sembrar. Poco a poco aquel lugar se convirtió en un jardín enorme, lleno de muchas flores y árboles.

Muy pronto el jardín se llenó de insectos, pájaros y muchos animales más. Todos estaban muy contentos por lo hermoso que era ese mágico jardín.

El planeta Tierra estaba feliz, gracias a una niña que quiso cuidar de ella. FIN.

Texto Sesión 2: Audición “La gallina y los granos de trigo”

Había una vez una gallina que vivía en una pequeña granja junto a otros animales. Un día, mientras escarbaba la tierra buscando comida para sus cinco pollitos, encontró unos granos de trigo y exclamó loca de alegría:

- ¡Qué suerte! Voy a decírselo a mis amigos ahora mismo.

Y la gallinita, a todo correr, reunió al pato, al gato y al perro, compañeros a los que unía una gran amistad.

- ¿Qué quieres con tanta prisa Marcelina?- preguntó intrigado el pato Torcuato.
- Amigos, acabo de encontrar unos granos de trigo. He pensado que podríamos sembrarlos y así, dentro de algún tiempo, podremos hacer pan con el trigo que recojamos. ¿Quién me ayuda a sembrarlos?.
- Ehmm... Yo no puedo...- se disculpó el pato.- Me voy a bañar.
- Yo tampoco, me voy a comer.- Se apresuró a decir Gago, el gato.
- Ni yo vecina, me voy a pasear. – Respondió el perro Fredo.
- Está bien, pues lo sembraré yo sola.- dijo en tono firme la gallina.

(música)

Y así lo hizo ese mismo día. Pasó el invierno y los granos de trigo fueron creciendo bajo la tierra. Al llegar la primavera, nacieron unas verdes espigas y durante el verano el trigo maduró. Cuando la gallinita vio las espigas doradas, pensó que era el momento de recoger el trigo. Entonces, de nuevo fue a pedir ayuda a sus amigos de la granja.

- Vecinos, el trigo ya se puede segar. ¿Quién me ayuda a recogerlo?.
- Ehmm... Yo no puedo.- dijo el pato – Me voy a nadar.
- Yo tampoco... -dijo el gato- Me voy a jugar.
- Ni yo, me voy a descansar. –dijo el perro.
- Pues lo recogeré yo sola.- dijo la gallinita.

(música)

Cuando terminó de recogerlo, llamó otra vez a sus amigos.

- Tengo que moler el trigo para hacer harina. ¿Quién me ayuda a llevarlo al molino?
- Ehmm... Yo no puedo –dijo el pato- Me voy a pescar.
- Yo tampoco... Me voy a cazar.- dijo el gato-
- Ni yo, me voy a dormir.- dijo el perro.
- Pues lo llevaré yo sola.- dijo la gallina.

Y bien decidida, se dirigió al molino. Allí molió el trigo y volvió a la granja cargada con su saquito de harina. A continuación, con la harina hizo la masa y la dejó reposar unas horas. Luego formó el pan y lo metió en el horno. (música)

Al rato, un delicioso olor fue inundando el aire de toda la granja. Atraídos por tan agradable aroma, acudieron el pato Torcuato, el gato Gago y el perro Fredo.

- Mmmmm... ¡Qué bien huele! Esto abre el apetito a cualquiera.- dijo el pato.
- Es irresistible. – admitió el gato.
- Daría cualquier cosa por probar ese manjar. – dijo el perro.

Y cuando la gallina Marcelina sacó el pan del horno y lo puso a enfriar en la ventana de la cocina, los tres vecinos aprovecharon para hablar con ella.

- Amiga, danos un pedazo de ese rico pan. – dijo el gato.
- Sí, sí Marcelina, déjanos probarlo... Tu pan tiene que estar requetebueno. – añadió el gato.
- Desde luego querida, ese pan te ha debido de quedar muy sabroso, invítanos a un trozo. – insistió el perro.
- Vaya, vaya... Con que queréis probar el pan ¿eh?. Pues no, no y no. – contestó con seguridad la gallina. – Vosotros no me ayudasteis a sembrar los granos de trigo, ni a recoger las espigas, ni a moler el trigo, ni a nada de nada. Así que ahora tampoco me ayudareis a comer el pan, me lo tomaré yo sola con mis pollitos. ¡Hijos, a almorzar!.

Y la gallina, seguida de sus cinco pollitos, fue a comerse el pan a la sombra de un gran árbol.

Por su parte, el pato, el gato y el perro, están algo tristes. Se habían portado nada bien con su amiga Marcelina, tendrían de disculparse por ello en otro momento.

Desde luego, la gallina y sus pollitos pasaron un día maravilloso y disfrutaron de lo lindo.

(música)

Texto Sesión 3: "Semillas voladoras"

Seguro que sabes que las bolitas de la planta del algodón sirven para fabricar tejidos.

Pero, además, son de gran utilidad para la planta. Esas pequeñas bolitas protegen las semillas.

Cuando sopla el viento, esas finas pelusas salen volando con las semillas en su interior.

Como si fuesen en paracaídas, recorren largas distancias hasta tomar de nuevo tierra.

8.2. Anexo II: Transcripciones de las sesiones de comprensión con la identificación de las ayudas.

Sesión 1

Formato: Cuento proyectado en la pizarra digital que la maestra lee en voz alta, tras lo cual, hace preguntas de comprensión oralmente a los alumnos. Después hay una segunda lectura colectiva, también en voz alta, con objetivo exclusivamente descodificador.

1 **Maestra:** Chicos, ¿ya nos hemos relajado y tenemos preparados los oídos?

2 Todos los alumnos: Sí.

2 **Maestra:** Y ¿también tenemos preparados los ojos?

4 Todos: Sí.

3 **Maestra:** Vale, vamos a escuchar una historia sobre el tema que estamos viendo en clase. Este cuento nos ayudará a aprender algunos cuidados que necesitan las plantas, ¿vais a atender? (ayuda regulatoria: aclarar/establecer la meta/ identificar el tema)

6 Todos: Sí.

4 **Maestra:** Muy bien... ¿y estos días de qué hemos estado hablando? (Regulatoria: activar conocimientos previos- Evocar)

8 Alumno: Sobre el medio ambiente.

9 Alumno 2: No, ¡hemos estado hablando de que las plantas son seres vivos!

5 **Maestra:** Bueno, tenéis razón los dos. Pensar que estamos trabajando de forma global el medio ambiente, pero también es cierto que esta semana lo estamos haciendo a través del tema de las plantas. (Pone el power point en la pizarra digital). ¿Vemos todos? (Regulatoria: aclarar/establecer la meta)

11 Todos: Sí.

6 **Maestra:** Pues vamos a comenzar: El jardín Mágico.

Había una vez un terreno que estaba seco y vacío. Una niña que se llamaba Lucía y que pasaba por allí, lo vio y dijo: - “Esto está muy triste, tengo que hacer algo”.

La niña comenzó a sembrar un árbol, pero pensó: - ¿Qué necesito para que este arbolito crezca?.

Un niño que pasaba por ahí le dijo:

- “Necesitas **tierra** fértil para que la planta crezca grande y fuerte”.

Más tarde, un hombre que pasaba por el camino le dijo:

- “Necesitas **agua** para que la planta crezca grande y fuerte”.

Nuestro amigo el Sol, que miraba desde arriba, les dijo:

- “No se olviden de nosotros, sin **luz** y **aire** no va a crecer la planta”.

Con el tiempo, la gente seguía llevando plantas para sembrar. Poco a poco aquel lugar se convirtió en un jardín enorme, lleno de muchas flores y árboles.

Muy pronto el jardín se llenó de insectos, pájaros y muchos animales más. Todos estaban muy contentos por lo hermoso que era ese mágico jardín.

El planeta Tierra estaba feliz, gracias a una niña que quiso cuidar de ella. FIN.

(Los niños aplauden)

7

13 Maestra: ¿A qué os recuerda este cuento? Recordad, quiero ver manos para hablar ¿vale? (Regulatoria: se evoca lo que ya han tratado, activar conocimientos previos)

14 Alumno: A la poesía de “La niña que salvó el Planeta”.

8

15 Maestra: Muy bien. ¿Y por qué crees que se parecen? (ayuda cálida) (ayuda no invasiva: sonsacar)

16 Alumno: Porque en la poesía la niña quiere reciclar y enseñar a los demás para salvar el planeta.

17 Alumno 2: Y en este cuento la Tierra está contenta porque la gente la cuida plantando árboles.

9

18 Maestra: Estupendo, pero no olvidéis levantar la mano. Bien, ¿qué personajes aparecen en la historia? (ayuda cálida: elogio) (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

19 Alumno: La niña, un hombre, un niño y el sol.

10

20 Maestra: ¿Y cómo se llamaba la niña? (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

21 Alumno: Lucía.

11

22 Maestra: Vale y ¿alguien puede contarnos de qué iba la historia? Ya sabéis que me gusta que comencéis por el principio y no por el final eh. (ayuda no invasiva: pedir que extraigan información literal- sonsacar)

²³ **Alumno:** Había una niña que se dio cuenta de que todo estaba seco.

²⁴ **Alumno 2:** Y estaba muy triste y estaba plantando árboles.

12 ²⁵ **Maestra:** Ahá, continúa... (y nombra a otro alumno).

²⁶ **Alumno:** Después vino un niño y le dijo que necesitaba agua.

²⁷ **Algunos alumnos:** No, eso va después. (ayuda regulatoria: redirigir)

13 ²⁸ **Maestra:** (nombrando a un alumno con la mano levantada) ¿quieres decir algo?

²⁹ **Alumno:** El niño le dice que necesitaba tierra y después un señor le dice que necesitaba agua.

14 ³⁰ **Maestra:** Muy bien, continúa... (y nombra a otro alumno). (ayuda cálida: elogio)

³¹ **Alumno:** Luego el sol le dice que sin luz el arbolito no crecerá fuerte.

15 ³² **Maestra:** Y nos falta un elemento que necesita ese árbol, ¿recuerdas cuál era? (y nombra a un alumno). (interna invasiva: se da la premisa de que falta un dato y puede saberse a partir del texto)

³³ **Alumno:** mmm... ¿abono?

16 ³⁴ **Maestra:** ¿En el cuento se habla del abono en algún sitio? (ayuda no invasiva: ayudará a reconsiderar)

³⁵ **Alumno:** No.

17 ³⁶ **Maestra:** ¿Entonces? A ver... ¿alguien quiere ayudarlo? (ayuda no invasiva: invita a reconsiderar)

³⁷ **Alumno:** El viento.

18 ³⁸ **Maestra:** ¿Estás seguro que en clase y en el cuento hemos hablado del viento? (interna no invasiva: invita a reconsiderar)

³⁹ **Alumno:** No, ¡es el aire!

19 ⁴⁰ **Maestra:** Perfecto. Entonces ya sabemos que las plantas necesitan tierra, luz, agua y aire para vivir. (ayuda cálida) (Regulatoria de feedback: recapitulación)

⁴¹ **Alumno:** Y al final plantan muchos árboles juntos... y al final lo que estaba feo es un jardín.

20 ⁴² **Maestra:** ¿Y cómo se llamaba ese jardín? (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

⁴³**Alumno:** El jardín Mágico.

21 ⁴⁴**Maestra:** ¿Y por qué creéis que lo llamarán el jardín mágico? (ayuda no invasiva: sonsacar, pedir inferencia)

⁴⁵**Alumno:** Porque hay muchos árboles y muchos animalitos...

⁴⁶**Alumno 2:** Y florecitas...

⁴⁷**Alumno 3:** Y al principio no había nada...

22 ⁴⁸**Maestra:** Muy bien, ¿alguien tiene algo más que añadir? (los niños niegan con la cabeza). Entonces, hemos dicho que las plantas son seres vivos que necesitan..... (intervención para que completen los alumnos). (ayuda cálida) (interna invasiva: el alumno tiene que completar la respuesta)

⁴⁹**Alumno:** Agua, tierra y luz.

⁵⁰**Alumno 2:** Y aire.

23 ⁵¹**Maestra:** Estupendo. Vamos a hacer una cosita... Vamos a volver a leer la historia todos juntos en voz alta y voy a ir mandando yo leer al niño que esté mejor sentado... (ayuda cálida: elogio)

(Se vuelve a leer el cuento pero solo con intención de decodificar).

Sesión 2

Formato: Audición del cuento “La gallina y los granos de trigo”, incorporada en el CD-ROM de Lengua de la editorial Santillana. Tras esto, se realizan preguntas de comprensión oral y se realiza un secuenciación con imágenes y/o palabras en papel, siendo una tarea individual.

1 **Maestra:** Vamos a relajarnos todos, con la cabeza bien apoyada... Y ahora vamos a cerrar los ojos para que solo funcione el oído.

Alumnos: Vale.

2 **Maestra:** Voy a esperar a que os coloquéis todos, y para eso, no necesitamos tener nada en las manos “Alumno”.

3 **Maestra:** Bien, os voy a poner una audición. Se trata de una historia relacionada con todo lo que estamos viendo durante estos días. Primero la vamos a escuchar con atención y después trabajaremos un poco. ¿Estáis preparados? (Ayuda regulatoria: identificar el tema) (regulatoria: se explica por encima cómo se va a realizar la actividad)

Alumnos: ¡Sí!

4 **Maestra:** Vale, vamos allá.

Audición: Unidad 10: “La gallina y los granos de trigo”. (música)

Había una vez una gallina que vivía en una pequeña granja junto a otros animales. Un día, mientras escarbaba la tierra buscando comida para sus cinco pollitos, encontró unos granos de trigo y exclamó loca de alegría:

- ¡Qué suerte! Voy a decírselo a mis amigos ahora mismo.

Y la gallinita, a todo correr, reunió al pato, al gato y al perro, compañeros a los que unía una gran amistad.

- ¿Qué quieres con tanta prisa Marcelina?- preguntó intrigado el pato Torcuato.
- Amigos, acabo de encontrar unos granos de trigo. He pensado que podríamos sembrarlos y así, dentro de algún tiempo, podremos hacer pan con el trigo que recojamos. ¿Quién me ayuda a sembrarlos?.
- Ehmm... Yo no puedo...- se disculpó el pato.- Me voy a bañar.
- Yo tampoco, me voy a comer.- Se apresuró a decir Gago, el gato.
- Ni yo vecina, me voy a pasear. – Respondió el perro Fredo.
- Está bien, pues lo sembraré yo sola.- dijo en tono firme la gallina.

(música)

Y así lo hizo ese mismo día. Pasó el invierno y los granos de trigo fueron creciendo bajo la tierra. Al llegar la primavera, nacieron unas verdes espigas y durante el verano el trigo maduró. Cuando la gallinita vio las espigas doradas, pensó que era el momento de recoger el trigo. Entonces, de nuevo fue a pedir ayuda a sus amigos de la granja.

- Vecinos, el trigo ya se puede segar. ¿Quién me ayuda a recogerlo?.
- Ehmm... Yo no puedo.- dijo el pato – Me voy a nadar.
- Yo tampoco... -dijo el gato- Me voy a jugar.
- Ni yo, me voy a descansar. –dijo el perro.
- Pues lo recogeré yo sola.- dijo la gallinita.

(música)

Cuando terminó de recogerlo, llamó otra vez a sus amigos.

- Tengo que moler el trigo para hacer harina. ¿Quién me ayuda a llevarlo al molino?
- Ehmm... Yo no puedo –dijo el pato- Me voy a pescar.
- Yo tampoco... Me voy a cazar.- dijo el gato-
- Ni yo, me voy a dormir.- dijo el perro.
- Pues lo llevaré yo sola.- dijo la gallina.

Y bien decidida, se dirigió al molino. Allí molió el trigo y volvió a la granja cargada con su saquito de harina. A continuación, con la harina hizo la masa y la dejó reposar unas horas. Luego formó el pan y lo metió en el horno. (música)

Al rato, un delicioso olor fue inundando el aire de toda la granja. Atraídos por tan agradable aroma, acudieron el pato Torcuato, el gato Gago y el perro Fredo.

- Mmmmm... ¡Qué bien huele! Esto abre el apetito a cualquiera.- dijo el pato.
- Es irresistible. – admitió el gato.
- Daría cualquier cosa por probar ese manjar. – dijo el perro.

Y cuando la gallina Marcelina sacó el pan del horno y lo puso a enfriar en la ventana de la cocina, los tres vecinos aprovecharon para hablar con ella.

- Amiga, danos un pedazo de ese rico pan. – dijo el gato.
- Sí, sí Marcelina, déjanos probarlo... Tu pan tiene que estar riquísimo. – añadió el gato.
- Desde luego querida, ese pan te ha debido de quedar muy sabroso, invítanos a un trozo. – insistió el perro.
- Vaya, vaya... Con que queréis probar el pan ¿eh?. Pues no, no y no. – contestó con seguridad la gallina. – Vosotros no me ayudasteis a sembrar los granos de trigo, ni a recoger las espigas, ni a moler el trigo,

ni a nada de nada. Así que ahora tampoco me ayudareis a comer el pan, me lo tomaré yo sola con mis pollitos. ¡Hijos, a almorzar!.

Y la gallina, seguida de sus cinco pollitos, fue a comerse el pan a la sombra de un gran árbol.

Por su parte, el pato, el gato y el perro, están algo tristes. Se habían portado nada bien con su amiga Marcelina, tendrían de disculparse por ello en otro momento.

Desde luego, la gallina y sus pollitos pasaron un día maravilloso y disfrutaron de lo lindo.

(música)

5 ⁸**Maestra:** Muy bien. Ya podemos levantar la cabeza. Ahora vamos a jugar al juego de las preguntas. Y es el siguiente: los que sepan la respuesta a la pregunta que yo haga, levanta la mano. (regulatoria: se describe cómo van a trabajar sobre la lectura, que será a través de preguntas y también las normas que hay que seguir)

⁹**Alumnos:** ¡Bien!

¹⁰**Alumno 1:** Pero no vale levantar la mano sin saberlo, que es trampa.

6 ¹¹**Maestra:** Claro, solo la levantamos si sabemos la respuesta. Bien, empecemos... ¿Quién se acuerda, quién se acuerda... de cómo se llamaba la gallina? (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

¹²**Alumno:** Marcelina.

7 ¹³**Maestra:** Marcelina, muy bien. ¿Quién se acuerda, quién se acuerda... de quiénes eran sus vecinos? (ayuda cálida) (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

8 ¹⁴**Maestra:** Mira "Alumno", que hagas esos ruiditos no te va a ayudar a pensar. (intenta normalizar la situación y controlar el contexto)

¹⁵**Alumno 1:** El perro y la gata.

¹⁶**Alumno 2:** Era un gato y te falta el pato.

9 ¹⁷**Maestra:** Bueno, para eso lo hacemos todos, para completar nuestras respuestas. ¿Y quién se acuerda de cómo se llamaban esos vecinos? (ayuda cálida: se controlan las emociones y la situación) (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

¹⁸**Alumno 1:** El pato Torcuato y el perro Fredo.

¹⁹**Alumno 2:** Y el gato Gabo.

²⁰**Alumno 3:** Gabo no, ¡Gago!

10

²¹**Maestra:** Vale, estupendo. ¿Quién se acuerda, quién se acuerda... qué encontró la gallina? (ayuda cálida: elogio) (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

²²**Alumno:** Las semillas del trigo.

11

²³**Maestra:** Vale. ¿Quién se acuerda, quién se acuerda... qué propuso la gallina a sus vecinos? (ayuda invasiva: pregunta cerrada para extraer información literal)

(nombra a un alumno que tiene la mano levantada pero se queda en silencio)

12

²⁴**Maestra:** No vale levantar la mano sin saber ¿eh?

²⁵**Alumno:** Que le ayudarían a plantarlo.

13

²⁶**Maestra:** ¿A plantar el qué? (interna no invasiva: sonsacar, se pide que complete la respuesta anterior)

²⁷**Alumno:** Los granos de trigo.

14

²⁸**Maestra:** Ah, ¿y qué contestaron los vecinos? (no invasiva: pregunta para reorganizar información)

²⁹**Alumno:** Que no podían porque tenían cosas que hacer.

15

³⁰**Maestra:** Vale, y entonces... ¿qué pensó la gallina? (no invasiva: extraer información)

³¹**Alumno:** Hacer con el trigo pan.

³²**Alumno 2:** Primero plantar las semillas del trigo para hacer pan.

16

³³**Maestra:** ¿Solamente había que plantar? (ayuda de feedback: petición de completar)

³⁴**Alumno 1:** No, ¡y sembrar!

³⁵**Alumno 2:** Y esperar unos días a que salgara...

17

³⁶**Maestra:** que saliera...

³⁷**Alumno:** Que saliera... el trigo.

18

³⁸**Maestra:** ¿Y qué más? (interna no invasiva: sonsacar)

³⁹**Alumno:** A ver... Primero hay que plantarlo, después esperar a que creciera, recoger el trigo y Ehm... Luego llevarlo al molino.

19

⁴⁰**Maestra:** Vas muy bien. (ayuda cálida: elogio)

⁴¹ **Alumno 2:** Para hacer el pan.

⁴² **Alumno 3:** Y sembrar.

20 ⁴³ **Maestra:** ¿Pero dónde estás “Alumno 3”? Fíjate ¿tanto ruido para eso? O sea, que tus compañeros ya lo han sembrado, han esperado a que creciera, lo han recogido y tú dices “y sembrar”. Y venga a hacer ruiditos para eso...

⁴⁴ **Alumno:** Y falta pulirlo.

21 ⁴⁵ **Maestra:** Mmmm, caliente, caliente... Está muy bien ¿eh? Pero... ¿qué quieres decir? (ayuda cálida: se elogia lo que está haciendo) (interna no invasiva: se intenta que el alumno explique o complete su respuesta-sonsacar)

⁴⁶ **Alumno:** Pues aplastarlo.

22 ⁴⁷ **Maestra:** Mmmm... Sí, sí, pero no se llama así, ¿alguien que se acuerde, quiere ayudarlo? (ayuda cálida)

⁴⁸ **Alumno:** Es molerlo.

23 ⁴⁹ **Maestra:** Molerlo, muy bien, entre los dos os habéis acordado de lo que hay que hacer en el molino. ¿Y hay que molerlo para que salga...? (ayuda cálida: elogio) (interna invasiva: rellenar huecos, se le da parte de la respuesta para que el alumno la complete)

⁵⁰ **Alumnos:** ¡el trigo!

⁵¹ **Alumnos:** ¡el pan!

24 ⁵² **Maestra:** ¿Qué sale cuando molemos el trigo? (no invasiva: sonsacar-petición de inferencia)

⁵³ **Alumno:** Masa.

⁵⁴ **Alumno:** Pan.

25 ⁵⁵ **Maestra:** No... Lo hemos visto hace tiempo cuando hablábamos de los ingredientes para hacer pan o masas para pizzas, bizcochos... ¿Qué ingrediente es? Y que además, sale de moler el trigo... (no invasiva: dar pistas)

⁵⁶ **Alumno:** ¡Harina!

26 ⁵⁷ **Maestra:** ¡Genial! Vale, hemos plantado, hemos esperado a que creciera, hemos recogido el trigo, lo hemos molido y ahora tenemos harina. ¿Y qué pasó después? (ayuda cálida: elogio) (de feedback: recapitulación)

⁵⁸ **Alumno:** Hizo la masa.

- 27 ⁵⁹**Maestra:** ¿Y con qué hemos visto que se hace la masa? (regulatoria: evocar conocimientos ya tratados)
- ⁶⁰**Alumno 1:** Con harina y sal.
- ⁶¹**Alumno 2:** y manquilla.
- 28 ⁶²**Maestra:** Pero falta un ingrediente muy importante. Todos lo sabemos porque lo hemos trabajado en otra ocasión pero tenemos que buscar en nuestra cabecita y recordar cosas ¡eh! (ayuda no invasiva: dar pistas) (ayuda cálida: se evocan los logros pasados pero sin dar concesiones)
- ⁶³**Alumno:** Levadura.
- 29 ⁶⁴**Maestra:** Todo eso está muy bien, pero harina y levadura solas no hacen nada... (ayuda cálida: se aprecian las distintas respuestas, el esfuerzo y la participación para que conserven la motivación para seguir indagando en la respuesta) (no invasiva: dar pistas)
- ⁶⁵**Alumno 1:** ¿Azúcar?
- ⁶⁶**Alumno 2:** ¿Sal?
- ⁶⁷**Alumno 3:** ¡Aceite!
- 30 ⁶⁸**Maestra:** Vale, veo que no y nos estamos yendo ¿eh? (regulatoria: indica a los alumnos que no se está consiguiendo el objetivo)
- ⁶⁹**Alumno:** Yo lo sé, ¡es el agua!
- 31 ⁷⁰**Maestra:** ¡Ah menos mal! Estupendo. El agua es muy importante chicos, si no ya me contaréis como amasamos la harina... (ayuda cálida: elogio) (ayuda de feedback: añadir)
- ⁷¹**Alumno:** Era el agua seguro, porque todo está hecho de agua.
- 32 ⁷²**Maestra:** ¿Ah sí? ¿Y nosotros? (no invasiva: sonsacar- petición de información nueva que no está en el texto)
- ⁷³**Alumnos:** ¡Nooo!
- 33 ⁷⁴**Maestra:** ¿Nosotros no tenemos agua en nuestro cuerpo? (interna no invasiva: contramodelo)
- ⁷⁵**Alumno:** ¡Que sí!
- 34 ⁷⁶**Maestra:** Vale, vale. Y bueno, volviendo al cuento, ¿al final que pasa con esa masa? (control del entorno para volver a centrar la atención en la tarea) (no invasiva: sonsacar-hacer inferencia)

⁷⁷**Alumno:** que se mete al microondas.

35 ⁷⁸**Maestra:** ¿Estás seguro? (interna no invasiva: reconsideración)

⁷⁹**Alumno:** Qué burro, ¡se mete al horno!

36 ⁸⁰**Maestra:** Vale, ¿y al final quién se come el pan? (invasiva: extraer información literal)

⁸¹**Alumnos:** La gallina y sus pollitos.

⁸²**Alumno:** que eran cinco.

37 ⁸³**Maestra:** Vale, muy bien. Ahora, en esta hoja que os estoy dando, vais a escribir el título del cuento y a secuenciar, con dibujos, con palabras o cómo queráis, lo que ha sucedido, desde que empezó hasta que se acabó. Vamos, un resumen. Y cada uno lo va a hacer en silencio y en su hoja.

⁸⁴**Alumnos:** Vale.

Sesión 3

Formato: *Lectura colectiva de un texto escrito y expositivo en voz alta. Después se realiza un resumen oral entre todos los alumnos con algunas preguntas de comprensión. Finalmente, realizan de forma individual y por escrito unas preguntas de comprensión lectora.*

1 **1Maestra:** ¿Nos sentamos ya? A ver, vamos a leer entre todos el texto que os estamos repartiendo. Con él vamos a ampliar conocimientos sobre las plantas y además, ya sabéis cositas sobre el tema, porque os lo introdujeron muy bien las monitoras de ayer en las Marismas. Recordad que aunque no estemos leyendo nosotros en voz alta, tenemos que escuchar muy bien a los compañeros y mover nuestro dedo por esas palabras para saber por dónde va y poder continuar, ¿de acuerdo? (ayuda cálida: justificación y sentido de la actividad) (ayuda cálida: evocación de logros pasados que valoran la actividad como viable) (Regulatoria: se describe un procedimiento/estrategia para decodificar)

2Alumnos: Sí.

3Alumno: ¿Puedo empezar yo?

2 **4Maestra:** Vale.

5Alumno: ¡Bien! “Semillas voladoras”

Seguro que sabes que las bolitas de la planta el algodón sirven para fabricar tejidos.

3 **6Maestra:** Muy bien, sigue “Alumno 2”. (ayuda cálida)

7Alumno 2: Pero, además, son de gran utilidad para la planta. Esas pequeñas bolitas protegen las semillas.

4 **8Maestra:** Continúa “Alumno 3”.

9Alumno 3: Cuando sopla el viento, esas finas pelusas salen volando con las semillas en su interior.

5 **10Maestra:** Ahá, sigue “Alumno 4”.

11Alumno 4: Ehm... esas pequeñas bolitas protegen...

6 **12Maestra:** Has estado muy atento, sí señor. ¿Menuda mañana llevamos no? A lo mejor a tu madre le interesa leer una nota en la agenda ¿eh? En fin... Continúa “Alumno 5”.

¹³**Alumno 5:** Como si fuesen en paracaídas, recorren largas distancias hasta tomar de nuevo tierra.

7

¹⁴**Maestra:** Vale, estupendo. Ahora... ¿Quién es capaz de decirme a qué plantas se parece lo que hemos leído? El título es el que más pistas os da... (ayuda cálida) (ayuda cálida: ver la actividad como viable, incrementando la percepción de competencia, elogio) (interna no invasiva: se da una pista para que los alumnos dirijan su atención al título)

¹⁵**Alumno:** ¡A los plumeros!

8

¹⁶**Maestra:** Genial. Los plumeros funcionan de forma diferente al algodón, pero sus semillas también vuelan de un lado para otro, y donde tocan tierra, es el lugar donde crecerá la nueva planta. Y se expanden tan rápido que son plantas....??? (ayuda cálida: elogio) (feedback: añadir) (interna invasiva: rellenar huecos, completar la respuesta)

¹⁷**Alumnos:** invasoras.

9

¹⁸**Maestra:** Estupendo, cómo os acordáis ¡eh!. Bueno, vamos a continuar, ¿quién me dice qué nos cuenta el texto? (ayuda cálida: elogio) (no invasiva: solicitar resumen o macroestructura del texto)

¹⁹**Alumno:** Que cuando hay viento, la cosa peluda de la planta sale volando.

10

²⁰**Maestra:** ¿cosa peluda? A ver... (interna no invasiva: reconsideración)

²¹**Alumno 2:** Las semillas del algodón sirven para hacer tejidos. Y son de gran utilidad para la planta.

11

²²**Maestra:** Muy bien. ¿Y lo que vuelan son las semillas solas? (ayuda cálida) (interna no invasiva: contramodelo)

²³**Alumno:** No, y el algodón.

²⁴**Alumno 2:** Es que las semillas están por dentro de la bolita de algodón.

²⁵**Alumno 3:** Sí, y las protegen.

12

²⁶**Maestra:** Muy bien chicos. El algodón protege las semillas de la planta ¿verdad? (ayuda cálida: elogio) (de feedback: confirmar)

²⁷**Alumno:** Y sirven para hacer tejados.

13

²⁸**Maestra:** ¿Tejados has leído cariño? (no invasiva: invita a reconsiderar)

²⁹**Alumno 2:** Dirás tejidos.

14

³⁰**Maestra:** Son tejidos, sí. ¿Qué diferencia hay entre tejados y tejidos? (no invasiva: sonsacar, pedir inferencia)

³¹ **Alumno:** Que tejidos es con “ji” y tejados es con “ja”.

15 ³² **Maestra:** Muy bien la diferencia del fonema, pero ¿eso cambia el significado de la palabra? (ayuda invasiva: pregunta que se responde con sí o no)

³³ **Alumnos:** Sí.

16 ³⁴ **Maestra:** Por que... ¿qué son tejados?

³⁵ **Alumno:** Es la parte de arriba de una casa... Es el techo.

17 ³⁶ **Maestra:** Muy bien, ¿y tejidos? ¿quién me quiere decir lo que son los tejidos?

³⁷ **Alumno:** Es esto (y señala su ropa).

18 ³⁸ **Maestra:** ¿y qué me nos quieres decir con “esto”? Dímelo con palabras. (interna no invasiva: se pide al alumno que explique o complete su respuesta)

³⁹ **Alumno 2:** Es la ropa.

19 ⁴⁰ **Maestra:** Mirad, aquí dicen que con el tejido se hace la ropa. ¿Vale? (feedback: añadir)

⁴¹ **Alumno 3:** En la etiqueta de mi jersey pone con qué está hecho.

20 ⁴² **Maestra:** Sí, es verdad. En las etiquetas que hay en la ropa, aparecen el tipo de tejido con el que está hecha, por ejemplo con el algodón. ¿Alguien quiere añadir algo más? (feedback: confirmar)

⁴³ **Alumno:** Con ese tejido de algodón se hace la lana y después la ropa.

21 ⁴⁴ **Maestra:** ¿De la lana? ¿Estás seguro de eso? (interna no invasiva: reconsideración)

⁴⁵ **Alumno 2:** ¡Qué dices! ¡Si la lana sale de las ovejas!

22 ⁴⁶ **Maestra:** Eso es... A ver chicos, la lana es una cosa, que se obtiene de.... (interna invasiva: rellenar huecos)

⁴⁷ **Alumno:** de las ovejas.

⁴⁸ **Alumno 2:** Es su pelo.

23 ⁴⁹ **Maestra:** Vale, y el algodón, es otra cosa, que se obtiene de... (interna invasiva: completar hueco)

⁵⁰ **Alumno:** de las bolitas de algodón.

24 ⁵¹ **Maestra:** Bien, pero ¿esas bolitas están en un animal? (interna no invasiva: contramodelo)

⁵² **Alumno:** ¡No, en una planta!

25

⁵³ **Maestra:** Vale, muy bien. Ahora vamos a hacer otra cosita. Dar la vuelta a la hoja y vamos a contestar esas preguntas de ahí, cada uno hace lo suyo ¡eh!
(ayuda cálida: elogio)

Leyenda:

-  Ayudas cálidas.
-  Ayudas regulatorias.
-  Ayudas internas no invasivas
-  Ayudas internas invasivas