Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO

2013-2014

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNAS DE 6º DE PRIMARIA DE HABLA NO HISPANA: ANÁLISIS DE SUS DIFICULTADES Y DE LAS AYUDAS DE SU MAESTRA.

READING COMPREHENSION IN 6TH GRADE NO SPEAKING SPANISH STUDENTS: ANALYSIS OF THEIR DIFFICULTIES AND THEIR TEACHER AID.

Autora: Nazaret Zabaleta Simón

Codirectoras: Ruth Villalón y Belén Izquierdo

Fecha: 16 de Octubre de 2014

VºBº CODIRECTORAS VºBº AUTORA

ÍNDICE

RESUMEN 3
Palabras clave: 3
ABSTRACT 4
Keywords 4
INTRODUCCIÓN 5
1. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa en el Boletín Oficial del Estado. 5
2. Lectura y Comprensión. 7
3. Objetivos de la investigación 18
4. El centro 18
5. Justificación del Proyecto. 19
METODOLOGÍA 21
1. Participantes 21
2. Instrumentos y materiales. 22
3. Procedimiento. 22
4. Evaluación de datos 25
RESULTADOS 26
1. Patrón de actuación la maestra. 26
2. Errores de decodificación. 27
3. Ayudas de acceso al significado. 28
4. Ayudas de comprensión. 30
DISCUSIÓN 31
REFERENCIAS 41
ANEXOS 43
1. AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES, MADRES O TUTORES 43
2. TEXTOS UTILIZADOS 45
1. Texto narrativo 45
2. Texto expositivo 47
3. TRANSCRIPCIONES DE LAS GRABACIONES 50
4. TABLAS Y GRÁFICOS. 112

RESUMEN

Para leer es necesario saber pronunciar las palabras escritas, identificar el significado de cada una y comprender el significado del texto completo. La mayoría de los alumnos extranjeros que no hablan español poseen dificultades en la lectura y, por ende, en la comprensión lectora.

El **objetivo principal** de la investigación es averiguar las dificultades y ayudas que tiene en la compresión de textos el alumnado emigrante de un país de habla no hispana, en el último curso de Educación Primaria. Por lo tanto, la pregunta de investigación es: ¿qué ayudas utiliza y presta el maestro a los alumno para lograr que comprendan lo que leen?

Se trata de una investigación a pequeña escala en la que se han realizado varias grabaciones de audio en sesiones de lectura de textos. En ellas las lecturas han sido realizadas de manera individual, de manera que solo intervenían en ellas el alumno o la alumna y la maestra de Pedagogía Terapéutica. Se ha llevado a cabo en un colegio público de la localidad de Santander, en el cual la mayoría del alumnado es o tiene familia extranjera, sobre todo de procedencia de países del este de Europa o de países hispanohablantes de América.

Los resultados mostraron que las alumnas tienen dificultades en la decodificación de palabras y de acceso al significado. También mostraron por, parte de la maestra, un alto porcentaje de ayudas de feedback en el texto narrativo y un porcentaje más equilibrado entre ayudas de feedback e internas en el texto expositivo.

Palabras clave: Comprensión de textos, representación mental, decodificación, acceso al significado, ayudas docentes, Educación Primaria, habla no hispana.

ABSTRACT

To read it is necessary to know how to pronounce written words, to identify the meaning of each word and to understand the meaning of the full text. Most of foreign students who don't speak Spanish have difficulties in reading and, therefore, in reading comprehension.

The **main objective** of the research is to find out the difficulties and aid that migrant students of a non Spanish-speaking country have in reading comprehension in the last year of primary education. For this reason, the research question is: what aid does the teacher use to make students understand what they read?

It's a small-scale research in which there have been several audio recordings in reading texts' sessions. In these sessions, the readings have been made individually, so it only intervened the student and Therapeutic Pedagogy teacher.

It has been developed in a public school in Santander, in which the most of the students are foreign or they have foreign family, especially from Eastern Europe countries or Latin American countries.

The results showed the students have difficulties in decoding words and meaning access. They also showed a high percentage of aid feedback in narrative text and more balanced percentage between internal and feedback aid in expository text.

Keywords: Reading Comprehension, mental representation, decoding, meaning access, teaching aid, primary education, no speaking Spanish.

INTRODUCCIÓN

En nuestra vida cotidiana, todas las personas afrontamos situaciones en las que nos es indispensable leer y comprender un texto. Esto permite adquirir información sobre el mundo real y ficcional, posibilitando además la comunicación, lo que hace que nos sea más fácil desenvolvernos tanto en el ámbito educativo como en el profesional o incluso en el personal (véase Cain & Oakhill, 2007 citado por Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo (2013). Por lo tanto, debido a que estos dos procesos son esenciales, es necesario que desde las escuelas se desarrollen y se promuevan. Para explicarlo vamos a seguir a García Rodicio (en prensa), a Canet-Juric y cols. (2013), a Sánchez, García y Rosales (2010) y a Alonso Tapia (1991), y nos basaremos también en las evaluaciones internacionales y en la actual Ley de Educación.

Comprender el lenguaje produce que las personas podamos estructurar el pensamiento, aprender, saber expresarnos y desenvolvernos en cualquier situación comunicativa, tanto en el ámbito familiar, como social, como profesional. Todo esto desarrollará en los alumnos de Primaria una capacidad crítica y creativa del mundo y hará que puedan acceder a todo tipo de conocimientos y culturas que enriquezcan sus experiencias y favorezcan el conocimiento de uno mismo. Esta capacidad está recogida en la actual Ley de Educación.

1. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa en el Boletín Oficial del Estado.

La administración educativa asegura que la LOMCE tiene, entre otros objetivos, mejorar la comprensión lectora y matemática de los españoles. Entre las competencias que establece el Currículo de Educación se encuentra la Competencia Lingüística. Y para poder alcanzar los objetivos académicos anteriormente mencionados, la LOMCE establece que “se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística y en especial la competencia lectora”

En el Artículo 7 sobre principios metodológicos, en el punto 5 se establece cómo la lectura tiene que ser un factor fundamental. Por eso, se menciona claramente que los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, en las diferentes áreas y en todos los cursos de la etapa.

Por otra parte, el Artículo 12, hablando sobre la propuesta curricular, menciona que, entre los elementos que debe tener, tiene que figurar un Plan de Lectura. Además, la eficacia de este Plan Lector deberá ser evaluada como bien menciona el Artículo 37.

El apartado C del Anexo I sobre las áreas troncales, es el que está dedicado a la Lengua Castellana y la Literatura. Sin embargo, no es la única área en el que se habla de la comprensión tanto oral como escrita, aunque sí será la principal.

Por ello, la reforma educativa que conlleva la LOMCE incluye medidas que mejoren las condiciones en las que los alumnos adquieren, desarrollan y alcanzan un pleno desarrollo personal y profesional. Estas medidas van encaminadas a los problemas que, gracias a las evaluaciones internacionales, se han detectado en el sistema educativo español. Por otra parte, esta reforma intenta que España se sitúe en el ámbito educativo internacional en una posición mejor, mejorando la formación y preparación de los estudiantes.

En relación a los resultados académicos, los alumnos españoles de 15 años obtuvieron en el estudio PISA 2012 resultados por debajo de la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En el caso de la comprensión lectora obtuvieron 8 puntos por debajo de la media de la OCDE. El Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC) también menciona que la población española entre 16 y 65 años obtiene 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE, estando solamente Italia por debajo de España.

El estudio internacional PIRLS trata de evaluar y comparar de manera internacional las tendencias en el rendimiento de la competencia lectora en más de 60 países de todo el mundo. Considera la competencia lectora como

una habilidad para poder construir significados a partir de textos muy variables, para disfrutar, para aprender, para poder participar en comunidades dentro del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para desenvolvernos en la sociedad, ya que esta nos lo demanda. Sin ella, no podríamos realizar ninguna de estas acciones. Por lo tanto, la buena lectura y comprensión tiene como propósito tanto que una experiencia literaria sea un disfrute personal, como que con esa lectura podamos adquirir información procedente de la interacción social y sea como consecuencia, un instrumento de aprendizaje.

La prueba se lleva a cabo en el 4º curso de escolarización, lo que en España se corresponde con el 4º curso de la Educación primaria, cuando los alumnos tienen en torno a 10 años, y completa los resultados que se obtienen en el informe PISA sobre el rendimiento a los 15 años. Según PIRLS este es un momento significativo en el aprendizaje de la lectura porque "por norma general, llegado este momento, (los alumnos) ya han aprendido a leer y ahora utilizan la lectura para aprender" (PIRLS 2001 y 2006.)

La Educación Primaria tiene por objetivo desarrollar la competencia comunicativa y, para ello, se deben de aportar todos los conocimientos y herramientas que sean necesarias para desarrollar la capacidad de comprender tanto lo oral como lo escrito. A continuación analizamos la lectura y la comprensión lectora.

2. Lectura y Comprensión.

2.1. ¿Qué es leer un texto?

Siguiendo a García Rodicio (en prensa), leer es un proceso que implica percibir tanto de manera visual como táctil lo escrito o impreso, asignando un sonido a cada grafema y comprendiendo la significación de los caracteres empleados y el sentido de lo representado.

2.2. ¿Qué es comprender un texto?

Comprender es un proceso que consiste en dar significado a las palabras, asignarles un rol en la oración y formar ideas. De esta manera se elabora el significado del texto por medio de establecer las ideas principales y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado en el lector. Consiste, por lo tanto, en construir una representación mental de lo que se describe en el texto. Para ello, con la ayuda de determinados conocimientos, se ponen en marcha una serie de procesos (García Rodicio, en prensa).

2.3. ¿Qué procesos se llevan a cabo en la lectura y la comprensión de textos?

Para leer y comprender bien un texto es necesario llevar a cabo una serie de procesos mentales. Para explicarlos nos basaremos en el modelo de García Rodicio (en prensa) y Canet-Juric y cols. (2013).

Siempre que leemos un texto, nuestra mente realiza una representación mental de lo leído. Dependiendo de la profundidad de esa representación mental existen tres niveles: 1) Base del texto: recoge las ideas fundamentales y algunas conexiones entre ellas pero no contiene información auxiliar que cabe inferir. Permite hacer un resumen y responder a preguntas literales, mediante una comprensión superficial. 2) Modelo de la situación: incluye, además de las ideas y relaciones fundamentales, otras inferidas por el lector que enriquecen la representación. Permite resolver problemas y realizar una comprensión profunda. 3) Modelo de la fuente: además de realizar el modelo de la situación, el lector atiende a otros factores como el estilo del texto o características del autor. Este nivel permite valorar un texto, por lo que se realiza una comprensión crítica.

Para poder llegar a comprender un texto, previamente es necesario ejecutar ciertos procesos mentales. El primero de estos procesos consiste en reconocer las palabras. Para poder hacerlo, las personas empleamos dos

procesos de acuerdo con el modelo de doble ruta, tanto perceptivos como léxicos, para acceder al significado y/o la pronunciación.

Si la palabra escrita nos resulta conocida, quizá porque la hayamos leído con anterioridad, el análisis visual y el reconocimiento de sus rasgos ortográficos nos permiten acceder rápida y directamente a su significado debido a que tenemos esa palabra guardada en nuestro léxico ortográfico. Este proceso se conoce como ruta visual.

Si por el contrario, esa palabra es desconocida o poco familiar, no podemos reconocer de manera directa a ella reconociendo sus rasgos ortográficos por lo que hemos de activar el fonema que corresponde a cada grafema y después recomponer la pronunciación completa de la palabra. De esta manera, mediante reconocer el lenguaje oral llegaríamos al significado de la palabra. Este proceso se conoce como ruta fonológica.

Ambas rutas sirven para reconocer y entender las palabras escritas. Sin embargo, aunque la primera ruta resulte más eficiente debido a que es más directa, en los lectores maduros ambos procesos son automáticos.

Tras el proceso de reconocer las palabras de manera individual, debemos integrar cada significado en una sola idea. Para ello se utiliza un proceso llamado análisis sintáctico en el que se estructura la oración para que, completa y con el orden de las palabras adecuado, tenga significado.

Una vez atribuida una idea a cada oración, es necesario establecer relaciones entre ellas mediante realizar inferencias. Realizar inferencias implica agregar información no mencionada explícitamente en el texto pero que, implícitamente y utilizando el conocimiento propio y del contexto, se pueden deducir y añadir para vincular las ideas entre oraciones. Estas inferencias que conectan ideas consecutivas se llaman inferencias puente.

Si por otro lado, varias ideas se pueden reducir a una sola mediante una inferencia, esa inferencia destinada a generar ideas generales se conoce como temática. Con otras inferencias, como las inferencias elaborativas, se puede enriquecer lo que dice el texto y enriquecen su descripción.

Y por último, las inferencias sobre la fuente, las cuales dan información que va mas allá del estado de cosas descrito en el texto como por ejemplo considerar las circunstancias del autor o del texto.

Estos procesos se pueden poner en marcha automáticamente sin que el lector sea consciente porque la información del texto se asocia a la que tenemos en la memoria a largo plazo. De esta manera se activan mecanismos de construcción-integración.

Esto sucede cuando, por ejemplo, el texto es simple y no incluye muchas ideas o si es fácil y a la persona que lo lee le resulta familiar. En cambio, con textos de mayor complejidad como pudieran ser los expositivos, no solo nos tenemos que ayudar de estos procedimientos automáticos, sino que también se necesitan otros controlados que impliquen ser conscientes y hacer un esfuerzo. Así se detectarían posibles problemas y se utilizarían medidas para repararlos como releer, generar inferencias o consultar otras fuentes (Otero, 2002 citado por García Rodicio, en prensa).

Existen además otros procesos cognitivos que conllevan la utilización de habilidades superiores para desempeñar la comprensión lectora. Uno de estos procesos es la supervisión. La supervisión es el proceso cognitivo que se encarga de supervisar cómo se ejecutan todos los procesos anteriores y de detectar posibles desviaciones para poder corregir los errores y llegar a comprender el texto. Por tanto, controla, regula y detecta contradicciones y errores en la comprensión.

Otro de los procesos cognitivos es la memoria de trabajo. Esta memoria mantiene activa por un tiempo la información que se acaba de recoger. En esta memoria se deposita la información que resulta de procesar las distintas oraciones leídas, mientras se siguen realizando los procesos de la lectura. Como nos recuerda Canet- Juric y cols. (2013), dependiendo de cada persona, la amplitud o capacidad de esta memoria varía.

Y por último, otro factor es la capacidad inhibitoria. Como durante la lectura de un texto se recoge más información de la necesaria, se pueden producir interferencias que impidan que se comprenda bien. Por ello, esta

capacidad es capaz de suprimir o inhibir esa información inapropiada durante el procesamiento del texto.

Estos procesos, para que puedan funcionar, necesitan ciertos conocimientos. El primero es tener almacenadas en la memoria las representaciones ortográficas de cada palabra. El segundo es conocer las reglas que asocian cada letra con sus sonido para poder realizar la representación fonológica y después la ortográfica, las cuales nos guiaran al significado. Por lo que esto conlleva conocer también el significado individual de cada palabra. A partir de ahí se organizaran sintácticamente todos los significados, lo que dará lugar a conocer el significado global de las oraciones posibilitando el acceso a comprender el texto (García Rodicio, en prensa).

Por otro lado, la evaluación internacional PIRLS alude a cuatro grandes procesos que intervienen en la comprensión lectora:

1. Localización y obtención de información explícita: reconocimiento o identificación de información relevante como el objetivo de lectura, datos e ideas específicas, idea principal, etc.
2. Realización de inferencias directas: habilidad para obtener o deducir información e ideas nuevas no expresamente indicadas en el texto, pero sí claramente implícitas en él.
3. Interpretación e integración de ideas e informaciones: interpretar significados, particulares o el global del texto, más allá del sentido concreto de las frases, captar significados implícitos, integrarlos, etc.
4. Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales: a partir del conocimiento y comprensión del mundo que el lector tiene, tanto del contenido del texto, como de la forma, la estructura y los elementos textuales del mismo.

Por lo expuesto aquí, podemos observar que existen varios procesos de comprensión, cada cual con un nivel más alto de dificultad. A continuación, resaltaremos las dificultades de comprensión según estos procesos.

2.4. Dificultades en comprensión.

Que los alumnos no comprendan un texto es debido a que tienen dificultades para poder ejecutar alguno de los procesos arriba descritos y, por tanto, eso les lleva a obtener representaciones mentales que sean incompletas, fragmentarias o erróneas (García Rodicio, en prensa).

Aquellos pobres o malos comprendedores que tengan dificultades en el reconocimiento de palabras, pondrán más esfuerzo en ellos, leerán con menos velocidad y precisión y, por lo tanto, se verá afectada la comprensión del texto. Así lo mostró la investigación de Bell y Perfetti en 1994. Además, puede estar presenta la dificultad de organizar los significados individuales de las palabras, lo que dificultará la formación de ideas y a pasar por alto posibles incoherencias que puedan surgir en una oración o un texto. De igual forma ocurrirá con la habilidad de elaborar las inferencias: aquellos alumnos que comprendan peor un texto específico, obtendrán un rendimiento peor en la extracción de inferencias puente y elaborativas.

Analizaremos estas dificultades para comprender textos escritos basándonos en el modelo de Vidal-Abarca (2002).

Para que una persona comprenda un texto tiene que entender las ideas que están en cada frase. A veces la frase sólo tiene una idea y, en otras ocasiones, puede incluir varias.

Diversos estudios han concluido que si un alumno no es capaz de captar las ideas de una frase no será capaz de comprender un texto. Además, si se tienen dificultades en este primer proceso, otros que sean más complejos también se verán afectados.

Por otra parte, también es necesario que aquellas ideas o conceptos que no sean pertinentes en el contexto de un texto sean desactivados. Este "mecanismo de supresión" de significados inadecuados permite no mantenerlos activos, lograr una representación coherente de la información y, por lo tanto, comprender mejor un texto. Este mecanismo se da gracias a las habilidades estratégicas relacionadas con los procesos de atención.

En otros casos, no comprender un texto viene dado por las dificultades para realizar inferencias anafóricas que permiten sustituir un pronombre por un nombre anterior. Para poder comprender bien lo que se lee, la persona debe de interpretar estos factores lingüísticos y relacionar así las ideas de distintas frases.

Como una dificultad se presenta también no activar las ideas previas y así poder realizar inferencias basándose en el conocimiento que ya se tiene sobre un determinado tema. No se trata, por tanto, de que un lector no posea ese conocimiento previo sino, más bien, en que no sea capaz de activarlo cuando lee. Puede darse la posibilidad también de que el lector no sepa que debe hacer inferencias o no sea capaz de hacerlas espontáneamente. En estos casos se podía enseñar a hacer inferencias por ejemplo, entrenando a los lectores a prestar atención a las palabras del texto que ayuden a ello o ayudando a integrar la información del texto con los conocimientos previos.

Un proceso mayor que el de formar ideas simples es conectar unas ideas con otras formando una representación coherente o macroidea. No se trata tanto de una sucesión de historias o de ideas independientes, como de la unión de esas ideas formando una gran idea. Algo que puede ayudar a ello es conocer la estructura o los elementos específicos del texto para así establecer conexiones causales entre acontecimientos.

Y, por último, una dificultad de comprensión es no darse cuenta de que no se está comprendiendo y no detectar la causa y, como consecuencia, no emplear ninguna estrategia que lo solucione. Este proceso se denomina autorregulación de la comprensión. Con respecto a esto, los malos comprendedores detectarán menos errores que aquellos que sí han comprendido el texto y, como consecuencia, esos errores no serán reparados.

Estas dificultades analizadas tienen su explicación atendiendo a diversos aspectos. No comprender un texto no se debe sólo a fallos en uno o varios procesos de comprensión, sino que pueden existir limitaciones en las capacidades básicas de los lectores. A continuación se detallan algunas.

- Limitaciones en la memoria de trabajo. Como hemos visto antes, a menor capacidad de esta memoria de trabajo más dificultades en la comprensión.
- Dificultad en los procesos léxicos. “Para poder dedicar recursos cognitivos a comprender un texto es necesario tener un grado suficiente de automatización de los procesos léxicos.” Estos procesos pueden ser la codificación lingüística o la representación fonológica. Si estos procesos no se automatizan lo suficiente, la atención que en ellos pone el lector es mayor y, como consecuencia, la atención en otros procesos disminuye y se comprende peor.
- Dificultad en el mecanismo de supresión. Ya se ha mencionado que para lograr una buena comprensión es necesario suprimir los conceptos inadecuados. Tener en la memoria de trabajo estos conceptos inadecuados afecta a formar una representación coherente de la lectura. Se detecta entonces que los malos comprendedores estarán menos capacitados para borrar de su memoria de trabajo aquellos aspectos o la información que no sea relevante y, por lo tanto, habrá mayores interferencias en la comprensión. Por lo tanto, no cabe esperar que los malos comprendedores alcancen una comprensión que sea profunda, y mucho menos crítica (García Rodicio, en prensa).
- Dificultades estratégicas. Comprender es una habilidad compleja que requiere práctica para adquirir más destreza y, como consecuencia, es necesario motivar al lector. Para lograrlo es útil enseñar estrategias tanto para formar inferencias como estrategias metacognitivas. Hacerse preguntas sobre la información leída, predicciones de lo que sucederá en la historia o relacionar la información que se está leyendo con lo que sea leído antes pueden ayudar a mejorar la comprensión.
- Concepción errónea de qué es leer. Creer que leer es sólo decodificar las palabras es un error ya que implica otros procesos como captar las ideas del texto y relacionarlas. Centrar los esfuerzos en leer y no tanto en extraer las ideas será llegar a una mala comprensión.

Estudios diversos han investigado estos procesos y en cuáles los niños con problemas en la comprensión muestran fallos. Se han demostrado que, aunque es improbable que una sola causa diera lugar a un mal funcionamiento en la comprensión lectora, los malos comprendedores no muestran dificultades o bajo rendimiento en todos los procesos. En la investigación nos vamos a centrar en las dificultades de los primeros niveles de comprensión, es decir, decodificación de palabras y acceso al significado.

Para los alumnos con dificultades en lectura, en nuestro sistema educativo actual se pone a disposición de los alumnos, diversos especialistas como el de Audición y Lenguaje (A.L.) y de Pedagogía Terapéutica, los cuales pueden entrenarles en la adquisición de estrategias de comprensión lectora. A continuación se resaltan algunas de ellas.

2.5. Entrenamiento de la competencia lectora.

Leer implica poner en marcha una serie de estrategias que hagan que, de los conocimientos previos del alumno y de la información del propio texto, se pueda crear una representación de lo que se lee y comprenderlo. Estas estrategias se pueden desarrollar y así entrenar la competencia lectora. Para ello nos basaremos en el modelo de Alonso Tapia (1991).

En primer lugar, se pueden establecer propósitos de lectura que hagan al lector presuponer qué es lo que va a leer y para qué. De esta manera, podrá hacerse una idea previa y lograr una mayor comprensión, ya que identificara qué se requiere hacer o saber de la lectura para conseguir esos propósitos.

En segundo lugar, es útil activar los conocimientos previos. El autor de un texto siempre pretende transmitir un mensaje y hay aspectos que da por supuesto que la persona que lee el texto ya conoce y por eso no les menciona explícitamente. Activar los conocimientos previos puede ayudar a comprender un texto completo y además, entrenando esto, el alumno puede espontáneamente relacionar sus conocimientos y lo que dice el texto cuando lea por su cuenta.

Otro aspecto importante es poder deducir el significado de las palabras en el contexto en el que están. Esta habilidad también se puede entrenar dando estrategias a los alumnos para que lo consigan autónomamente o, moldeando el proceso de razonamiento expresando los pensamientos en voz alta cuando se lee en una frase una palabra que se desconoce.

Una vez extraídos los significados, se puede enseñar a identificar las ideas principales que componen el texto mediante técnicas como la generalización, la enumeración, la secuenciación de hecho sucesivos y relacionados o la clasificación en categorías según las ideas principales o secundarias.

Y por último, se puede entrenar a que los alumnos supervisen y regulen su propia comprensión. Esto se puede hacer cuestionándose el sentido de las palabras en el contexto, dando ritmo a la lectura y haciéndose preguntas cuando se noten ambigüedades. Además, para solventar los fallos de comprensión se pueden utilizar técnicas como releer, aclarar la información o utilizando elementos como los diccionarios.

Todas estas estrategias a entrenar facilitan la comprensión lectora. Sin embargo, no serán útiles o efectivas si no se practican.

Como acabamos de ver, Alonso Tapia (1991) nos proporciona una serie de estrategias para el entrenamiento en comprensión lectora. A continuación, y basándonos en el modelo de Sánchez, García y Rosales (2010) analizaremos algunas ayudas que puede ofrecer el maestro para mejorar la comprensión.

2.6. Ayudas para la comprensión.

Las ayudas facilitadas por los maestros facilitan la realización, por parte de los alumnos, de alguno de los procesos de la comprensión lectora. Estas ayudas pueden guiar la lectura en el momento en el que va a iniciarse o durante la misma.

A continuación, nos vamos a centrar en la clasificación de los tres grandes tipos de ayudas sin desarrollar los múltiples subniveles que en ellas podemos encontrar, siguiendo a Sánchez, García y Rosales (2010).

- Ayudas regulatorias: se trata de una acción intencionada por la maestra para orientar u organizar a las alumnas a la hora de elaborar sus respuestas no dando componentes que puedan formarla. Proponen a la alumna un contexto conceptual y procedimental para poder realizar la tarea de un modo más satisfactorio.
- Ayudas internas: se trata de acciones que proporcionan una parte o todos los elementos necesarios para elaborar la respuesta en el caso en el que se observen dificultades. Las ayudas internas pueden ser:
  - No invasivas: con ellas la maestra da pistas que ayuden a elaborar la respuesta pero sin mencionar los elementos que la componen. Se trata, por tanto, de ayudas libres de contenido.
  - Invasivas: en este caso, la ayuda sí que contiene elementos de la respuesta que se espera. Invaden el espacio de las alumnas a la hora de dar el contenido de una respuesta.
- Ayudas de feedback: estas ayudas cierran el ciclo una vez dada la respuesta correcta y pueden ser útiles tanto para consolidar tal respuesta como para completarla.

Cuando las ayudas que se proporcionan son, en mayor número, internas que regulatorias, la participación por parte de los alumnos es menor, al igual que las ayudas de feedback que completan la respuesta. Esto demuestra que lo conveniente sería empezar ofreciendo ayudas regulatorias, las cuales dan más autonomía a los alumnos. Si estas no resultaran beneficiosas, se irían proponiendo ayudas internas.

Dado este marco teórico sobre las dificultades y las ayudas en comprensión lectora, nos interesa ver en un centro particular qué es lo que sucede con un texto narrativo y con uno expositivo.

3. Objetivos de la investigación.

La pregunta de investigación de este trabajo es ¿qué ayudas utiliza y presta el maestro a los alumnos para lograr que comprendan lo que leen? En particular, **el objetivo principal** de la investigación es analizar las dificultades y ayudas que tiene en la compresión de textos el alumnado emigrante de un país de habla no hispana, en el último curso de Educación Primaria.

Para responder a este objetivo se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Qué dificultades tienen los alumnos que realizan las sesiones?
- ¿Responde el docente ante las dificultades del alumnado en lectura? Y si es así ¿cómo lo hace?
- ¿Qué estrategias utiliza el docente con el alumno para ayudarle a comprender?

Esta investigación la llevaremos a cabo en un centro público de la ciudad de Santander.

4. El centro.

El colegio Ramón Pelayo de Santander es un colegio situado en una zona cuya demografía se caracteriza por un nivel social y cultural que podemos considerar de tipo medio-bajo con gran número de inmigrantes de diversa procedencia siendo la más numerosa la latinoamericana.

La secretaria del centro es la profesora encargada de pedagogía terapéutica. En su horario, el cual compagina también con clases de francés en el tercer ciclo, se encuentran destinadas 12 horas semanales para sacar del aula a alumnos de los tres ciclos y llevarlos a su aula, ya sea de forma individual, por parejas o pequeños grupos. Durante esas clases realizaran tanto trabajos matemáticos, de lengua oral y escrita o de conocimiento del medio.

Durante las horas en las que las alumnas de 6º acuden al aula de P.T. realizan diferentes actividades relacionas con el contenido que aporta el maestro tutor en el aula pero de menor dificultad. Es decir, el nivel de las actividades del aula de P.T. es menor que el del aula de referencia.

No se realizan sesiones de lectura, ni individualizada ni colectiva. Sí, por el contrario, se necesita de una buena comprensión para poder realizar los diferentes ejercicios que durante las sesiones se llevan a cabo.

En otras ocasiones, la maestra habla con las alumnas, ayudándolas a que se expresen oralmente de manera adecuada, al preguntarles por ejemplo cómo les ha ido el fin de semana, qué actividades planean en el aula o cómo se sienten con las clases o frente a los exámenes o pruebas que hacen.

Desde este curso, 2013-2014, el colegio se encuentra inmerso en el Plan para el Fomento de la Competencia en Comunicación Lingüística: leer, comunicar crecer, un paso más allá y mucho más completo que el Plan Lector.

5. Justificación del Proyecto.

De acuerdo con el BOC de Cantabria, en el que se establece que los centros docentes deben de contar con un Plan Lector, la Orden ECD/116/2013, de 21 de octubre les convocó para el desarrollo de proyectos para el fomento de la competencia en comunicación lingüística. Este fomento se realiza en todas las áreas mediante adquirir destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz del lenguaje como instrumento de relación social y de aprendizaje.

El centro ya estaba trabajando esta línea de trabajo mediante el cambio en la organización tanto en la biblioteca del centro como en las de aula, mediante la actividad de las bibliotecas ambulantes, visitas tanto a bibliotecas como librerías, celebrando el día del libro, visitas de autores infantiles, etc. Por ello decidieron mejorar esta línea acogiéndose a esta convocatoria utilizando como recurso la propuesta didáctica de este curso, La Prehistoria. Se desarrolla este tema a través de aprendizaje por proyectos con actividades que potencian el sentido de la competencia lingüística (hablar, escuchar, leer y escribir) por ser uno de los instrumentos más poderosos que se tiene para acceder a la información y apropiarse de ella, constituye una herramienta que posibilita el crecimiento intelectual del niño, su competencia lingüística, el desarrollo de su autonomía y su formación social y afectiva. Se ve, por tanto,

que la mayoría de estas actividades van encaminadas a la animación a la lectura y no tanto a desarrollar la comprensión lectora.

Por todo ello, este proyecto tiene entre sus objetivos, no solo que la competencia en comunicación lingüística y la competencia lectora se desarrolle para poder comprender diferentes tipos de discursos, sino que los alumnos potencien los aprendizajes autónomos e integrados siendo capaces de generar ideas, de estructurar el conocimiento y de buscar, recopilar y procesar información. Todo ello hará a los alumnos más competentes a la hora de comprender, componer y utilizar diversos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.

METODOLOGÍA

1. Participantes.

Para la realización de esta investigación hemos elegido una muestra de población de alumnos de 6º curso de Educación que no tiene el español como segunda lengua. El total de alumnado al que se realizará el proyecto es de tres alumnas entre 12 y 13 años de procedencia rumana y moldava, por lo que no tienen el español por lengua materna, lo que es un aspecto a tener en cuenta en su manera de leer.

Tabla 1: Descripción de las alumnas.

	PROCEDENCIA	*EDAD*	*NIVEL DE ESPAÑOL*	*REPETIDORA*	*REFUERZOS*
C.	Moldavia	13	Normal	Sí	P.T y A.L.
R.	Rumanía	12	Alto	Sí	P.T
D.	Rumanía	12	Pobre	No	I.T.S.E y P.T

Dos de esas alumnas han repetido alguno de los cursos de Primaria mientras que la tercera se encuentra incorporada en el programa I.T.S.E (Incorporación Tardía al Sistema Educativo), acudiendo además de al aula de P.T. a clases de refuerzo con el maestro de 4º curso. Además, una de ellas, a pesar de ser de procedencia extranjera, habla español de manera muy fluida.

En un primer momento la muestra se iba a componer de cinco alumnos, un chico rumano y cuatro chicas de origen rumano y moldavo. Sin embargo, dos de ellos abandonaron el centro antes de comenzar las grabaciones, mudándose a vivir a otro país. En cuanto a una de las tres alumnas restantes que comenzaron las grabaciones, dejó de asistir al centro, por lo que solo pudo realizar una de las dos sesiones de lectura (R.).

Además, se contará con la ayuda de la maestra de Pedagogía Terapéutica, la cual será la encargada de desarrollar las sesiones con la ayuda de los materiales aportados por la investigadora.

2. Instrumentos y materiales.

Para poder alcanzar el objetivo principal, se ha optado por una metodología que combina datos cuantitativos con información cualitativa. Para ello se ha optado por la realización de grabaciones de audio y elaboración de categorías. Se han grabado durante las sesiones en las que la muestra baja al aula de Pedagogía Terapéutica y en ellas se leerán y examinarán diferentes textos.

Un texto expositivo para analizar el lenguaje académico basado en la prehistoria, una selección del vocabulario de este texto y unas preguntas basadas en el mismo atendiendo a las categorías de respuestas de recuerdo literal y respuestas de contenidos socioculturales. Y por otro lado, un texto narrativo para analizar el lenguaje cotidiano o coloquial analizado de la misma manera que el texto expositivo. El vocabulario consta de varias palabras las cuales la alumna define en voz alta. Algunas de ellas se pueden averiguar mediante el contexto y el sentido del texto y otras no. Por otro lado, la mayoría de las preguntas se pueden responder tras la lectura en voz alta, mediante el recuerdo literal de lo leído. Según la distinción de los procesos de PIRLS las preguntas serán de localización y obtención de información explícita. En algunas ocasiones, dependiendo de la dificultad, requerirá de una segunda lectura silenciosa. El resto de preguntas se contestan mediante inferencias con el contexto sociocultural en el que se vive.

La utilización de estos instrumentos permitirá la aproximación de distintos objetos de estudio: información relativa a su nivel de lectura, su nivel de comprensión, su comportamiento durante las sesiones, sus actitudes, entendimientos y acciones, en general, sobre sus estrategias conductuales para responder correctamente.

3. Procedimiento.

Después de la selección del trabajo de investigación, el procedimiento seguido se describe a continuación.

En primer lugar, la Dirección del centro fue informada del desarrollo de este estudio. Una vez se obtuvo su aprobación, los siguientes informados fueron las familias de la muestra escogida o las personas encargadas de su cuidado [Anexo 1]. Para la realización de la investigación se seleccionó del alumnado que sale fuera del aula con la P.T las tres descritas con anterioridad.

Después de obtener el permiso y la aprobación por parte de éstos, se configuraron los textos que se iban a utilizar en las sesiones [Anexo 2]. Se escogió un texto narrativo que les resultara familiar. Se trató de un fragmento de *El Principito* (1943), libro que estaban leyendo en las sesiones con su tutor. De esta manera, el lenguaje y la expresión serian más cotidianos y por lo tanto, a priori, sería más fácil de comprender. Basándonos en el libro de texto de la asignatura de Lengua, se realizó una selección del vocabulario complejo del texto para determinar su nivel de vocabulario, y una selección de preguntas según las categorías: preguntas de localización y obtención de información explícita y realización de inferencias directas. Por otro lado, se escogió un texto expositivo con vocabulario más complejo de un tema que también les resultara familiar, la prehistoria, eje del contenido del curso en ese centro. De la misma manera que el texto anterior, se realizó una serie de vocabulario, en este caso más extenso que en el texto narrativo, y de preguntas basadas en las mismas categorías.

Previo a grabar las sesiones, en una sesión de P.T. se realizó una prueba en la que se comprobó el ritmo y el tiempo que tardaban dos de las tres alumnas en leer una página de un libro de lectura para, de esta manera, determinar la extensión de los textos escogidos.

Una vez hecho esto, se grabaron las sesiones de lectura del alumnado en el horario y aula apropiados.

Las sesiones se hicieron de manera individual, estando presentes la alumna que en ese momento realice la tarea, la maestra de P.T. y yo. En total fueron tres horas semanales, una hora los lunes, una los miércoles y una los jueves durante el mes de Mayo del practicum III.

El modo de desarrollar la sesión fue el siguiente. En el texto narrativo, primero se realizó una lectura completa del texto por parte de la alumna y después la maestra expuso una serie de cuestiones, siendo estas las que estaban marcadas de antemano y también preguntas formuladas a partir del desarrollo de la sesión. En el texto expositivo, al poderse dividir en apartados, la lectura de los apartados fue de forma fragmentaria, realizando las preguntas entre apartado y apartado.

Se trata en mayor grado de una estructura de participación simple en la que se propone a los alumnos que lean en voz alta el texto, iniciándose después un proceso de evaluación en el que los alumno deben responder un conjunto de preguntas planteadas por el profesor. La lectura contó principalmente con dos episodios: lectura en voz alta y evaluación. (García Rodicio, en prensa). Sin embargo, hubo ocasiones en las que la maestra utilizó estrategias como análisis de experiencias para guiar a las alumnas a la comprensión de los textos.

La participación de la observadora fue nula, dedicándose a la recogida por escrito de aspectos de interés que no se perciban en el audio.

Tabla 2: Datos identificativos de las participantes.

GRABACIÓN	*ESTUDIANTE:*	*FECHA/ HORA:*	*SESIÓN DE INTERVENCIÓN*	*TIPO DE TEXTO:*
Grabación 1	C.	1/Mayo/2014 11:00 horas.	Sesión nº: 1	Narrativo
Grabación 2	R.	12/Mayo/2014 13:15 horas.	Sesión nº: 1	Narrativo
Grabación 3	D.	14/Mayo/2014 11:00 horas.	Sesión nº: 1	Narrativo
Grabación 4	D.	19/Mayo/2014 13:15 horas.	Sesión nº: 2	Expositivo
Grabación 5	C.	22/Mayo/2014 11:00 horas.	Sesión nº: 2	Expositivo

Una vez terminada la fase de recogida de datos, se codificarán los mismos. Primero se realizará la transcripción de las diferentes grabaciones y, siguiendo en todas el mismo esquema, se procederá a evaluar los datos mediante dos factores: las dificultades de las alumnas y las ayudas que ofrece la maestra [Anexo 3].

4. Evaluación de datos

Los datos se han analizado en función de la cantidad de errores de decodificación que cometen las alumnas durante las sesiones y las ayudas que presta la maestra de P.T., en primer lugar para que accedan al significado del vocabulario ofrecido, y en segundo lugar, para que logren contestar correctamente a las preguntas y así demuestren que han comprendido el texto. Primero se han secuenciado las sesiones según el análisis efectuado por Sánchez, García y Rosales (2010) en función de los episodios que en ellas se distinguen, a saber: introducción, lectura en voz alta, evaluación e interpretación de la lectura y análisis de vocabulario. Por otro lado, para poder descifrar mejor las ayudas que proporciona la maestra, se ha dividido la sesión por ciclos que comienzan cuando se formula la pregunta propuesta en la investigación y terminan cuando la pregunta es contestada y comienza un nuevo ciclo. Cada ciclo lo constituyen turnos de palabra.

Tabla 3: Ayudas que hemos analizado.

AYUDAS	*EJEMPLO:*	*GRABACIÓN*	*TURNO*
Regulatorias	"Si en lugar de instruirse ponemos otra palabra…"	1	26
Interna no invasivas	"Nosotros y otro animal tenemos un antepasado común…"	4	125
Interna invasivas	"¿Qué está haciendo? Está con…"	1	34
Feedback	"Y ¿qué más? ¿Solo para eso?"	3	65

Una vez extraídos y analizados todos los datos necesarios de la investigación, se procederá a realizar las conclusiones [Anexo 4].

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de las sesiones realizadas, en función del patrón de actuación de la maestra, los errores de decodificación de las alumnas y las ayudas para el acceso al significado y para la comprensión según el tipo de texto.

1. Patrón de actuación la maestra.

En cuanto a la lectura, la maestra respondió de formas diferentes según el texto. En el texto narrativo realizó los siguientes episodios:

1- Introducción.
2- Lectura en voz alta.
3- Evaluación e interpretación de la lectura.
4- Aclaración de vocabulario.
5- Corrección de errores de decodificación.

En cuanto al texto expositivo, los episodios fueron combinados según los apartados del propio texto de la siguiente forma:

1.1. Introducción.
1.2. Lectura en voz alta.
1.3. Evaluación e interpretación de la lectura.
1.4. Aclaración de vocabulario.
2.1. Introducción.
2.2. Lectura en voz alta.
2.3. …

2. Errores de decodificación.

Tabla 4: Frecuencia de los errores de decodificación.

TEXTO	*NARRATIVO*			*EXPOSITIVO*	
Número de palabras del texto	334			297	
Grabación	1 – C.	2 – R.	3 – D.	4 – D.	5 – C.
Número de palabras leídas	334	334	334	214	128
Lectura realizada	Completa	Completa	Completa	4/5 Apartados	3/5 Apartados
Errores cometidos	Total: 101	Total: 17	Total: 45	1- 11 2- 12 3- 10 4- 13 Total: 43	1- 21 2- 28 3- 35 Total: 84

No existen ayudas para corregir los errores de decodificación en el momento en el que se comenten.

En el caso del texto expositivo, la alumna D. llegó a leer 4 de los 5 apartados del texto y la alumna C. solo pudo leer 3 de esos apartados, a pesar de que el tiempo de las sesiones era el mismo.

3. Ayudas de acceso al significado.

Tabla 5: Vocabulario y ayudas para el acceso a su significado en el texto narrativo.

PALABRA QUE SE TRABAJA	*NÚMERO DE GRABACIÓN*		
	Grabación 1	Grabación 2	Grabación 3
Instruirse	1- Lo sabía 2- Feedback	1- Regulatoria 2- No invasiva	1- Feedback 2- Invasiva 3- Regulatoria 4- Invasiva
Asteroide	Invasiva	1- No invasiva 2- Feedback 3- No invasiva 4- Invasiva	Invasiva
Hosco	1- No invasiva 2- Feedback	1- No invasiva 2- Invasiva	Invasiva
Administrar	Lo sabía	1- No invasiva 2- Feedback	3- No invasiva 4- Invasiva
Deshollinar	1- Feedback 2- No invasiva	1- Feedback 2- No invasiva 3- Invasiva	4- No invasiva 5- Invasiva

Tabla 6: Frecuencia y porcentaje del tipo de ayuda para el acceso al significado en el texto narrativo.

	GRABACIÓN 1	*GRABACIÓN 2*	*GRABACIÓN 3*	*FCIA.*	*PTAJE.*
Regulatorias	0	1	1	2	8%
No invasivas	2	6	2	10	37%
Invasivas	1	3	5	9	33%
Feedback	3	3	1	7	22%
Total	6	13	9	28	100%

De las cinco palabras propuestas, todas ellas fueron definidas en las tres grabaciones. Todas las palabras eran desconocidas por las alumnas salvo la

palabra “administrar” en la grabación 1. En el caso del texto narrativo, todos los accesos al significado son gracias a las ayudas de la maestra.

Tabla 7: Vocabulario y ayudas para el acceso a su significado en el texto expositivo.

	GRABACIÓN 4	*GRABACIÓN 5*
Arqueología	Invasiva	1- No invasiva 2- Feedback 3- Invasiva
Descifrar	No se define	No se define
Vestigios	No se define	Invasiva
Coexistir	1- Feedback 2- Invasiva	Invasiva
Milenio	Feedback	1- Feedback 2- Invasiva
Baya	Invasiva	1- Regulatoria 2- Invasiva
Recolectar	Invasiva	Lo sabía
Mamut	1- Feedback 2- No invasiva 3- Invasiva	4- No invasiva 5- Invasiva
León de las cavernas	Lo sabía	No invasiva
Rinoceronte Lanudo	Lo sabía	Invasiva

Tabla 8: Frecuencia y porcentaje de ayudas para el acceso al significas en el texto expositivo.

	GRABACIÓN 4	*GRABACIÓN 5*	*FRECUENCIA*	*PORCENTAJE*
Regulatorias	0	1	1	5%
No invasivas	1	3	4	19%
Invasivas	5	7	12	57%
Feedback	3	1	4	19%
Total	9	12	21	100&

De las diez palabras propuestas, fueron definidas todas salvo “vestigios” en la grabación 4 y “descifrar” en ambas grabaciones. Todas las palabras eran desconocidas por las alumnas salvo “león de las cavernas” y “rinoceronte lanudo” en la grabación 4 y “recolectar” en la grabación 5.

4. Ayudas de comprensión.

Tablas 9: Frecuencia y porcentaje de ayudas de comprensión en el texto narrativo.

	GRABACIÓN 1 C.		*GRABACIÓN 2 R.*		*GRABACIÓN 3 D.*		*TOTAL*	
Ayuda	Fcia.	Ptaje.	Fcia.	Ptaje.	Fcia.	Ptaje.	Fcia.	Ptaje.
Regulatoria	13	14%	7	8%	9	7%	29	10%
Interna no invasiva	20	21%	21	26%	35	28%	76	26%
Interna invasiva	19	20%	19	24%	35	28%	73	24%
Feedback	42	45%	34	42%	44	37%	120	40%
Total	94	100%	81	100%	123	100%	298	100%

Tablas 10: Frecuencia y porcentaje de ayudas para la comprensión en el texto expositivo.

	GRABACIÓN 4 – D.		*GRABACIÓN 5 – C.*		*TOTAL*	
Ayuda	Fcia.	Ptaje.	Fcia.	Ptaje.	Fcia.	Ptaje.
Regulatoria	4	2%	15	11%	19	6%
Interna no invasiva	44	25%	48	36%	92	30%
Interna invasiva	66	37%	31	24%	97	31%
Feedback	64	36%	38	29%	102	33%
Total	178	100%	132	100%	220	100%

DISCUSIÓN

El objetivo principal de la investigación era analizar las dificultades y ayudas que tiene en la comprensión de textos tres alumnas de habla no hispana, en el último curso de Educación Primaria. Con este estudio hemos podido investigar la dificultad que tienen las alumnas cuya lengua materna no es el español para decodificar de manera adecuada todas aquellas palabras que leen. Como consecuencia, esto puede dificultar su acceso al significado de todas las palabras, o por lo menos de manera autónoma. También hemos podido estudiar cómo reacciona una maestra sin experiencia en sesiones de lectura individual al intentar ayudar al alumnado de habla no hispana a comprender un texto narrativo y un texto expositivo, cuando se le dan pautas a desarrollar durante la sesión de manera externa. Se ha podido observar tanto el patrón de actuación de la maestra, como las ayudas utiliza.

Los resultados mostraron, en primer lugar, que la principal dificultad de las alumnas se encontraba en el desconocimiento de la lengua en la que estaban escritos los textos ya que las tres alumnas seleccionadas no tenían el español como lengua materna. Por lo tanto, partiendo de este factor, la principal dificultad que encontraban las alumnas residía en el reconocimiento y decodificación de las palabras [Tabla 4] y, por eso, la mayoría de ellas o las que presentaban más complicación tenían que leerlas de manera más lenta y con menos fluidez, aplicando más atención a la palabra que al conjunto de significados que integraban la oración. Esto hacía que su lectura fuera más imprecisa por lo que acceder al significado, o incluso integrar esos significados en una sola idea, les resultó más complejo.

En cuanto a la lectura, la maestra respondió de formas diferentes según el texto. En las sesiones de los textos narrativos, las alumnas realizaron completamente solas el episodio de lectura en voz alta, sin obtener ninguna corrección por parte de la maestra durante el mismo. Después del episodio de evaluación e interpretación de la lectura e incluso del de aclaración del vocabulario, es decir, una vez concluida la sesión propuesta en la

investigación, la maestra retomaba los errores en lectura y pronunciación cometidos por las alumnas. No respondió dándoles feedback en el momento de cometer el fallo, si no que decidió dárselo al final, cuando ya habían respondido a las preguntas, y no aportándoles nada útil que les ayudara a comprender el texto y a responder a las preguntas.

En cambio, el texto expositivo al estar dividido en apartados la maestra optó por combinar los episodios de lectura en voz alta, aclaración de vocabulario y evaluación e interpretación de la lectura. En este caso, la maestra sí que corrigió algunos de los errores de lectura en el momento de la lectura, pero no todos los cometidos en vez de esperar al final de la sesión. No pudo comentar la decodificación de las alumnas al final de todos los episodios porque no terminaron de leer el texto completo en ninguna de las dos grabaciones.

Durante los otros dos episodios de comprensión y de acceso al significado, la maestra utilizó diferentes tipos de ayudas, aunque como veremos y analizaremos más tarde, las más utilizadas fueron las internas y de feedback, esto es, aquellas que restan autonomía a la alumna y le dan más contenido de la respuesta. Entre las internas que utiliza, la maestra utiliza apoyos visuales, señalando en el texto dónde se puede encontrar la respuesta.

En cuanto a las estrategias que utilizó el docente con las alumnas para ayudarles a comprender, durante las sesiones se puede observar cómo las alumnas contestaban tímidamente y de forma muy escueta. Por ello, la maestra utilizaba muchas preguntas que facilitaran a la estudiante ofrecer una contestación. Les daba apoyos visuales e incluso retomaba situaciones ya dadas en la escuela que les resultaran familiares. Ponía ejemplos e intentaba hacer razonar y modificar las respuestas incorrectas mediante el uso de preguntas. Por ello, las ayudas que predominaron fueron internas y de feedback, utilizando mínima y principalmente las regulatorias al principio de los diferentes episodios [Tablas 9 y 10].

Cabe decir que esta investigación fue algo nuevo para la maestra de Pedagogía Terapéutica ya que durante las sesiones de P.T. las alumnas no

realizan sesiones de lectura en voz alta y menos individualizada. Durante estas sesiones las actividades que se desarrollan son complementarias a lo que el maestro tutor realiza con el grupo clase. Se desarrollan fichas y exámenes adaptados al nivel de las alumnas y se oferta ayuda en todas las áreas básicas: matemáticas, lengua y conocimiento del medio.

En el centro se está llevando a cabo el proyecto “Leer, Comunicar, Crecer”, cuyo objetivo principal es que la competencia en comunicación lingüística y la competencia lectora se desarrollen. Sin embargo, en el aula de P.T se lleva a cabo una mínima parte de las actividades que este proyecto incluye, dando más relevancia a los conocimientos y aprendizajes teóricos y a la consecución de resultados académicos que puedan ayudar a estas alumnas a obtener buenas calificaciones y, por lo tanto, pasar al siguiente curso académico.

De los resultados obtenidos en el análisis de datos podemos extraer varias conclusiones.

En primer lugar hay que tener en cuenta que en la obtención de resultados en errores de decodificación hay una ausencia de uno de los textos expositivos y por lo tanto el resultado final es que el total de errores en los textos expositivos es menor que en los narrativos. Por otra parte, los textos expositivos no fueron desarrollados en su totalidad debido a la falta de tiempo en las sesiones. En el caso en el que el texto expositivo hubiera sido leído completamente, como fue en el caso del narrativo, la frecuencia de errores aumentaría [Tabla 4].

En segundo lugar, no se aprecia gran variedad de ayudas entre ambos textos en cuanto al acceso al significado. Es decir, en todas las sesiones de ambos textos las ayudas menos utilizadas fueron las regulatorias. En los textos narrativos las ayudas más utilizadas fueron las no invasivas. Y en los textos expositivos, las ayudas más utilizadas fueron las invasivas [Tablas 6 y 8].

Y en tercer lugar, en el caso de las ayudas en la comprensión de los textos tanto narrativo como expositivo se puede observar que en todas las

sesiones las ayudas menos utilizadas fueron las regulatorias. En los textos narrativos las ayudas más utilizadas fueron las de feedback. Y en los textos expositivos las ayudas más utilizadas fueron las de feedback, muy aproximadas de las invasivas. Se puede notar también que hay más ayudas por niña en el texto expositivo aunque en el total haya menos que en el narrativo, debido a la falta de una de las sesiones. Por otra parte, aunque las ayudas más frecuentes son las de feedback, es cabe mencionar que la suma de las ayudas internas es mayor e incluso, en el texto expositivo, dobla a las de feedback [Tablas 9 y 10].

El número de errores cometido en la decodificación de las palabras, sobre todo en el texto expositivo, denota que las alumnas tienen dificultades en este primer proceso de comprensión lectora. En la mayoría de los casos, el reconocimiento de los rasgos ortográficos no es directo, quizá porque desconocen o cambian las reglas que asocian cada letra con cada sonido. Esto hace que se requiera más atención y esfuerzo, lo que no permite acceder rápidamente y de manera correcta al significado de las palabras (García Rodicio, en prensa).

Como menciona Otero (2002), cuando el texto es más simple y lo que se lee es familiar, como es el caso del texto narrativo, se cometen menos errores que cuando el texto tiene mayor dificultad. En el caso del texto expositivo, estos procesos de reconocimiento de palabras y de acceso al significado necesitan de otros procesos más complejos y que necesitan más esfuerzos para comprenderlos. Es por ello que en esta investigación se ha podido observar que las ayudas más utilizadas en el acceso al significado son las invasivas, ya que no saber qué significan las palabras afecta en gran medida a la comprensión ya que, sin este proceso, no se pueden realizar otros superiores y más complejos como generar y relacionar ideas. Como mencionaba Vidal-Abarca (2002), si un alumno o alumna no puede captar la idea de una oración, no será capaz de comprender el texto. Y esto es lo que parecen reflejar los datos complementarios de las transcripciones que no hemos analizado en esta investigación.

En este sentido nuestra investigación es coherente con lo que Bell y Perfetti (1994, citado en García Rodicio, en prensa) mostraron con su test de comprensión lectora: si se tienen dificultades en el reconocimiento de palabras, se leerá con menos velocidad y precisión porque se pondrá más esfuerzo en decodificar. Cabe señalar, que, en el texto narrativo, la alumna R. que cometió menos errores en lectura, terminó la sesión antes que la alumna C. que fue la que más cometió. Y, en el caso del texto expositivo, la alumna C. cometió más errores que la alumna D. y también fue la que menos apartados del texto leyó.

Estos errores en la decodificación pueden deberse a dificultades en los procesos léxicos como la codificación lingüística o la representación fonológica (Vidal-Abarca, 2002).

En cuanto al acceso al significado, se puede notar que, en ocasiones, la maestra intenta que deduzcan su significado ayudándose del contexto en el que están (Alonso Tapia, 1991). En el texto narrativo se observa que la maestra expresa los pensamientos en voz alta, intenta que las alumnas definan las palabras dándoles ayudas de feedback y no invasivas, sin embargo, en la mayoría de los casos acaba por utilizar una ayuda invasiva, generalmente, definiendo ella la palabra. En el caso del texto expositivo, cuyo vocabulario a definir es más complejo, las ayudas de feedback y no invasivas disminuyen, dando mayor prioridad a las invasivas.

Para poder comprender bien el texto y contestar a algunas de las preguntas que hace la maestra es útil activar los conocimientos previos que tienen las alumnas (Vidal-Abarca, 2002; Alonso Tapia, 1991). Sin embargo s, vemos que aunque la maestra sí intenta activarlos y que los relacionen con lo que han leído, finalmente acaba dándoles ayudas para contestar la respuesta, restándoles a las alumnas autonomía.

Cabe destacar que la memoria de trabajo tiene activada por un tiempo la información que se acaba de leer (García Rodicio, en prensa) y que dependiendo de cada persona, varía la capacidad de esta memoria. Esto podría explicar por qué la alumna C. a pesar de cometer en ambos textos más

errores en la decodificación, requiere de menos ayudas para comprender el texto.

Por otro lado, en cuanto a las ayudas de comprensión, se puede observar que el nivel de participación de las alumnas en las sesiones es inferior al de la maestra. Esto se debe a que las ayudas que más utiliza son las internas y de feedback, es decir, aquellas que restan la autonomía de las alumnas. También se puede ver en los resultados obtenidos en esta investigación que, con las preguntas de localización y obtención de información explícita y con la gran cantidad de ayudas dadas por la maestra, se ha podido responder a preguntas literales y recoger las ideas fundamentales de la lectura pero no información adicional a inferir. Es por tanto que las alumnas muestran un comprensión superficial del texto y que su nivel de representación es el primero, base del texto (García Rodicio, en prensa).

Teniendo en cuenta todos los resultados se pueden proponer extraer diversas repercusiones para la práctica educativa. Por otra parte, ofrece tanto a la maestra participante en esta investigación, como a todos los docentes del centro seleccionado, un marco teórico de conocimientos básicos sobre los procesos de lectura y ayudas en la comprensión de textos. Además, da una visión más completa sobre las dificultades y los niveles de comprensión que pueden tener sus alumnos de habla no hispana. Estos datos son relevantes ya que el alumnado que compone el centro es mayoritariamente extranjero. Entre estos, alumnos cuya lengua materna no es el español.

La función y el objetivo principal que tiene la escuela es que las personas se formen íntegramente y sean ciudadanos críticos, capaces de comprender y cuestionarse todo aquello que le rodea. Por ello, es necesario trabajar la lectura dentro de las aulas de Primaria ya que es un requisito fundamental para lograrlo.

Se desconoce si las participantes han realizado y superado la prueba de diagnostico PIRLS que se hace en el 4º curso. Sin embargo, observando esta investigación se puede deducir que es esperable que, si siguen con este nivel

de lectura y comprensión, van a tener dificultades para realizar la prueba PISA. Esto es una razón por la que se debería de avanzar y de desarrollar esta competencia en el centro. Además, durante el periodo de prácticas en el que desarrollé mi investigación, pude averiguar que en el centro se llevaban a cabo muchas actividades y sesiones de animación a la lectura y muy pocas o casi ninguna de comprensión. Solamente se observaba en sesiones de lectura colectiva en el aula con el tutor de referencia al inicio de cada tema del área de Lengua y Literatura, donde aparece siempre un texto introductorio.

Es cierto que el curso académico 2013/2014 es el año en el que el centro ha emprendido el proyecto "Leer, Comunicar, Crecer" y durante la investigación, todavía estaba en proceso de desarrollo. Sin embargo, esta investigación es una prueba empírica de que es necesario desarrollar en los alumnos del colegio la competencia lectora. De no ser así, parte de sus objetivos principales no se cumplirían.

Por lo aquí expuesto se aprecia que en Educación Primaria la competencia lectora es una asignatura pendiente. Pero, sabiendo las dificultades que presentan los alumnos y utilizando de manera adecuada las ayudas necesarias, poco a poco se lograrían alcanzar mejores resultados en esta habilidad, no sólo el alumnado de habla no hispana sino también en el que tiene el español lengua materna.

Al desarrollar esta habilidad, todas las demás áreas (matemáticas, conocimiento del medio, etc.) también se verían afectadas mostrando una mejora, porque es necesario saber leer y entender lo que te piden para realizar una actividad con éxito. A corto plazo, mejorará las destrezas individuales y los resultados académicos de cada alumno; a medio plazo, se conseguirán mejores posiciones a nivel nacional en las pruebas de diagnostico y de evaluación (PIRLS y PISA); y a largo plazo, se logrará formar una sociedad de ciudadanos críticos capaces de entender el mundo que les rodea, cuestionarlo e incluso promover cambios de mejora.

A pesar de que consideramos que este trabajo aporta unas contribuciones interesantes, nos hemos encontrado algunas limitaciones al realizar en este trabajo.

En primer lugar mi falta de experiencia al realizar este tipo de trabajos ya que, esta falta de práctica afecta a diversos factores. Entre ellos está no tener claro desde el principio que se quiere investigar ni cómo se quiere investigar. También afecta a la falta de organización, a no poder prevenir las variables que pudieran surgir durante su transcurso y al desarrollo de la propia investigación.

Por otra parte, la ausencia de una de las participantes durante el estudio también ha supuesto una dificultad para poder obtener equidad de datos en ambos tipos de textos (narrativo y expositivo) y, por lo tanto, que los datos obtenidos pudieran variar en el caso de haber realizado las tres sesiones de los textos expositivos.

Otro punto que ha limitado esta investigación ha sido la falta de familiaridad tanto de las alumnas con de la maestra en la realización de sesiones de lectura individualizada. Además, estas sesiones fueron encorsetadas por la propia propuesta de investigación. Por esto, y a pesar de haber explicado de antemano a la maestra en qué consistía la investigación, su objetivo fue lograr que las alumnas contestarán correctamente a las preguntas sin dar la atención a ofrecer estrategias que posibilitasen una mayor autonomía por parte de las alumnas, y sin tener claro qué enfoque utilizar.

Esto, sumado al carácter tímido e introvertido que mostraban las alumnas durante las sesiones, ha provocado la poca participación de ellas, dejando a la maestra un papel demasiado activo.

Además, al tratarse de una investigación a pequeña escala, las observaciones y los resultados que se aprecia son sólo un reflejo muy parcial de lo que ocurre en las aulas de Primaria. Y mucho menos lo es de lo que ocurre en el de pedagogía terapéutica, ya que, en la mayoría de los casos, no se destinan estas clases a trabajar la lectura y la comprensión individualizada de los textos sino que, el desarrollo de las habilidades, suele realizarse de

manera grupal por parte del maestro tutor junto con todos los alumnos que componen la clase.

Por ello, en un futuro, se podría ampliar esta investigación no dando pautas a la maestra de cómo enfrentarse a la comprensión del texto, si no dejando total libertad para desarrollar la sesión como quiera. También, se podrían realizar sesiones de participación conjunta donde hubiera más alumnos y, además de las dificultades de lectura y de las ayudas, se pudieran observar otros aspectos como la participación del alumnado y los distintos episodios que el maestro pudiera utilizar durante esta sesión de lectura grupal.

Y, por último, una variable que podría ser interesante seria utilizar participantes de distintas procedencias cuya lengua materna no fuera la misma o similar, como ha sido en este caso (rumana y moldava). De esta forma, se podría observar si sus dificultades en lectura y comprensión son las mismas o varían.

Saber leer y comprender lo que leemos en nuestra sociedad es de vital importancia. La lectura nos rodea. Sea que estemos en la calle, en la escuela o en el trabajo o en el hogar, nos encontramos con elementos que tenemos que leer para afrontar diversas situaciones. Por eso, quien no haya adquirido la competencia lectora no podrá desenvolverse con normalidad en el día a día.

Además, la legislación actual (LOMCE) recoge que la lectura tiene que ser un factor fundamental en nuestro aprendizaje y que la Educación Primaria tiene que desarrollarla portando todos los conocimientos y herramientas necesarias para conseguirlo.

Debido a esto, es necesario saber si los alumnos han adquirido esta competencia, si pueden decodificar un texto y son capaces de acceder a los significados necesarios para comprenderlo.

Con todo lo expuesto en esta investigación podemos descubrir cuántas dificultades tienen los alumnos de habla no hispana para decodificar un texto, de qué manera acceden al significado de las palabras que lo componen y qué ayudas ofrece la maestra para solventarlas y llegar a comprenderlo. A partir de

estos datos se pueden crear proyectos de mejora de la comprensión lectora que ayuden a minimizar los errores de los alumnos e ir aumentando su autonomía. Por otro lado ayuda a los maestros averiguar qué y cómo es lo que hacen ese tipo de sesiones y mediante una autoevaluación mejorar sus competencias de enseñanza y desarrollo de la competencia lingüística. Y, en el caso del centro, a cuestionarse si se están consiguiendo los objetivos en esta competencia.

REFERENCIAS

Canet-Juric, L; Burin, D; Andrés, M.L; 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. Garcia Rodicio (coords.) Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones. México DF: Manual Moderno.

Vidal-Abarca, (2002). Las dificultades de comprensión I: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. En Ana Miranda Casas; Eduardo Vidal-Abarca; Manuel Soriano Ferrer (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje.* (pp-129-156). Madrid: Pirámide.

Alonso Tapia, J. (1991). Comunicación escrita. 1: Comprensión lectora. En *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana. (pp. 211-258).

Sánchez Miguel, E; García Pérez, J.R; Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Graó. Barcelona.

España. Orden ECD/686/2014 de 23 de Abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. Boletín Oficial del Estado Jueves 1 de Mayo de 2014, núm 106. RECOGIDO en ----link---el

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2009). La lectura. Educación Primaria 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora. PIRLS 2001 y 2006. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Madrid.

Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5 el 15/10/2014.

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13 el 15/10/2014.

Colegio Público Ramón Pelayo. (2013). Plan para el Fomento de la Competencia en Comunicación Lingüística, Leer, Comunicar, Crecer. Santander. España.

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2013). Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa en el Boletín Oficial del Estado.

Recuperado en http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/lomce.html el 5/10/2014.

De Saint Exupery, A. (1943). *Le Petit Prince. El Principito* (2000). Barcelona: Salamandra.

Rodríguez, F. (1998) *Secretos de los hombres primitivos.* Italia: Ediciones B grupo Z.

ANEXOS

1. AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES, MADRES O TUTORES

CARTA INFORMATIVA

Estimada madre, estimado padre:

Nos ponemos en contacto con ustedes para comunicarles que el centro está colaborando en un trabajo académico realizado por estudiantes de Magisterio de la Universidad de Cantabria acerca de la lectura en la Educación Primaria, cuyos resultados ayudarán a mejorar la enseñanza de los alumnos y alumnas. En este marco querríamos contar con su colaboración permitiendo que se realicen grabaciones en audio de algunas de las clases en las que participa su hijo/hija. Por supuesto, los datos que se obtengan serán totalmente confidenciales y se emplearán únicamente con fines de investigación. **Sólo en el caso de que no esté de acuerdo** en que se graben en audio algunas clases a las que acude su hijo/a, le rogamos que rellene y firme el formulario adjunto.

Si no es así entenderemos que acepta que su hijo/a participe en esta actividad.

Muchas gracias por su colaboración.

FORMULARIO DE NO AUTORIZACIÓN

D./Dña.

_____,

mayor de edad, con domicilio a efectos de notificaciones en (domicilio)

_____

_____ (CP _____), DNI nº _____, y teléfono _____, como padre/madre/tutor/a del niño/a _____ ,

NO A U T O R I Z O:

la participación de este/a menor en el trabajo realizado por la estudiante de Magisterio de la Universidad de Cantabria: _____, con fines exclusivamente con fines de investigación y educativos. El material que resulte de dicha participación estará exclusivamente sujeto a un uso no comercial y se tratará con la máxima confidencialidad.

Y para que así conste, lo firmo en _____ a ___ de _____ de 2014.

Firmado:

2. TEXTOS UTILIZADOS

1. Texto narrativo.

El hombre de negocios.

El principito se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330… Comenzó a visitarlos para buscar una ocupación y para instruirse. El cuarto planeta era el del hombre de negocios. El hombre estaba tan ocupado que ni siquiera levantó la cabeza cuando llegó el principito.

- Buenos días – le dijo este.

- Tres y dos son cinco. Cinco y siete, doce. Doce y tres, quince. Buenos días. Quince y siete, veintidós. Veintidós y seis, veintiocho. Veintiséis y cinco, treinta y uno. Da un total, pues, de quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno.

- ¿Quinientos millones de qué? – repitió el principito.

- Millones de esas cositas que se ven a veces en el cielo.

- ¡Ah! ¿Estrellas? ¿Y qué haces tú con quinientos millones de estrellas?

- Nada. Las poseo.

- ¿Cómo se puede poseer estrellas?

- ¿De quién son? – replicó, hosco, el hombre de negocios.

- No sé. De nadie.

- Entonces son mías, pues soy el primero en haberlo pensado. Poseo las estrellas porque jamás, nadie antes que yo soñó con poseerlas.

- Es verdad – dijo el principito -. ¿Y qué haces tú con las estrellas?

- Las administro. Las cuento y las recuento.

- Yo, si poseo un pañuelo, puedo ponerlo alrededor de mi cuello y llevármelo. ¡Pero tú no puedes cortar las estrellas!

- No, pero puedo depositarlas en el banco. Esto quiere decir que escribo en un papelito la cantidad de mis estrellas. Después cierro el papelito bajo llave en un cajón.

- Yo – Dijo el principito – poseo una flor que riego todos los días. Poseo tres volcanes que deshollino todas las semanas. Es útil para mis volcanes y es útil para mi flor que yo las posea. Pero tú no eres útil a las estrellas…

El hombre de negocios abrió la boca pero no encontró respuesta y el principito se fue. Decididamente, las personas mayores son enteramente extraordinarias, se dijo a sí mismo durante el viaje.

Vocabulario.

Asteroides: cuerpos con forma de estrella.

Instruirse: aprender.

Hosco: desagradable, áspero.

Administrar: ordenar y organizar los bienes.

Deshollinar: limpiar para quitar el hollín (sustancia grasa y negra que depositan los humos).

Localización e identificación de información explícita.

1. ¿Qué personajes aparecen? El principito y el hombre de negocios.
2. ¿Quién es el protagonista de la historia? El principito.
3. ¿En qué región se encuentra el principito? La región de los asteroides.
4. ¿Qué planeta va a visitar? El cuarto planeta.
5. ¿Cuántos asteroides hay? 328.
6. ¿Por qué visita el principito los asteroides? Para buscar una ocupación y para instruirse.

Interpretación e integración de ideas e informaciones.

7. ¿A qué se dedican los hombres de negocios? Gestionar y realizar operaciones comerciales, especialmente de compra, venta o intercambio para obtener beneficios.

Localización e identificación de información explícita.

8. ¿A qué se dedica el hombre de negocios que conoce el principito? Administra y recuenta las estrellas, que según él, son suyas.
9. ¿Por qué cree el hombre de negocios que puede poseer las estrellas? Porque ha sido el primero a quien se le ha ocurrido la idea de poseerlas.

Interpretación e integración de ideas e informaciones.

10. ¿Crees que las estrellas, las nubes o el aire pertenecen a alguien?
    Respuesta libre.

2. Texto expositivo.

Tras nuestros antepasados.

¿Cómo conocer la vida de los hombres prehistóricos? Desconocían la escritura y no nos han dejado ningún libro que hable de ellos. Pero sí nos han dejado las huellas de su vida cotidiana, que la tierra fue recubriendo poco a poco. El trabajo de los arqueólogos consiste en descifrar esos vestigios dejados en el suelo por nuestros antepasados.

Vocabulario.

- Arqueología: Ciencia que estudia lo que se refiere a las artes, a los monumentos y a los objetos de la antigüedad, especialmente a través de sus restos.
- Descifrar: Declarar lo que está escrito, descubrir mediante la investigación.
- Vestigio: Huella, ruina, señal o resto que queda de algo material.

Localización e identificación de información explícita.

¿Cómo podemos conocer la vida de los hombres prehistóricos? Nos han dejado las huellas de su vida cotidiana en la tierra.

¿Cómo se llama la persona encargada de descubrir las huellas de nuestros antepasados? Arqueólogo.

¿Uno o varios hombres?

El hombre no ha sido siempre igual. Poco sabemos de sus orígenes, solo que hace mucho tiempo tuvo un antepasado común con los grandes monos actuales. En la época prehistórica se sucedieron en el tiempo, o coexistieron en algunos periodos, varios tipos de humanos. Transcurrieron

muchos milenios antes de la aparición de un ser igual a nosotros, hace por lo menos 100.000 años.

Vocabulario.

- Coexistir: Existir a la vez que otra.
- Milenio: Período de 1000 años.

Localización e identificación de información explícita.

¿Con quién tuvo un antepasado común el hombre actual? Con los grandes monos actuales

¿Hace cuántos años, más o menos, apareció un ser igual que nosotros? Hace por lo menos 100.000 años.

¿Qué comían?

¿Qué comía el hombre de la prehistoria? Los productos de la caza y de la pesca, claro está, pero también las bayas que recolectaba, y las raíces y los brotes que recogía del suelo. Todavía no existían animales domésticos ni las plantas cultivadas que comemos hoy, como el trigo, la patata o la zanahoria. El clima era entonces mucho más frio, y gran parte de los animales de aquella época han desaparecido, como el mamut, el león de las cavernas o el rinoceronte lanudo.

Vocabulario

- Recolectar: Recoger la cosecha.
- Baya: Tipo de fruto carnoso con semillas rodeadas de pulpa
- Mamut: Especie de elefante que vivió durante la época cuaternaria. Tenía la piel cubierta de pelo áspero y largo, los dientes incisivos de la mandíbula superior, curvos y muy desarrollados.
- León de las cavernas: Animal extinguido de la familia del león. Fue uno de los mayores felinos que han existido.
- Rinoceronte lanudo: Animal prehistórico, grande y con una doble melena de pelos largos y gruesos que tenía un cuerno largo e inclinado hacia delante.

Localización e identificación de información explícita.

¿Qué comía el hombre de la prehistoria? Los productos de la caza y de la pesca, pero también las rutas y las bayas que recolectaba, y las raíces y los brotes que recogía del suelo.

¿Qué animales de la época prehistórica han desaparecido? El mamut, el león de las cavernas o el rinoceronte lanudo.

¿Cómo alojarse?

Siempre imaginamos al hombre prehistórico viviendo en el fondo de una caverna oscura y húmeda. Pero aunque efectivamente las grutas le sirvieron de cobijo, muy pronto empezó a construir cabañas y más tarde tiendas para protegerse. Es muy difícil encontrar hoy sus restos porque estaban edificados con ramas o huesos que se recubrían con pieles. Casi siempre, lo único que queda de ellas son las huellas de los agujeros de los postes en el suelo y los vestigios de los hogares.

Vocabulario.

- Gruta: Caverna natural o artificial.
- Cobijo: Refugio, lugar en el que alguien o algo está protegido de la intemperie u otras cosas

Localización e identificación de información explícita.

¿Dónde vivía el hombre prehistórico? Al principio en las grutas de las cavernas pero muy pronto empezó a construir cabañas y más tarde tiendas para protegerse.

¿Por qué sabemos que los prehistóricos vivieron en cabañas? Porque dejaron las huellas de los agujeros de los postes en el suelo.

3. TRANSCRIPCIONES DE LAS GRABACIONES.

a. Grabación 1:

1. Maestra - Pues nada C., vamos a comenzar a leer el texto, despacito, recuerda los puntos...
2. Alumna 1 - Este nos lo dio María.
3. Maestra - Sí. Y luego recuerda también que hay aquí unos guiones que indican la persona que habla, que cambia la persona que habla. ¿De acuerdo? O sea que, cuando llegues al puntito no sigas todo seguido. Venga ¡dale!
4. Alumna 1 - El principito se encontró en la región de los asterroides 325, 326, 327, 328, 329, 330... Co men zó visi si tarlos parra buscar una ocupa ción y para instru irse el instru irse. El cu ar to pla ne ta era el del hom bre de ne go ción nego nego ción negoción. El hombre estaba tan ocupado que ni si quiera lievantó la cabeza cuando eg e egó…lle llegó el principito.

- Buenos días – le dice este.
- Tries y dos son crin… cinco. Cinco y siete, do… doce. Doce y tres, quince. Bu buenos di buenos días. Quince y siete, ven vendi ven vendidos vendidos. Vendidos y seis, vienticua ventiocho. Ventisie séis y cinco, treienta y uno. Da un total, pues, de quini quinientos un millones sien seiscientos veintidós mil si siete sientos trieinta y uno.
- Quin nientos millones de qué – riepitió rep repitió el prin ci pi to.
- Mi llo nes de es esas cositas que se ven a brieces en el cielo.
- ¡Ah! Estrellado ¿Y qué hases tú con quin nientos millones de estrellas?
- Nada. Las possseo.
- ¿Como se puede posear estrellas?
- ¿De quién sson? – replicó, as asco, el hom brre de ne gocios negocios.
- No sé de na die.
- Enton ces son mis mías, pues son el prrimero en habierlo piensado. Pose o las estre llas por que jamos jamás, nadie antries que yo soñó con pose poserlas.
- Es vierdad – dijo el principito -. ¿Y qué haces tú con las estrellas?

- La las ad adtmi nis tro. Las cuen to y las recuento.
- Yo, sí poseo un pu anñuelo, puedo po ner lo al alrededor de mi cuello y llevar me lo. Pero tú no pue des cor tar la estrella.
- No, piero puedo die po sitar en el banco esto quierre de decir que es escribo en un papel papel papelito la can ti dad de mis estrellas. Diespués cierro el papel ito bajo llave en un cajón.
- Yo – dij dij yo dijo el principito – po poseo una flor que rie riego todos los días. Poseo tres vol canes que diez ho llin desho llino todo to todas las se ma nas. Es un útil para mis vol canes y es útil para mi flor que yo las po se o posea posea. ¿Pero tú no erres útil a las estrellas?

  El hom bre de me ne negocios a brió la bloca piero no encon tró riespuestas y el principito se fue. Deci di da mente, las pier sonas ma yores son en trie rra mente extro ordinarias, se dijo a sí mismo du rante el via je.

5. Maestra - Pues ahora con el texto delante, yo te hago unas preguntas y tú respondes, ¿te parece?
6. Alumna 1 – Sí.
7. Maestra - Vale. Vamos allá. ¿Te acuerdas de qué personajes aparecen en el texto que es leído?
8. Alumna 1 - El principito (La maestra asiente "aja"). Y... Y el hombre de negocios.
9. Maestra - ¡Muy bien! Pero el personaje principal, el protagonista de la historia, ¿quién es?
10. Alumna 1 - El príncipe. El...
11. Maestra - ¡El principito! Es que has dicho "el príncipe". Que vamos, es igual. Bien. Y oye y ¿dónde se encuentra el principito, en qué región se encuentra el principito?
12. Alumna 1 - En asteroides.
13. Maestra - En la región de los asteroides. Y él iba a visitar un planeta ¿te acuerdas qué planeta iba a visitar?
14. (Tiempo y segunda lectura). Puedes mirarlo en el texto. A ver si lo encuentras (en voz bajita).

15. Alumna 1 – Para buscar el cuarto planeta.
16. Maestra - ¡El cuarto planeta, exacto! Pero había muchos asteroides ahí ¿sí o no?
17. Alumna 1 – Sí.
18. Maestra - Y ¡oye! ¿Cuántos asteroides hay? Porque él los iba contando ¿no?
19. Alumna 1 – Seis.
20. Maestra -¿Seis asteroides? (La alumna asiente) Bueno... y ¿por qué le da al principito por visitar los asteroides? (tiempo y segunda lectura).
21. Alumna 1 - Para buscar una ocupación.
22. Maestra - Y ¿algo más o sólo para buscar una ocupación?
23. Alumna 1 - Para instruirse.
24. Maestra - Para instruirse, muy bien. Mira, si lees aquí, vas a leer aquí al principio, y yo te voy a volver a hacer la pregunta ¿vale? Venga va, hasta el punto. La primera frase.
25. Alumna 1 - El principito se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330...
26. Maestra - Ahora escucha, ¿cuántos asteroides hay?
27. Alumna 1 - Seis. Uno.
28. Maestra – C., ¿te has dado cuenta de lo que está haciendo el principito? ¿Qué está haciendo el principito? Está...
29. Alumna 1 - En la región...
30. Maestra - Pero ¿qué está haciendo? Está...
31. Alumna 1 - 325...
32. Maestra – Sigue.
33. Alumna 1 - 326...
34. Maestra - ¿Qué está haciendo? Está con...
35. Alumna 1 – Tando.
36. Maestra - Está contando. ¿Cuántos asteroides hay? ¿Cuántos contó?
37. Alumna 1 – 330.
38. Maestra - 330. ¿Te parecen muchos o pocos?

39. Alumna 1 – Muchos.
40. Maestra - Es una pasada de asteroides, ¿no? Bueno, ¡seguimos! ¿Seguimos? Oye, te iba yo a preguntar antes me has dicho que uno de los personajes que aparecen es el hombre de negocios y mi pregunta es: ¿A qué crees tú que se dedican los hombres de negocios?
41. Alumna 1 - A negociar.
42. Maestra - Y ¿eso qué es?
43. Alumna 1- Pues tú tienes un coche.
44. Maestra - Por ejemplo.
45. Alumna 1 - Y tú lo quieres vender (la maestra asiente "aja) y el chico lo quiere comprar.
46. Maestra - O sea, tiene que haber alguien que quiera comprar el coche que yo quiero vender.
47. Alumna 1 - Y él dice, por ejemplo 345.
48. Maestra - ¿345 qué?
49. Alumna 1 - Eh euros.
50. Maestra - A vale vale vale.
51. Alumna 1 - Y el otro dice que solo puede dar 200... cin…
52. Maestra - ¿Que puede dar el otro?
53. Alumna 1 – 225.
54. Maestra - Por ejemplo.
55. Alumna 1 - Entonces ellos neg lo negocian y lo ponen en la mitad.
56. Maestra - Claro, llegan a un acuerdo ¿no?
57. Alumna 1 – Si.
58. Maestra - Donde ni para ti ni para mí. Lo dejamos en la mitad y tal, y si... y si estamos las dos partes de acuerdo entonces...
59. Alumna 1 - Lo compras.
60. Maestra - Lo compra y el otro lo vende y el otro lo compra. Y ¿se hace un? Ne...
61. Alumna 1 – Gocio.

62. Maestra - Se hace un negocio redondo, ¿no? (La alumna asiente) muy bien. Pero, el hombre que conoce el principito, este hombre de negocios, ¿a qué se dedica?
63. Alumna 1 - A negociar estrellas.
64. Maestra - ¿A negociar estrellas? A negociar estrellas... ¿Por qué negocia estrellas? ¿Qué piensa el hombre de negocios con respecto a las estrellas?
65. Alumna 1 - Que son suyas.
66. Maestra - ¡Que son suyas! Entonces, como el otro, como el ejemplo que tú has puesto con el del coche, ¿no? (La alumna no para de mirarla el dedo) ¿Me estas mirando la sortija que me la ha regalado Mario? Y sólo me cabe en el dedo meñique. ¡Otra cuestión! Aquí el hombre de negocios piensa que las estrellas son suyas y dice: voy a negociar con ellas. Vale. Pero ¿por qué cree el hombre de negocios que puede poseer las estrellas, que las estrellas son suyas?
67. Alumna 1 - Porque como no son de nadie, él piensa que son suyas.
68. Maestra - ¡Ja! Porque él dice...
69. Alumna 1 - Porque él las ha visto primero.
70. Maestra – ¡Ah! Él las vio primero y dijo: yo las eh visto primero, aquí nadie las ha reclamado, pa la saca. Mira que es listo aquí el hombre de negocios, ¿eh? ¿Tú crees que todos los hombres de negocios son así? (Niega con la cabeza) Habrá de todo.
71. Alumna 1 – Alguno
72. Maestra - Alguno... ¡Ay, madre mía! Y ¿tú personalmente que piensas? Que las estrellas, que las nubes, o que el aire ¿pertenecen a alguien? ¿Sí o no?
73. Alumna 1 – No.
74. Maestra - ¿Tu qué opinas?
75. Alumna 1 - Le pertenece... a todo el mundo.
76. Maestra – Y... y ¿por qué?
77. Alumna 1 - Porque las estrellas son de todos.
78. Maestra - ¿Son de todos?

79. Alumna 1 - No, no son de nadie.
80. Maestra - O sea, son de todos y no son de nadie en particular.
81. Alumna 1 - Si.
82. Maestra - Yo creo, creo que entiendo el concepto. ¿Lo puedes explicar un poquito más? Porque a mi me parece que N. no lo ha pillado.
83. Alumna 1 - Que, él cree que son suyas pero no son suyas, son de todo el planeta. Pueden ser mías, tuyas, de todo el planeta.
84. Maestra - De los que disfrutamos de ellas, ¿no?
85. Alumna 1 – Si.
86. Maestra – N. entérate, es para disfrutar, es para disfrutar. ¿A qué sí? Bueno... Lo que pasa es que aquí por la noche con tanta luz, en la ciudad no las vemos. ¿Tú en Moldavia las veías?
87. Alumna 1 – Sí.
88. Maestra - Eres de un pueblo de Moldavia tú.
89. Alumna 1 – Si
90. Maestra - ¿De qué pueblo?
91. Alumna 1 - ¿?
92. Maestra -¡Ay! Repítelo otra vez.
93. Alumna 1 -¿?
94. Maestra - "Denchen". ¿Qué tal lo he dicho?
95. Alumna 1 – Bien
96. Maestra - ¡Venga ya! ¿Sí? Más buena... Oye, yo he visto aquí una serie de palabras que cuando las has leído me he dado cuenta de que yo no sé si tú las has entendido... Un poco complicadas, ¿verdad?
97. Alumna 1 – Si.
98. Maestra - Yo te digo algunas así que me han parecido un poco complicadas, a ver que te parecen, a ver si tú las has entendido bien, y las defines, o me dices lo que es. ¿Vale? ¿Te parece? (la alumna asiente). Venga, ahí va. ¿Qué es eso de instruirse?
99. Alumna 1 - Que se pone en plan...

100. Maestra - Busca la palabra. A lo mejor, buscando la palabra y viendo dónde está me la puedes determinar mejor lo que es (la alumna busca la palabra en la lectura). Mira está aquí. Aquí. Bien. Lee la frase y a ver si tú sabes decirme lo que quiere decir esa palabra, ¿vale?
101. Alumna 1 - Comenzó a visitar para buscar uno...
102. Maestra - Una.
103. Alumna 1 - Una o ocupación y para instruirse. Para averiguar, para saber de qué va.
104. Maestra - Para saber cosas ¡claro, claro! ¡Ahí está! O sea, para aprender. O sea que al colegio venimos a aprender, pero si soy así un poco más así digo voy y vengo para instruirme. ¡Qué bien queda! ¿A que sí? Queda genial. Y hay otra palabra anterior, fíjate. Lee hasta aquí, ya verás la primera palabra. La primera frase, perdón.
105. Alumna 1 - El principito se encontraba en la región de los asteroides. Región.
106. Maestra - No. ¡Ah! ¿No sabes lo que es región?
107. Alumna 1 - Si, sí.
108. Maestra - ¡Ah! pero yo mi pregunta era por asteroides ¿que son los asteroides?
109. Alumna 1 - Yo creo que son los planetas. Son como...
110. Maestra - ¿Son como los planetas? Bueno... Son parecidos a las estrellas. Un planeta no es una estrella. Tierra, el planeta tierra no es estrella tierra fíjate hasta en el nombre mismo verdad decimos el planeta tierra, no decimos estrella. Pero no vamos a entrar en cosmología ¿vale? O sea no es un planeta, se refieren a cuerpos que se parecen a las estrellas, que tienen luz propia. Vale. Otro palabro que había por ahí que era a ver si le encuentro y me dices tú qué crees que quiere decir. Veamos. Aquí. Leemos este trocito hasta el punto.
111. Alumna 1 - ¿De quién son? repli replicó as...
112. Maestra – No. Es que lo has leído antes erróneamente. ¿Que pone ahí?
113. Alumna 1 – Hosco.

114. Maestra - Vale. Tú has leído asco.
115. Alumna 1 - Hosco el hombre de ne negocios.
116. Maestra - Vale. Mi pregunta es ¿qué es hosco? ¿Tú qué crees? Vamos yo yo... Tú me vas a leer esta y yo voy a leerte este trocito.
117. Alumna 1 -¿Cómo se puede posear estrellas?
118. Maestra – No.
119. Alumna 1 - ¿Poseer estrellas?
120. Maestra - Y yo, que hago de hombre de negocios hosco digo: ¿de quién son? ¿Cómo he respondido?
121. Alumna 1 - Mal, como... mal.
122. Maestra - Así como cortante.
123. Alumna 1 - Enfadado.
124. Maestra - Desagradable. ¿De quién son? Mal, ¿verdad? Bueno. Y hay otra palabra por ahí, esta no la conocías, la palabra hosco ¿verdad?
125. Alumna 1 – No.
126. Maestra - No la conocías. Y hay otra palabra que es... Esta. A ver si la veo, espera. Como estoy viendo al revés no la veo. Esta. Cuando el hombre de negocios... Cuando el principito le pregunta que qué hace con las estrellas, el responde que...
127. Alumna 1 - Las administro.
128. Maestra - Que las administra. ¿Qué quiere decir que las administra?
129. Alumna 1 - Que... que las cuenta.
130. Maestra - O sea, que las cuenta.
131. Alumna 1 - Las colecciona.
132. Maestra - Muy bien. Y la otra pregunta es, esta otra, que está... ¡Carai! ahora no la veo. Aquí. Aquí. Esta.
133. Alumna 1 - Deshollino.
134. Maestra - Deshollino. Lee desde el punto.
135. Alumna 1 - Poseo tres blol... volcanes que deshollino todos la todas las semanas. Las limpia.

136. Maestra - Que las limpia. Y, ¿qué es lo que retira? ¿Qué es lo que limpia? (La alumna no sabe contestar) ¿En tu pueblo de Moldavia tú tenías chimenea? (La alumna asiente) Y ¿la chimenea la limpiaban? O sea la... La chimenea la... deshollinaban ¿Y qué quitaban?
137. Alumna 1 - Pues lo sucio.
138. Maestra - Y ¿qué era lo sucio? ¿Polvo?
139. Alumna 1 – Sí.
140. Maestra - ¿Eso era polvo?
141. Alumna 1 - Era un...
142. Maestra -¿Cómo, cómo lo llamabais vosotros a eso que retiraban? ¿Quién limpiaba el... la chimenea en tu casa, en la casa de los tíos? ¿Una persona... que se dedicaba a ello?
143. Alumna 1 – Si.
144. Maestra - Y esa persona, ¿cómo se llamaba? Recibía un nombre, ¿no? ¿Cómo se llamaba? ¿En moldavo cómo se dice?
145. Alumna 1 - No sé.
146. Maestra - Luego te lo digo yo en español. ¿No? Bueno. Des ho lli na dor. ¡Fíjate! La persona que limpia las chimeneas es el deshollinador. Aquí el principito está haciendo te deshollinador limpiando los volcanes. Lo que hace es retirar la ceniza. En el caso de los volcanes. El hollín, eso cuando se quema... la restos. ¿Sí? Bueno... Tenía que decirte unas cosas. Mira, cuando has estado leyendo, que lo has leído muy bien ¿eh? Muy bien. Es un texto muy grande y te has enterado de todo ¿eh? Te has enterado de todo. Pero mira, hay una cosa. ¿Aquí qué dice?
147. Alumna 1 - Dijo.
148. Maestra - Tu has dicho dice. Aquí, por ejemplo, te voy a nombrar algunas ¿eh? ¿Qué pone?
149. Alumna 1 - Tres.
150. Maestra - Y, ¿tú que has dicho?
151. Alumna 1 - Treinta.

152. Maestra - No, tries. Esta es más difícil todavía porque tú lo has dicho más difícil, verás. A ver, es que lo tengo aquí puntadito. Es que yo le tengo otro lado. Mira aquí. ¿Qué pone aquí?
153. Alumna 1 – Setecientos.
154. Maestra -¿Tú sabes lo que has dicho? Siete siete, no espera, a ver sí me sale. Sie sietiecientos. ¡Ay! Muy difícil. La E, tú sí ves esta ¿cómo tiene que sonar, en español? E. Tú la haces IE. Haces dos sonidos. Sólo uno ¿eh? Eeee, mamá te llama y ¿tú que la dices? "Iiieeee". No. La dices "eeeee". ¿Tú qué la dices a mamá cuando te llama? ¿O a Ruth, o a Gabriela? ¿Qué la dices? "Iiieee" o ¿qué la dices? "Eeee". Será E, ¿no? Pues eso. Cuándo tú veas una E que suene la E. Cuando suene la O, que suene la O. Y no la cambies.
155. Alumna 1 - La digo la A. En vez de O digo A.
156. Maestra – Sí.
157. Alumna 1 - Y ya en vez de A digo O.
158. Maestra - Si, aquí. ¿Por qué lo cambias? ¿Tiene que ver algo con el moldavo?
159. Alumna 1 – No.
160. Maestra - Entonces. Si tú sabes que la O es O y la A es A, ¿por qué me la cambias? Porqué tú fíjate, mira. Una palabra curiosa, esta, que hemos visto antes. Léela.
161. Alumna 1 – Hosco.
162. Maestra - Hosco, que decíamos que era así como desagradable.
163. Alumna 1 - Y yo eh dicho hosca.
164. Maestra - No, has dicho asco. Has cambiado la primera. Y ¿qué es asco?
165. Alumna 1 - Pues cuando algo no te gusta.
166. Maestra - No te gusta, es "aaaaggg". Cuando tú empezaste, que viniste aquí y te quedabas al comedor y la comida española no te gustaba decías que era, ¿qué era hosco o que era asco?
167. Alumna 1 – Asco.

168. Maestra - ¿Lo ves? Bueno. ¡Oye! Yo creo que lo has hecho en general muy bien muy bien. Hay que tener cuidado a la hora de leer el español, ¿vale? Porqué tú sabes los sonidos y no tenemos problemas con los sonidos, no van a cambiar mucho. No cambian. ¿Vale?

b. Grabación 2:

1. Maestra - Pues nada R., empezamos leyendo el texto y luego te hago unas preguntucas sobre el texto, ¿vale?
2. Alumna 2 – Vale.
3. Alumna 2 – El hombre de negocios.

   El principito se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330. Comenzó a visitarlos para buscar una ocupación y para in inssstruirse. El cua el cuarto planeta era el del hombre de negocios. El hombre estaba tan ocupado que ni siquiera levantó la cabeza cuando llegó el principito.

- Buenos días – le dijo este.
- Tres y dos y dos son cinco. Cinco y siete, doce. Doce y tres, quince. Buenos días. Quince y siete, ventidós. Ventidós y seis, venticin ventiocho. Ventiséis y cinco, treinta y uno. Da un total, pues, de quinientos un millones seiscientos ventidós mil setecientos treinta y uno.
- ¿Quinientos millones de qué? – repitió el principito.
- Millones de esas cositas que se ven a veces en el cielo.
- ¡Ah! ¿Estrellas? ¿Y qué haces tú con quinientos millones de estrellas?
- Nada. Las las paseo.
- ¿Cómo se puede poseer estrellas?
- ¿De quién son? – replicó, hos hosco, el hombre de negocios.
- No sé. De nadie.
- Entonces son mías, pues yo el primero en haberlo pensado. Poseo las estrellas porque jamás, nadie antes que yo soñó con poseerlas.
- Es verdad – dijo el principito -. ¿Y qué haces tú con las estrellas?

- Las admi nistro. Las cuento y las recuento.
- Yo, si poseo un pañuelo, puedo ponerlo alrededor de mi cuello y llevármelo. ¡Pero tú no puedes contar las estrellas!
- No, pero puedo depositarlas en el banco. Estos quiere decir que escribo en un pa pelito la cantidad de mis estrellas. Puedes cierro el papelito bajo llave en un cajón.
- Yo digo. Yo –Dijgo el principito – poseo una flor que riego todos los días. Poseo tres volcanes que deshollino todas las semanas. Es u útil para mis volcanes y es útil para mi flor que yo las poseo. Pero tú no eres útil a las estrellas…

  El hombre de negocios abrió la boca pero no encontró respuesta y el principito se fue. Di de decididamente, las personas mayores son ente ra mente extra ordinarias, se dijo a sí mismo durante el viaje.

4. Maestra – Muy bien, muy bien. Ahora te voy a preguntar yo ¿Qué te parece?
5. Alumna 2 – Bien.
6. Maestra - Bueno. Vamos a ver. ¿Qué personajes aparecen en el texto?
7. Alumna 2 - El principito y el hombre de negocios.
8. Maestra - Y ¿quién es el protagonista de la historia?
9. Alumna 2 - El principito.
10. Maestra – Y ¿en qué región se encuentra el principito? ¿Dónde se encuentra el principito?. Mira,mira. Estás haciéndolo bien. Buscamos, buscamos.
11. Alumna 2 - En los asteroides.
12. Maestra - En la región de los asteroides. Muy bien. Y ¿qué planeta va a visitar?
13. Alumna 2 – Eehh, el cuarto.
14. Maestra - El cuarto. ¡Oye! Antes me has dicho que estaba en la región de los asteroides. ¿Sí?
15. Alumna 2 – Sí.
16. Maestra – Y ¿cuántos asteroides hay?

17. Alumna 2 – Eehhh, 325, 326, 327, 328, 329, 330.
18. Maestra – Pues eso, ¿cuántos hay?
19. Alumna 2 – Seis.
20. Maestra – ¡Ah! Vale. O sea que el asteroide número 325, asteroides número 326… vale. Y ¿por qué visita el principito los asteroides?
21. Alumna 2 - Para encontrar una ocupación.
22. Maestra – ¿Una?
23. Alumna 2 - Ocupación.
24. Maestra – Una ocupación. ¿Solo para eso o para algo más?
25. Alumna 2 – Y para instruirse.
26. Maestra - Muy bien. Ahora que has dicho esto de instruirse, ¿qué es eso de instruirse? ¿A qué te suena? Mira el texto y a ver si así descubres qué quiere decir eso de instruirse. (La alumna vacila, no sabe lo que significa). Si en lugar de instruirse ponemos otra palabra. ¿Tú podrías poner otra palabra en lugar de instruirse? (Niega con la cabeza). No, no te sale.
27. Alumna 2 - No.
28. Maestra - ¿A qué vienes tú al cole?
29. Alumna 2 – A estudiar.
30. Maestra – Y ¿a qué más?
31. Alumna 2- A divertirme.
32. Maestra - ¡Ah! Fundamental. Al cole venimos también a… ¡Hombre! Y, estudiando y divirtiéndonos resulta que…
33. Alumna 2 - ¡Ah! Nos instrui… nos instruimos.
34. Maestra – Nos instruimos. Aprendemos. Es lo que hay. En este colegio nos divertimos y además, fíjate, aprendemos. Somos la pera, ¿verdad R.? ¡Claro que sí! Bueno. ¡Oye! Tú antes me has dicho que aparecen el principito y el hombre de negocios, vale. Mi pregunta es: ¿a qué se dedica el hombre de negocios? Un hombre de negocios, ¿a qué se dedica? No éste en concreto, cualquiera. ¿Tú sabes a qué se dedica un hombre de negocios?
35. Alumna 2 - A llevar negocios.

36. Maestra - Y ¿qué es llevar un negocio? ¿En qué consiste eso?
37. Alumna 2- En abrir una tienda.
38. Maestra - Por ejemplo. Y abres la tienda, coges la llave, abres la puerta y ya está. ¡Uy! ¡Soy un hombre de negocios! Total, que si yo abro la puesta de mi casa ¿también soy un hombre de negocios?
39. Alumna 2 – No.
40. Maestra – Explícame eso, que no lo entiendo.
41. Alumna 2 – Pues si pones una tienda y empiezas a vender cosas.
42. Maestra - ¡Ajá! O sea, vendo luego si yo vendo tiene que haber alguien que…
43. Alumna 2 – Compre.
44. Maestra – Que compre. Y en ese vender y comprar está el…
45. Alumna 2 – Negocio.
46. Maestra – El negocio. Ya lo he pillado. Vale. Es que la primera explicación me quedo a mi un poco raro eso de abrir la puerta de la tienda y ya ser un hombre de negocios, digo: ¡uy! Que voy a abrir yo la puerta de la tienda de mi barrio y voy a ser una mujer de negocios. ¿Cuela?
47. Alumna 2 – No.
48. Maestra – No cuela. El hombre de negocios que conoce el principito, ¿a qué se dedica?
49. Alumna 2 - A juntar las estrellas.
50. Maestra - A juntar ¿A juntar?
51. Alumna 2 - A contar.
52. Maestra - ¡Ah! A contar las estrellas. Y cuenta las estrellas porqué piensa que las estrellas ¿de quién son?
53. Alumna 2 - Suyas.
54. Maestra - Son suyas, son de él. Y ¿por qué piensa que las estrellas son de él?
55. Alumna 2 - Porque nadie más lo había pensado.
56. Maestra - Porque nadie más lo había pensado. A nadie se le había ocurrido la idea. Muy bien. Y ¿tú qué opinas? Que las estrellas, al igual que las

nubes, o al igual que el aire ¿pertenecen a alguien en concreto? ¿Puede tener alguien esa… puede poseerlos alguien en concreto?

57. Alumna 2 – No.
58. Maestra - ¿Por qué? ¿Por qué piensas que…? Has respondido super rápida. Has dicho: no. O sea…
59. Alumna 2 – Porque las nubes no se pueden tocar, y el aire tampoco.
60. Maestra – Y el aire tampoco. Y ¿las estrellas?
61. Alumna 2 – Tampoco.
62. Maestra – Tampoco.- ¡Oye! Hablando de todo un poco. El hombre ha llegado a la Luna. Ha tocado la Luna. ¿Quiere decir esto que los astronautas que han llegado a la Luna han dicho: la Luna pa mí?
63. Alumna 2 - No.
64. Maestra – Entonces, con eso de tocarlas o de aterrizar en ellas, tampoco vale ¿no?
65. Alumna 2 - No.
66. Maestra – Entonces hay que modificar un poco eso de la posesión. Las estrellas… las nubes… y, ¿qué pasa con el planeta Tierra? ¿Tú posees el planeta Tierra? Tú vives en el planeta Tierra, ¿no?
67. Alumna 2 – Sí.
68. Maestra - ¿Tú posees el planeta Tierra? ¿Es tuyo?
69. Alumna 2 – No.
70. Maestra - ¿De quién es?
71. Alumna 2 – De todo el mundo.
72. Maestra - De todos los que en él viven. O sea, de todos y de nadie no. Y ¿qué pasa entonces con las estrellas, con las nubes, con el aire?
73. Alumna 2 – Que es de todos.
74. Maestra - ¿Que es de todos también? Y ¿por qué es de todos?
75. Alumna 2 - Porque el aire lo respiramos todos, las estrellas vemos todos y las nubes también las vemos todos.
76. Maestra – Buena definición. Me ha encantado eso. ¿Sabes? creo que estoy de acuerdo contigo. Me parece muy, muy bien lo que has dicho.

¡Claro! es que el aire lo respiramos todos, lo necesitamos. Las nubes las vemos, las estrellas las vemos todos. Es un disfrute ¿verdad? Bueno. Mira, ahí hay una serie de palabras... ya te he preguntado una, la de instruir. Pero hay otra que me gustaría que me dijeras que es o qué crees tú que es. Es una palabra que es asteroides. Cuando dice al comienzo que el principito vive o se encuentra en la región de los asteroides, ¿qué es un asteroide?

77. Alumna 2 - Un planeta.
78. Maestra – Es un planeta. ¿La tierra es un asteroide?
79. Alumna 2 – Sí. No.
80. Maestra - A ver. ¿Sí o no?
81. Alumna 1 – No.
82. Maestra - O la mitad de la Tierra es un planeta y la otra mitad es un asteroide, así ni para ti ni para mí. ¿Qué es la tierra? Venga, que lo has estudiado con José Manuel. La Tierra... ¿es un planeta?
83. Alumna 2 - Sí.
84. Maestra – ¿Es un asteroide?
85. Alumna 2 - no.
86. Maestra – Luego la Tierra no es un asteroide. Si la Tierra es un planeta, los planetas no son asteroides. Pues ya la hemos liado. ¿Qué son los asteroides?
87. Alumna 2 – Naves espaciales.
88. Maestra – ¡¿Naves espaciales?! No. Son... bueno, si me oye algún astrólogo me va a fusilar. Son como estrellas. No son estrella exactamente pero son parecidas. ¿Vale?
89. Alumna 2 – Vale.
90. Maestra - Ahí hay otra palabra, a ver si esta me dices lo que es. Hosco. Cuando dice, a ver, míralo aquí. Esto lo dice el hombre de negocios pero lo dice de una manera… de esta manera lo dijo hoscamente ¿cómo crees que lo diría?
91. Alumna 2 – Gritando

92. Maestra - Gritando... bueno. O sea, lo dijo de una manera así... a ver cómo lo dice. Haz la pregunta que hace el hombre de negocios pero tú ahora de forma así hosca, de forma hosca. A ver cómo lo dirías.
93. Alumna 2 – ¿De quién son? Repicló, repicló hosco.
94. Maestra – ¡eh! No, no. No me has entendido. La pregunta esta, hay varias formas de decirla: ¿de quién son? ¿Lo digo de manera hosca? ¿Ahora lo estoy diciendo de manera hosca? ¿De quién son? No es, no, no te oigo
95. Alumna 2 – No.
96. Maestra - Vale, no. Luego, si el hombre de negocios dice "¿de quién son?" de una forma hosca ¿cómo lo diría? A ver, dilo tú. Estás ahora representando, estás en el teatro.
97. Alumna 2 – ¿De quién son?
98. Maestra - Bueno... se acerca. Así de una manera, de una forma áspera así... A ver repítelo de una manera áspera, así desagradable.
99. Alumna 2 – ¿De quién son?
100. Maestra - Ahí yo creo que lo ha bordado. Suena más así como: ¡ay! Por dios! ¡Ay! ¡Qué persona más hosca, de verdad! Vale. Luego hay otra palabra por ahí que es administrar. La palabra administrar está por... ¿por dónde está? ¡Ay! que no la encuentro. Para verlo así en el contexto ¿sabes? vale. Pues venga. A la pregunta del principito: Y ¿qué haces tú con esas estrellas? ¿Que haces tú con las estrellas? Él dice, el hombre de negocios dice:
101. Alumna 2 – Las administro.
102. Maestra - Las administro.
103. Alumna 2 – Las cuento y las recuento.
104. Maestra - Entonces ¿que es administrar?
105. Alumna 2 – Contar.
106. Maestra - Contar. Vale. Te voy a poner un ejemplo. Tú Imagínate que yo te doy un dinero el fin de semana ¿vale? Y te digo: adminístratelo bien. ¿Qué te estoy diciendo?
107. Alumna 2 – Que lo guarde bien.

108. Maestra - ¿Qué lo guardes y no lo gastes?
109. Alumna 2 – No.
110. Maestra - entonces ¿qué te estoy diciendo? “Adminístratelo bien ¡eh!”.
111. Alumna 2 – Que lo sepa utilizar.
112. Maestra - Que lo sepas utilizar. O sea que te lo gastes todo en golosinas, de golpe.
113. Alumna 2 – No.
114. Maestra - No. ¿Entonces?
115. Alumna 2 – Que gaste un poco y lo guarde.
116. Maestra - Eso. Que hay que tener algo en la saca, ¿verdad? Administrarlo. Bueno. Y hay otra cosa que dice por ahí que habla de deshollinar. Deshollinar. ¿A qué se estará refiriendo con deshollinar? Dice, poseo, dice el principito: poseo tres volcanes que deshollino todas las semanas.
117. Alumna 2 – Que tira.
118. Maestra - Las ti... ¿Los tira?
119. Alumna 2 – No.
120. Maestra - ¡Ah! No sé. ¿Qué es que deshollina? ¿Qué hace? ¿Qué es deshollinar?
121. Alumna 2 – Limpiarlos.
122. Maestra - ¡Ah que los limpia! Y ¿qué imp... qué es lo que saca, que suciedad saca de ese volcán cuando lo deshollina?
123. Alumna 2 – Lava.
124. Maestra - Lava, cenizas. Bueno. ¡Oye! Lo has hecho genial. Me ha encantado. Me ha encantado, me ha encantado. Has cometido algún error a la hora de leer. Muy poquitos. ¿Te has dado cuenta?
125. Alumna 2 – Sí.
126. Maestra - ¿En cuál te has dado cuenta? ¿Que ha pasado? A ver. (La alumna señala una palabra) ¿Por qué? ¿Qué hiciste ahí?
127. Alumna 2 – Que no me salía.

128. Maestra - ¡Ah! En algún... Bueno... Porque era una palabra... Lee la palabra ahora ya verás que bien te sale.
129. Alumna 2 – Instruirse.
130. Maestra - ¡Claro! Porque ya es la segunda vez que la lees, ¿ves? Pero bueno, eso es normal. No, pero mira, te pongo por ejemplo esta. Aquí, en una palabra esta de "después" aquí "después", las has cambiado y has dicho puedes. A esos errores de ¡uy! Por ejemplo. Y has cometido otro que me ha llamado la atención también, que es esta mira. Lee esto.
131. Alumna 2 – Entonces.
132. Maestra – Sigue, sigue.
133. Alumna 2 – Entonces son mías pues soy el que...
134. Maestra - Bien. Pues antes no has dicho "soy". Has dicho "pues yo". ¿Te has fijado ahora? Son cuatro cositas que a mí me parece que había otra más. Esta palabra que me la vas a leer ahora. Esta de aquí, ya verás. Esta.
135. Alumna 2 – Extraordinarias.
136. Maestra - Perfecto. ¿Sabes lo que habías dicho antes? Extrapordinarias. Y lo hiciste muy difícil. Bueno, pero te has dado cuenta que ahora a leer la segunda vez lo has bordado. Y yo creo que nos cometido así ningún error... Vamos ningún fallo más. Pero que es que como yo digo lo has bailado. Ahí lo has bailado. Se ve que ya estabas cansada y has dicho voy a bailar un poco.
137. Maestra - Bueno. ¿Te ha gustado el texto?
138. Alumna 2 – Sí.

c. Grabación 3:

1. Maestra – Da la vuelta al papel. Comenzamos a leer. Comienzas a leer. ¡Vamos D.!
2. Alumna 3 - El hombre de negocios.
3. Maestra – Bien.
4. Alumna 3 – El prinsipito se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330. Comensó a visitarlos para buscar una ocupasión y

para instruirse. El cu el el cuarto planeta era de era el del hombre de negosios. El hombre estaba tan ocupado que ni siquiera levantó la cabeza cuando llegó el prinsipito.

- Buenos días – le dijo este.
- Tres y dos son sinco. Cinco y siete, dose. Doce y tres, quinse. Buenos días. Quinse y siete, vein tidós. Veintidós y seis, ventiocho. Veintiséis y cinco, treinta y uno da un total, pues, de quinientos un millones seiscientos veintidós mil seiscientos treinta y uno.
- ¿Quinientos millones de qué? – repitió el principito.
- Millones de esas cosi cositas que se ven a veces en el cielo.
- ¡Ah! Estrellas. Estrellas ¿Y qué heses qué hases tú con qui quinientos millones de estrellas?
- Nada. Las poses poseo.
- Cómo sí puede poseer estrellas.
- ¿De quién son? – re replicó, hos co, el hombre de negocios.
- No sé. De nadie.
- Entonses son mías, pues soy el pri mero en hablarlo pensado. Poseo las estrellas porque jamás, nadie antes que yo señó con poseerlas.
- Es verdad – dijo el prinsipito -. ¿Y qué hases tú con las estrellas?
- Las admi nis tro. Las cuento y las recuerdo.
- Yo, si poseo un pa ñu elo, puedo ponerlo alrededor de mi cuello y lleván y llevármelo ¡pero tú no puedes cortar las estrellas!
- No, pero puedo despositarlas en el banco. Este quie este quiere decir que estri bo escribo en un en un papelito la cantidad de mis estrellas. Después sierro el papelito bajo llave en un cajón.
- Yo dijo. Yo di jo. Yo dijo el principito – poseo un un una flor que riego todos los días. Poseo tres vocalcanes que deshoino todas las semanas. Es un útil para mis voca vocacanes y es útil para mis flores que yo las poseo pero tú no eres útil a las estrellas.

El hombre de negocios abrió la boca pero no encontró respuestas y el principito se fue. Des decidiamos, las personas mayores son enten terra mente ex extraordi narias, se dijo ¡a sí mismo! durante el viaje.

5. Maestra – Bueno… Bueno, bueno, bueno. Pues ahora yo te voy a hacer unas preguntas sobre lo que has leído, ¿vale? (La alumna asiente). Si no te acuerdas, puedes mirar en el texto a ver dónde está la respuesta, ¿vale? Pues vamos allá. ¿Qué personajes aparecen en el texto que es leído?
6. Alumna 3 - El principito… y los números, ¿no?
7. Maestra – ¿Y los números? ¿Los números hablan?
8. Alumna 3 - ¡Ah, no!
9. Maestra - ¿Quién habla con el principito?
10. Alumna 3 – Las estrellas, ¿no?
11. Maestra – ¿Las estrellas hablan con el principito?
12. Alumna 3 - Los… no eso no. ¡Ah, el hombre de negocios!
13. Maestra – ¡El hombre de negocios! Muy bien. Bueno. Pero la pro… el protagonista de la historia, ¿quién es?
14. Alumna 3 - El principito.
15. Maestra - ¡El principito! Y oye y el principito se encuentra en una región
16. Alumna 3 - Sí.
17. Maestra – Lo dice el texto. ¿En qué región?
18. Alumna 3 - En la de las estrellas, ¿no?
19. Maestra – No sé. Comprueba.
20. Alumna 3 - ¿Qué es región?
21. Maestra – ¿En qué zona? Utiliza la palabra región porque en el texto te dice literalmente “región de…”
22. Alumna 3 – Asteroides.
23. Maestra - De los asteroides. Era una pista. La palabra región era una pista ¿eh? ¡Claro que sí! Y el principito ¿iba a visitar algo?
24. Alumna 3 – Sí.
25. Maestra – Iba a visitar un planeta. ¿Qué planeta va a visitar?
26. Alumna 3 – De los… lunas. Estrellas.

27. Maestra – ¿Seguro? A ver dónde pone esto. A ver dónde nos dice qué es lo que iba a visitar. ¿Hacia dónde miras? ¿Hacia el medio, hacia el final o en el principio?
28. Alumna 3 - Principio
29. Maestra – Pues empieza desde el principio. En el primer párrafo que es… El párrafo es hasta el punto y aparte. (La alumna lo empieza a leer para sí misma).
30. Alumna 3 – El planeta…
31. Maestra – A ver. ¿Cuál? ¿Cuál?
32. Alumna 3 – El planeta…
33. Maestra – ¿Qué número hacía? ¿Qué número? ¿Cuál era?
34. Alumna 3 - ¿El número?
35. Maestra – Sí. El planeta era…
36. Alumna 3 – 330.
37. Maestra – ¿Seguro? Míralo a ver otra vez.
38. Alumna 3 - ¿325?
39. Maestra – Lee el primer párrafo.
40. Alumna 3 – El principito se encontraba en la región de los asteroides.
41. Maestra – Y ¿yo te pregunto por asteroides o por planetas?
42. Alumna 3 – Planetas.
43. Maestra – Planteas. Y ¿qué…? Paso. Sigo. Hay un punto. Continúo.
44. Alumna 3 – Comenzó a visitar para para buscar uno una ocupación y para instruirse.
45. Maestra – Punto. Sigue.
46. Alumna 3 – El cuarto planeta era el del hom bre de ne gocios.
47. Maestra – ¿Qué planeta visita?
48. Alumna 3 – El del hombre de negocios.
49. Maestra – Y ¿cuál era ese?
50. Alumna 3 – El cuarto.
51. Maestra – El cuarto planeta, vale. ¡Oye! ¿Cuántos asteroides hay?
52. Alumna 3 – 330

53. Maestra – 330. Bueno. Y ¿por qué visita el principito los asteroides? ¿Para qué?
54. Alumna 3 – Para saber cuántos asteroides hay.
55. Maestra – ¿Para saber cuántas estrellas hay? Bueno. ¿Seguro?
56. Alumna 3 – Sí.
57. Maestra – Seguimos en el primer párrafo. Mira el primer párrafo. Hasta el punto y aparte. (La alumna no sabe situarse). No, desde el comienzo.
58. Alumna 3 – el principito se encontraba en la región.
59. Maestra – Te pregunto por ¿para qué visita el principito los asteroides? ¿Para qué los visita?
60. Alumna 3 – ¿Para hacer negocios?
61. Maestra – No lo sé. Señálamelo con el dedo porque viene ahí. ¡Viene ahí! Con la palabra visitar. Con toda claridad. En el primer…
62. Alumna 3 – Visitarlos.
63. Maestra – Sí. ¿Para qué?
64. Alumna 3 – Para buscar una ocupación.
65. Maestra - ¡Ah! Y ¿qué más? ¿Sólo para eso?
66. Alumna 3 – Y para instruirse.
67. Maestra – Yo visito a mi tía para que me dé de merendar chocolate con churros. O sea, chocolate y churros. y ¿y este para mmmm. ¿Vale? ¿Lo tenemos ya? Bueno. Venga. Y ¡oye! Ahí hemos estado hablando, dice que… en esa misma parte, dice que… que ese planeta, en el cuarto planeta, era el planeta del hombre de negocios. ¿Qué es un hombre de negocios? ¿A qué se dedica?
68. Alumna 3 – A hacer negocios…
69. Maestra – Y eso ¿en qué consiste?
70. Alumna 3 – Pues…
71. Maestra – ¿Tú haces negocios?
72. Alumna 3 – No
73. Maestra – No. Y ¿mamá hace negocios?
74. Maestra – Sí.

75. Alumna 3 – Y ¿qué hace?
76. Alumna 3 – No sé.
77. Maestra – Pero tú tienes idea de lo que es hacer un negocio. ¿Qué es hacer un negocio? ¿Cuándo se hace un negocio?
78. Alumna 3 – Cuando compras algo… de otra gente, como animales.
79. Maestra – Por ejemplo. Y si vas a la carnicería a comprar carne y el carnicero te lo vende, ¿eso es un negocio?
80. Alumna 3 – No.
81. Maestra – ¿No es un negocio?
82. Alumna 3 – Un negocio es cuando... cambias algo ¿no?
83. Maestra – ¿Cambiar una cosa por algo? Por ejemplo, tú me has dicho que los pendientes, estos que llevas puestos es el cambio…
84. Alumna 3 – Por otros.
85. Maestra – Por otros que tú tenías y estos los cambiaste a una amiga. ¿No? (La alumna asiente) ¿Eso es un negocio?
86. Alumna 3 – Si.
87. Maestra – Eso es un negocio. Y el señor que vende el pan, ¿tiene un negocio?
88. Alumna 3 – No.
89. Maestra – ¿Que tiene?
90. Alumna 3 – Una panadería.
91. Maestra – Una panadería. Una panadería no es un negocio.
92. Alumna 3 – No.
93. Maestra – ¿Él no cambia el pan por algo?
94. Alumna 3 – No.
95. Maestra – ¡Ah! ¿Lo regala?
96. Alumna 3 – ¡Aaahh!
97. Maestra – ¡Ah! No sé. A ver, a ver.
98. Alumna 3 – Si, el vende. Lo cambia por dinero.
99. Maestra – Lo cambia por dinero. Y ¿el carnicero?
100. Alumna 3 – También.

101. Maestra – Que vende la carne.
102. Alumna 3 – También.
103. Maestra – ¿También es un negocio?
104. Alumna 3 – Si.
105. Maestra – Hace un negocio con el señor que lo compra. Y el que compra la carne, ¿está haciendo un negocio?
106. Alumna 3 – Si.
107. Maestra – ¿Por qué?
108. Alumna 3 – Porque da el dinero y coge la carne.
109. Maestra – O sea, que una forma de negocio es el trueque qué es lo que tú has hecho con tus pendientes.
110. Alumna 3 – Pero no es de mi amiga.
111. Maestra – ¡Ah! ¿No? ¿De quién eres?
112. Alumna 3 – De la… de donde compras.
113. Maestra – Donde compras las cosas te cambiaron los pendientes.
114. Alumna 3 – Si.
115. Maestra – ¿Los otros no te gustaban o te hacían daño? ¿Cómo fue eso?
116. Alumna 3 – No sé qué dijo mi madre que eran de muchísimos años.
117. Maestra – ¡Ah!
118. Alumna 3 – Que me los regaló mi abuela cuando yo era pequeña.
119. Maestra – Y esos los cambiaste.
120. Alumna 3 – Si.
121. Maestra – Bueno. Estos son más modernos. Los otros serían de niña pequeña, entonces. Y ahora ya eres una señorita. ¡Hombre! ¡Pues claro! Bueno. ¡Oye! En concreto, este hombre de negocios, porque tiene un negocio ¿no? Si es un hombre de negocios tiene un negocio y ¿a qué se dedica este hombre de negocios? ¿Su negocio en qué consiste?
122. Alumna 3 – Sumar.
123. Maestra – En sumar.
124. Alumna 3 – Calcular.
125. Maestra – En calcular y ¿qué calcula?

126. Alumna 3 – Como 325...
127. Maestra – Y eso ¿para qué lo hace?
128. Alumna 3 – Para saber cuántas estrellas hay.
129. Maestra – ¡Ah! para saber cuántas estrellas hay. Bueno. Y lo curioso es que tú has leído que el hombre de negocios, como que esas estrellas dice: son mías. Las posee. Son mías. ¿Por qué crees que este señor dice que las estrellas son de él?
130. Alumna 3 – Porque vive ahí.
131. Maestra – ¡Ah! O sea, pero vive, vivirá en una estrella no en todas o ¿cómo es esto?
132. Alumna 3 – No sé.
133. Maestra – A ver, a ver, a ver si te tienes alguna pista ahí en el texto. Porque el hombre de negocios dice que son...que son de él. Y ¿por qué? ¿Por qué dice él que son de él?
134. Alumna 3 – Las posee
135. Maestra – Y ¿por qué, por qué dice que él las posee?
136. Alumna 3 – ¿Cómo se pueden poseer estrellas? Dice que son… (Lee para sí misma) ¿Esto?
137. Maestra – Busca a ver dónde.
138. Alumna 3 – ¿Esto?
139. Maestra – No sé. A ver, a ver. A ver qué dice aquí. Cuando el principito dice, le pregunta: ¿cómo se puede poseer las estrellas? Él dice: ¿de quién son? Y él dice: no se. El principito responde: no sé, de nadie. Y el hombre de negocios dice… ¿Qué dice el hombre de negocios?
140. Alumna 3 – Jamás nadie.
141. Maestra – No, no. Aquí, aquí. Entonces…
142. Alumna 3 – entonces son mías pues son el primer…
143. Maestra – No, soy.
144. Alumna 3 – Soy el primero en haberlo pensado.
145. Maestra – Sigue. Fíjate.
146. Alumna 3 – Poseo las estrellas porque jamás nadie antes que yo señó…

147. Maestra – Soñó.
148. Alumna 3 – Soñó con poseerlas.
149. Maestra – ¿Por qué piensa que son de él?
150. Alumna 3 – Porque él las poseo el primero.
151. Maestra – Lo pensó primero y dijo: pues para mí. Fue el primero que tuvo la idea ¿no?
152. Alumna 3 – Sí.
153. Maestra – Eso pensaba él. Otra cosa es que estemos de acuerdo o no. ¡Oye! ¿Tú creer que las estrellas se pueden poseer? ¿Puedo decir: esta estrella es mía?
154. Alumna 3 – No.
155. Maestra – Y ¿las nubes?
156. Alumna 3 – Tampoco.
157. Maestra – Y ¿el aire? Y ¿el aire que respiramos? ¿Puedo decir este aire es mío, tú no respires?
158. Alumna 3 – No.
159. Maestra – Y ¿por qué? ¿Por qué no puedo decir tú no respires que este aire es mío? Esa estrella es mía. Y esa, y esa, y esa.
160. Alumna 3 – No. Porque son del cielo.
161. Maestra – Y ¿el aire?
162. Alumna 3 – También.
163. Maestra – Es del cielo. Bueno. ¡Oye! Lo has leído muy bien ¿eh? Pero hay una serie de palabras que yo no sé si tú sabrás lo que significan a la hora de leerlo. Has entendido muy bien el texto también. Me has contado muchas cosas. Pero hay una palabra por ahí… Cuando dice que el principito se encontraba en la región de los asteroides. Y digo yo, ¿qué es un asteroide? ¿Tú sabes lo que es un asteroide?
164. Alumna 3 – Un planeta.
165. Maestra – Como un planeta… Más bien como una estrella. ¿Eh? Bueno. Y en otra parte del texto dice que el principito iba a visitar el… ¿qué planeta iba a visitar, D.?

166. Alumna 3 – El del hombre de negocios.
167. Maestra – El del hombre de negocios que era el…
168. Alumna 3 – El… el…
169. Maestra – El cua…
170. Alumna 3 – cuarto.
171. Maestra – El cuarto planeta. Y él decía que, el principito decía que comenzó a visitar todos estos planetas y tal para buscar una ocupación pero también para instruirse.
172. Alumna 3 – para saber. ¡Ah! Para vivir ahí.
173. Maestra – ¿Qué es instruirse? No, muy bien.
174. Alumna 3 – Para vivir.
175. Maestra – No, la primera respuesta es más correcta, mucho mejor.
176. Alumna 3 – Para saber.
177. Maestra – Para saber. Porque tú vienes al colegio para…
178. Alumna 3 – Saber.
179. Maestra – Vamos a utilizar otra palabra. Para saber, para… para la que hemos aprendido ahora. ¿Para?
180. Alumna 3 – instruirse.
181. Maestra – En este caso instruirme. Para aprender. Para saber, para instruirme.
182. Alumna 3 – ¿instruirse no es vivir?
183. Maestra – No. Es lo que tú has dicho la primera. Para saber, para aprender cosas. Bueno. Hay otra palabra que viene aquí, dice… Cuando el principito le dice: ¿Cómo se puede poseer las estrellas? Y él responde de forma hosca. ¿Tú sabes lo que quiere decir hosco?
184. Alumna 3 – Malo. Como…
185. Maestra – Así como desagradable, mejor, más que malo, ¿no? Pero esa es la idea ¿eh?. Va bien, va bien. Y luego hay otra palabra también, que utiliza por ahí cuando dice: y ¿qué haces tú con las estrellas? Le pregunta el principito al hombre de negocios: y ¿qué haces tú con las estrellas? Y el principito dice…

186. Alumna 3 – Poseerlas.
187. Maestra – ¿Dice?
188. Alumna 3 – Las administro.
189. Maestra – Y eso ¿qué es?
190. Alumna 3 – No sé.
191. Maestra – Vamos a ver. Tú vas a hacer recados. Mamá te manda hacer recados y te da un dinero ¿no? (la alumna asiente). Y tienes que hacer varias compras y te fijas en los precios ¿no? Y dices: ¡uy! Esto no me llega. Aquí voy bien. No, pues mejor cojo este producto de esta marca que le llega. ¿Sabes lo que estás haciendo? Estas administrando el dinero que te ha dado mamá. Estas organizando ese dinero para que te dé para todo.
192. Alumna 3 – ¡Ah! Y ¿las estrellas son dinero?
193. Maestra – No. Ahí está. Pero es que para administrarlas él mira lo que hace.
194. Alumna 3 – Las cuento y las recuento.
195. Maestra – Las cuenta y las vuelve a contar. Y tú cuando estás haciendo la compra y ves esos yogures y dices… cuentas las monedas y dices: ¿me llega o no me llega? No lo sé. Voy a ver con este otro. A ver. Estas contando y recontando, a ver si te llega para este producto de yogur o para esta otra marca. Te vas administrando ese dinero porque a lo mejor no solo tienes que comprar los yogures. Tienes que comprar el pan, la leche… el chocolate para Valentín. ¿Come chocolate Valentín?
196. Alumna 3 – Sí.
197. Maestra – Ves. Es que le he visto yo el otro día contigo y he dicho: A este, a Valentín le va el chocolate. Tiene cara de gustarle el chocolate. Que conste que a ti también ¿eh? ¿Te gusta el chocolate?
198. Alumna 3 – Bueno…
199. Maestra – ¡Venga ya! ¿Los bombones?
200. Alumna 3 – Sí.
201. Maestra – ¡Ah!
202. Alumna 3 – Pero el chocolate…

203. Maestra – El chocolate negro a mi no me gusta
204. Alumna 3 – Ni a mí. A mí me gusta el otro.
205. Maestra – ¿El de… chocolate con leche?
206. Alumna 3 – Sí.
207. Maestra – Y ¿los bombones? (la alumna asiente) ¡Qué buenos! O sea que ya sabemos lo que es administrar, ¿no? Es organizar el dinero que te dan para hacer la compra… ordenar y organizar. Y hay otra palabra ahí que no sé yo si la sabrás… Cuando el principito dice… Lee tú por favor.
208. Alumna 3 – Poseo tre tress vocanes…
209. Maestra – Volcanes.
210. Alumna 3 – Volcanes que desho ll deshol llino
211. Maestra – Deshollino, lli, lli. Des ho lli llino.
212. Alumna 3 – Todas las semanas.
213. Maestra – Te pregunto por esta palabra (señala la palabra deshollino). ¿Tú la conoces? Deshollino.
214. Alumna 3 – Nunca la oí.
215. Maestra – Nunca la has oído. Cuando yo te diga lo que es seguro que vas a saber lo que es. Me vas a decir cómo se dice en tu idioma, así también me la sé yo ¿vale? Mira, deshollinar, es en este caso, en el caso del principito es limpiar el volcán, en este caso de las cenizas. Tú cuando estabas en Rumanía, ¿tenias chimenea?
216. Alumna 3 – Sí.
217. Maestra – Y ¿se limpiaba la chimenea?
218. Alumna 3 – Sí.
219. Maestra – ¿Quién lo limpiaba?
220. Alumna 3 – Mi abuela o mi mamá.
221. Maestra – Tu mamá. Y cuando lo limpiaba ¿qué sacaba?
222. Alumna 3 – Polvo.
223. Maestra – Polvo, pero era un polvo que…
224. Alumna 3 – De ceniza

225. Maestra – Que era ceniza. ¿Sabes lo que estaban haciendo? Tu mamá, tu abuela, tu abuelo…
226. Alumna 3 – No.
227. -Maestra – Deshollinar. Quitar el hollín.
228. Alumna 3 – ¿Limpiar?
229. Maestra – Deshollinar es quitar el hollín. Esas cenizas a veces también con cierto contenido grasiento se llama… es el hollín. Nosotros le llamamos así. Y tú ¿cómo lo llamas?
230. Alumna 3 – No sé. Es que lo entiendo pero…
231. Maestra – ¿Cómo lo llamaba mamá? Decía: ¡ay! Tengo que limpiar la chimenea. Tengo que deshollinarla, no. ¿Cómo lo decía mamá?
232. Alumna 3 – ¿…?
233. Maestra – ¿Que me estás diciendo qué? ¡Quita la mano de la boca y dímelo!
234. Alumna 3 – Se me olvidó como se llama la chimenea.
235. Maestra – ¡Ah! Y la acción de limpiar la chimenea ¿cómo se dice en rumano?
236. Alumna 3 – ¿El polvo?
237. Maestra – Si, la acción de limpiarla. Voy a limpiarla. ¿Cómo decía mama? Voy a… Yo diría: voy a deshollinar. Por ejemplo.
238. Alumna 3 – Voy a…
239. Maestra – ¿Qué pasó? ¿Se te olvidó? ¡Ay, ay, ay, ay, ay! Bueno… Pues ya sabes otra palabra en español ¿eh? Esa acción de limpiar. Deshollinar es quitar el hollin. Esa sustancia, esas cenizas, esa sustancia negra que se queda, que te pinta, salen todos pintados de negro. Y el que lo hace, si se lo mandas hacer a alguien, es el des ho lli na dor. Vaya palabro. Si tú repites esta palabra yo repito otra tuya en rumano.
240. Alumna 3 – Es que no sé.
241. Maestra – Pero que sea larga también, ¿vale? ¿Hacemos ese trato? Venga va.
242. Alumna 3 – (Junto con la maestra) Des ho lli n ador.

243. Maestra – Ahora tú sólo. ¡Venga!
244. Alumna 3 – Des ho lli n ador.
245. Maestra – Vale. Ahora tú a mí una larga, la que sea…

d. Grabación 4:

1. Maestra – Vamos a comenzar. Comenzamos a leer. Empieza.
2. Alumna 3 – Tras nuestro antepasados
3. ¿Cómo conocer la vida de los hombres pre prehistóricos? Des conocían la escri tura y no nos han dejado nin gún libro que ha hable hable de ellos. Pero si nos han dejado las huellas de su vida conti con ti diana contidiana, que la tierra fue recu briendo recubriendo poco a poco el trabajo de los arqueologios consiste en desc decifrar esos ves ti gios dejandos en el suelo por nuestros antepasados.
4. Maestra – Bueno. ¿Qué palabras no entiendes de esto?
5. Alumna 3 – Todo.
6. Maestra – ¿Qué palabras no, no has entendido de lo que has leído?
7. Alumna 3 – (Vuelve a leer alguna parte). Entiendo todo.
8. Maestra – ¿Lo has entendido todo, todo, todo? (La alumna asiente). ¡Ah, estupendo, estupendo! Bueno, ahora yo te voy a hacer una pregunta sobre es trocito, ¿vale? ¿Cómo podemos conocer la vida de los hombres prehistóricos? Lo has leído.
9. Alumna 3 – ¿Cómo podemos? Pues leer un libro, ¿no? Hablar de…
10. Maestra – Leyendo un libro, hablando de ellos.
11. Alumna 3 – Las huellas ¿no?
12. Maestra – Bueno, vamos a ver. Nosotros estamos haciendo un proyecto sobre la prehistoria. Para nosotros averiguar cosas de la prehistoria, ¿qué hemos hecho?
13. Alumna 3 – Pues dibujar, leer…
14. Maestra – Leer. Hemos buscado información en libros, y ¿en dónde más?
15. Alumna 3 – Dibujos.
16. Maestra – ¿En dibujos? ¿Quién hacia los dibujos?

17. Alumna 3 – Los prehistóricos.
18. Maestra – Y ¿de dónde han salido esos dibujos? ¿Donde los has visto tú?
19. Alumna 3 – En ninguna parte, los hemos hecho nosotros.
20. Maestra – ¿Vosotros habéis hecho dibujos como los prehistóricos?
21. Alumna 3 – No.
22. Maestra – A ver, yo me estoy perdiendo aquí. Cuando tú has querido saber algo sobre nuestros antepasados prehistóricos, ¿a través de qué lo habéis hecho?
23. Alumna 3 – Del ordenador.
24. Maestra – Lo has buscado en el ordenador.
25. Alumna 3 – Sí.
26. Maestra –¿Solo en el ordenador?
27. Alumna 3 – Y en la cabeza.
28. Maestra – ¡Ah! ¿Tú tienes toda la información en la cabeza? ¿Dónde has conseguido la información? Lo has conseguido a través del ordenador en las páginas de internet y ¿también? ¿Solo así? ¿No habéis utilizado más? ¿D. no os ha dicho nada, no os ha enseñado nada? Encima de la mesa en la entrada, que ha dejado una serie de…
29. Alumna 3 – De huellas
30. Maestra – ¿Ha dejado huellas?
31. Alumna 3 – Sí.
32. Maestra – ¿Sí? Y tú has cogido la huella y has dicho: mira por aquí se cómo se vestían… Mirabas la huella y decías: sé cómo se vestían y se cómo comían… (La alumna niega) ¿Entonces? D. no ha dejado encima de la mesa de la entrada…
33. Alumna 3 – Historias.
34. Maestra – ¿Qué ha dejado?
35. Alumna 3 – Historias.
36. Maestra – ¿Historias? Y ¿dónde están esas historias?
37. Alumna 3 – En el ordenador.
38. Maestra – ¡Ah! ¿Hay un ordenador en la entrada?

39. Alumna 3 – No.
40. Maestra – ¿Qué es lo que hay en la entrada de su clase? Cuando tú vas a entrar en su clase…
41. Alumna 3 – Una cueva.
42. Maestra – Hay una cueva. Y al lado de la cueva hay una mesa. Y en esa mesa ¿qué hay encima de ella?
43. Alumna 3 – Cosas de…
44. Maestra – Y ¿qué cosas hay? ¿Hay ropa?
45. Alumna 3 – Sí.
46. Maestra – ¿Hay ropa?
47. Alumna 3 – No.
48. Maestra – ¿Seguro? ¿Te has fijado bien? ¿Qué hay encima de la mesa?
49. Alumna 3 – ¿Donde está D.?
50. Maestra – Encima de la mesa de al lado de la cueva. Cuando tú vas a entrar a la clase de D. hay una cueva y hay una mesa ¿No hay una mesa aquí? Antes de entrar en la cueva hay una mesa
51. Alumna 3 – Sí.
52. Maestra – Y encima de esa mesa ¿qué hay?
53. Alumna 3 – Collares.
54. Maestra – ¿Hay collares? Páralo que lo vamos a ver (refiriéndose a la grabación).
55. Alumna 3 – Está T.
56. Maestra – Pero yo no te he dicho nada de la clase de T. ¿eh? Te he dicho: a la entrada de la cueva hay una mesa. ¿Qué hay encima de la mesa? Encima de la mesa hay…
57. Alumna 3 – Libros.
58. Maestra – Libros. O sea, que si tú te quieres informar de cómo han traba… de cómo vivían, cuáles eran las costumbres de los hombres prehistóricos, has acudido a dos cosas: con José Manuel en clase a través de las páginas…
59. Alumna 3 – De museos…

60. Maestra – ¿A través de las páginas?
61. Alumna 3 – Del ordenador.
62. Maestra – Del ordenador. y también a través de los…
63. Alumna 3 – De los libros.
64. Maestra – De los libros. Bueno. Pero ahí nos informan. Hay cosas escritas. Pero la gente que ha escrito esos libros, ¿de dónde ha sacado ellos toda esa información? De que tenían hachas, de que tenían otras herramientas, de que fabricaban utensilios con los huesos. ¿De dónde lo han sacado? ¿qué es lo que han encontrado?
65. Alumna 3 – De las huellas.
66. Maestra – Han encontrado huellas de su vida cotidiana. Y ¿Dónde lo han encontrado?
67. Alumna 3 – En la tierra.
68. Maestra – En la tierra, en los estratos que iban formando ¿verdad? Bueno. Y cuando alguien descubre, el señor ese que va y descubre un objeto, por ejemplo una aguja para coser la ropa. Ese señor que va diciendo: ¡mira lo que he encontrado! Estaba yo aquí escarbando en esta zona y he encontrado esto. ¿Quién era ese señor? ¿Cómo se llama? Tiene una profesión.
69. Alumna 3 – Prehistórico, ¿no?
70. Maestra – ¿Era prehistórico? ¿El hombre de cromañón el que lo encontró? Y ¿luego va y nos lo cuenta y hace los libros y escribe las páginas de internet?
71. Alumna 3 – No, fueron monos igual que nosotros.
72. Maestra – ¡Sí, de nuestra época! Y hace un trabajo que tiene el mismo nombre de uno de los talleres que hacíamos nosotros, en la clase de D. ¿Cuál era el nombre de ese taller? ¿Te acuerdas?
73. Alumna 3 – ¿En la clase de D.?
74. Maestra –Sí. Hicimos un taller que llevaba N.. El taller de ar…
75. Alumna 3 – Queología.

76. Maestra – De arqueología. De arqueología. Y los señores que están ahí rebuscando en la tierra. Tú estuviste buscando ahí en la arena a ver si encontrabas algún utensilio o alguna herramienta… Y entonces tu ya no eras D. eras… eras algo más, eras D. la…
77. Alumna 3 – Prehistórica.
78. Maestra – ¿La prehistórica? ¡No! La ar… La arqueo…
79. Alumna 3 – Logía.
80. Maestra – La arqueóloga.
81. Alumna 3 – La arqueóloga.
82. Maestra – La arqueóloga. Bueno. Entonces tú buscabas la pieza y decías: mira, esto es... ¿Tú que encontraste?
83. Alumna 3 – Un hacha de pico
84. Maestra – ¿Un hacha? ¿O un bifaz?
85. Alumna 3 – Un bifaz.
86. Maestra – Una bifaz. Bueno. Vamos a seguir leyendo el siguiente trozo pero léelo más concentradamente ¿vale?

87. Alumna 3 –Uno o varios hombres.
88. El hombre nos si no ha sido siempre i igual. Poco poco sabemos de sus o ori genes, solo que hace mucho tiempo tuvo un antepasado común con los grandes monos, actuales. En la época prehistórica se se se sucedieron en el tiempo, o coex coexistieron en en algunos periodos, varios tipos de hu humanos. Transcurrien rron mu chos milenios milenios antes de la aparición de un ser igual a nos a nosotros, hace por lo menos sien mil sien cien años, ¿no?
89. Maestra – Cien mil.
90. Alumna 3 – Cien mil años.
91. Maestra – Bueno. Dime ¿qué palabras de aquí no has entendido?
92. Alumna 3 – Todo.
93. Maestra – ¿Lo has entendido todo?
94. Alumna 3 – Sí.

95. Maestra – ¿Todo, todo? Entonces ¿me puedes explicar qué quiere decir coexistir? Esto que dice aquí: en la época prehistórica se sucedieron en el tiempo o coexistieron… ¿Qué quiere decir coexistieron?
96. Alumna 3 – Que existieron antes.
97. Maestra – ¿Antes?
98. Alumna 3 – Coexistieron... Es que no se como explicártelo.
99. Maestra – Tú inténtalo. Yo te lo leo.
100. Alumna 3 – Que volvieron a vivir
101. Maestra – Que volvieron a vivir. ¿Se habían muerto antes?
102. Alumna 3 – No. Sí.
103. Maestra – No, no creo… No lo has entendido mucho ¿vale? Bueno, mira. Vamos a hacer el truco del almendruco, mira. Hasta aquí lo pillamos, es decir, lee.
104. Alumna 3 – En la época prehistórica se sucedieron en el tiempo o existieron.
105. Maestra – Vale. Existieron, es decir, que vivían. Este "co" es con. O sea, que vivieron al mismo tiempo.
106. Alumna 3 – ¡Ah!
107. Maestra – Por ejemplo: tú y yo estamos viviendo en el mismo tiempo, en el año mil… En el año 2014 coexistimos, coexistimos, existimos el uno con el otro ¿vale? Y aquí nos dice que… que incluso llegaron a coexistir varios tipos de humanos.
108. Alumna 3 – De monos.
109. Maestra – Es decir…
110. Alumna 3 – Monos, humanos…
111. Maestra – No. Mono una cosa, humano otro, ¿eh? Pero había distintos tipos de mono… esto de… humanos. Te acuerdas del hombre de del neandertal, el del cromañón… Cuando bajamos al Mupac, ¿viste que había dis diferentes cráneos? Unos tenían las cejas muy prominentes…
112. Alumna 3 – ¡Ah sí!

113. Maestra – Bueno, y al… el sapiens… y algunos coexistieron. Es decir, que este Pepito Pérez perteneciente a este cromañón, coexistió con este otro perteneciente a… ¿vale? (la alumna asiente). Coexistir, es decir, que vivieron al tiempo.
114. Alumna 3 - Al mismo tiempo.
115. Maestra – Sí. O sea, que eran vecinos.
116. Alumna 3 – Sí.
117. Maestra – Como quien dice. Bueno. Hay otra palabra que yo quiero que me expliques. Que es la palabra milenio.
118. Alumna 3 – ¿Milenio?
119. Maestra – Sí. Esta aquí. Vamos a ver, vamos a ver si la… aquí. Transcurrieron muchos milenios.
120. Alumna 3 – Muchos millones.
121. Maestra – Un poco menos. Un poco menos.
122. Alumna 3 – Mil. Miles.
123. Maestra – Eso, miles. Milenio, miles de años. Vale. Ahora yo te voy a preguntar alguna cosita más. Referido a lo que nos dice aquí ¿eh? ¿Con quién tuvo un antepasado común el hombre actual?
124. Alumna 3 – Con nosotros.
125. Maestra – Mismos. Nosotros y otro sujeto… No. Y otro animal, tenemos un antepasado común.
126. Alumna 3 – Un ser igual.
127. Maestra – Pero quien es ese otro… vamos que somos primos lejanos. Nosotros. ¿Con qué animal tenemos un antepasado común? Prevenimos de alguien… si te digo Lucy ¿te suena de algo? ¿No?
128. Alumna 3 – No.
129. Maestra – vale.
130. Alumna 3 – No se. ¿Igual que nosotros?
131. Maestra – Aa ver. Nosotros en la actualidad. Tú, D., y un animal que vive ahora, en la actualidad, somos primos lejanos. ¿Por qué? Porque tenemos un tatatatatatatarabuelo, abuelo pa alla, comun. Solo que su descendencia

fue tomando caminos diferentes. Nosotros no tenemos pelo, andamos erguidos… sin embargo estos primos lejanos que viven con nosotros tienen mucho pelo en el cuerpo, andan así, suelen apoyar sus manos en las… en el suelo. Sí, se cuelgan por los arboles. ¿De quién estoy hablando?

132. Alumna 3 – De los monos.
133. Maestra – Y ¿lo pone aquí o no lo pone aquí? A ver.
134. Alumna 3 – Sí.
135. Maestra – ¿Dónde lo pone?
136. Alumna 3 – Monos.
137. Maestra –Sí. Mira, lee aquí. Hace…
138. Alumna 3 – Hace mucho tiempo hubo un antepasado comoun común…
139. Maestra – Común. Con los grandes…
140. Alumna 3 – Grandes monos.
141. Maestra – Actuales, ¿vale? Con los monos. Bueno. Otra pregunta. ¡Ahí va! Esta la… esta está aquí ¿eh? Esta no te voy a dar pistas. Apareció un ser igual que nosotros, igual que tú y yo que le hemos visto en… un hombre que le hemos visto en el Mupac. Que tú le mirabas y decías: ¡uh! Se parece igual que nosotros. Le pongo un traje y una corbata… A ellos. O le pinto un poco el labio y le… ¿verdad? Y le pongo así arreglado a ellas y es igual, igual que nosotros. ¿Hace cuanto…? Años te pregunto, ¿apareció ese ser?
142. Alumna 3 – Mil.
143. Maestra – ¿Mil?
144. Alumna 3 – Mil.
145. Maestra – No. Señálamelo (la alumna lo señala). Bien. Lee el número.
146. Alumna 3 – Mil.
147. Maestra – No.
148. Alumna 3 – Cien mil.
149. Maestra – Eso.
150. Alumna 3 – Cien mil millones.
151. Maestra – ¿Cien mil?

152. Alumna 3 – Millones.
153. Maestra – No, no pone ahí millones.
154. Alumna 3 – Años.
155. Maestra – ¡ah! pues lee otra vez. CIEN…
156. Alumna 3 – Cien mil años.
157. Maestra – Ok. Siguiente pregunta. Digo… siguiente texto. Vamos a ver más cosas, más.

158. Alumna 3 – ¿Qué comían?
159. ¿Qué comían el hombre de la prehistoria? Los produc tos de la caza y de la pes pesca, claro está, pero también las bayas que recolec taba, y las raí ses y los bro brotes que recogían del suelo.
160. Maestra – No. Del.
161. Alumna 3 – Del suelo. Todavía no existían animales domés ticos ni las plantas cultivadas que com comemos hoy, como el trigo, la patata o la zanahoria el clima era entonces mucho más frio, que gran parte de los animales de aquella época han desparecido, han desaparecido, como el mamut, el león de las cavernas o el rinoceronte lanudo.
162. Maestra – Bueno. Pregunta eh… palabras que no hayas entendido (la alumna asiente). ¿Todas? ¿Todas entendidas? ¿Sabes a lo que se refirieren? ¿Sí?
163. Alumna 3 – ¿Qué si entiendo todas las palabras que dice?
164. Maestra – Sí, sí. ¿Tú comprendes todo el significado de cada una esas palabras o hay alguna que digas: qué es esto, no lo entiendo?
165. Alumna 3 – Domésticos (en voz muy bajita)
166. Maestra – ¿Lo entiendes? (la alumna asiente). Vale. Pues ahora me toca a mi ver si eso es verdad.
167. Alumna 3 – Domésticos no entiendo.
168. Maestra – ¡Ah! Y ¿por qué no me lo decías? Bueno. Domésticos… dice: animales domésticos. Son aquellos animales que no son salvajes, que están acostumbrados… se les ha ido… se les fue acostumbrando a vivir

con el hombre. Por ejemplo, animal domestico a día de hoy no es… como te diría yo… no es… por ejemplo... un escorpión. Y ¿un gato?

169. Alumna 3 – Tampoco.
170. Maestra – ¿No es un animal domestico el gato?
171. Alumna 3 – No.
172. Maestra – Y ¿el perro? ¿Tú le tendrían en tu casa a un gato?
173. Alumna 3 – Sí.
174. Maestra – Y ¿a un perro?
175. Alumna 3 – También.
176. Maestra – ¿Tú conoces a gente que lo tienen en casa?
177. Alumna 3 – Sí.
178. Maestra – Y ¿gallinas?
179. Alumna 3 – También.
180. Maestra – Y ¿el caballo?
181. Alumna 3 –También.
182. Maestra – Y… a ver, ¿qué más animales hay en casa?
183. Alumna 3 – Las vacas.
184. Maestra – Las vacas. Las vacas. Y ¿alguno más?
185. Alumna 3 – Pues…
186. Maestra – ¿Los ponis? ¿Tú conoces a alguien…? A lo mejor allí en Rumania tienen ponis en la granja.
187. Alumna 3 – Antes.
188. Maestra – Antes, ahora ya no. Bueno, pues todos esos animales que están en las casas, que nos prestan su ayuda, las gallinas nos dan su carne, sus huevos, la vaca nos da la leche, los caballos nos prestan su fuera para poder trabajar la tierra o trasladarnos… pues esos son animales domésticos, ya no viven sueltos en el campo salvajes, están con el ser humano. Están domesticados. Los que no están domesticados pues es un trigre
189. Alumna 3 – Tigres.
190. Maestra – Por ejemplo.

191. Alumna 3 – El mamut.
192. Maestra – O el mamut. En aquella época el mamut no estaba… no era... no estaba domesticado, no.
193. Alumna 3 – Era salvaje.
194. Maestra – Era salvaje. O sea, animales domésticos frente a animales salvajes. Vale. Bueno, ¿te ha quedado claro lo de animales salvajes?
195. Alumna 3 – Sí.
196. Maestra – A ver, tú me has hablado del mamut. ¿Qué es el mamut?
197. Alumna 3 – Este.
198. Maestra – ¿Este es un mamut?
199. Alumna 3 – Sí.
200. Maestra – Cuando hacías los talleres, ¿tú a que equipo pertenecías?
201. Alumna 3 – Al mamut.
202. Maestra – Al mamut. Y ¿a quién se parece el mamut?
203. Alumna 3 – Tenía cuernos igual.
204. Maestra – Tenía cuernos.
205. Alumna 3 – Pelo, mucho.
206. Maestra – Mucho pelo, muy largo y ¿qué tenia? Una…
207. Alumna 3 – Nariz.
208. Maestra – ¿Como esta pequeñita?
209. Alumna 3 – No.
210. Maestra – ¿Cómo?
211. Alumna 3 – Grande.
212. Maestra – Grande. Y ¿qué animal actual conoces tu que tenga unos… unos cuernos así… bueno cuernos no, en realidad son diente, con una nariz muy grandor y además, así muy grande, muy grande?
213. Alumna 3 – El mamut.
214. Maestra – ¿Tú has visto en la actualidad algún mamut?
215. Alumna 3 – No.
216. Maestra – No. A ver, ¿cual conoces tú ahora?
217. Alumna 3 – El rinoceronte.

218. Maestra – ¿Se parece al mamut el rinoceronte?
219. Alumna 3 – Este.
220. Maestra – Este es un bisonte. Y ¿el mamut? Tú me lo has descrito muy bien.
221. Alumna 3 – Si
222. Maestra – Es muy grande.
223. Alumna 3 – ¿Es ese?
224. Maestra – ¿Cual? ¿Este? Este es el… ¿tú te acuerdas de qué… a qué taller ibas tú, a qué clan pertenecías?
225. Alumna 3 – Se que tenía unos cuernos así.
226. Maestra – Tenia unos cuernos así, muy grandes muy grandes. Y así era el mamut
227. Alumna 3 – Era como este.
228. Maestra – Este es el bisonte. Tú me has dicho que, que tenía una nariz muy grande. ¿No tenía nariz grande?
229. Alumna 3 – No. Solo cuernos.
230. Maestra – ¿Solo cuernos grandes? Y ¿de dónde le salían los cuernos?
231. Alumna 3 – Pues de la oreja.
232. Maestra – ¡Ah, de la oreja! Entonces no era un mamut. Pero ¿tú sabes lo que es un mamut? ¿Tu me podrías dibujar un mamut? (la alumna niega). No.
233. Alumna 3 – Yo me confundo.
234. Maestra – ¿Te equivocas los animales? Y el rinoceronte lanudo ¿sabes cuál es?
235. Alumna 3 – Este.
236. Maestra – Es ese que está ahí arriba. Vale. Si yo te enseñase un mamut, ¿tú sabrías cuál era? (la alumna asiente). ¿Sí? Es que no tengo ninguno… bueno. ¿Qué comía el hombre de la prehistoria? ¿Qué comía? En el texto. ¿Qué comía?
237. Alumna 3 – Como el mamut. O el león, ¿no?

238. Maestra – Tú, luego vas al comedor y vas a comer. Tú imagínate ahora que tú eres una chica prehistórica, y ¿qué vas a comer? ¿Tú qué vas a comer?
239. Alumna 3 – Pues carne.
240. Maestra – Y ¿qué tipo de carne? ¿A quién te comes?
241. Alumna 3 – ¿?
242. Maestra – Al vecino, al de al lado. Le pegas un mordisco. No, no, no, no. ¿A quién comes? A ver.
243. Alumna 3 – A los animales.
244. Maestra – A los animales. Y para pillar al animal ¿qué tienes que hacer? Le dices: chhss ven pa acá que hoy te voy a comer.
245. Alumna 3 – Cazarlos.
246. Maestra – ¡Ah, amigo! Cazarlos. A algunos los cazas y ¿a otros? Si están en el rio ¿qué haces?
247. Alumna 3 – Me los como.
248. Maestra – ¡Ah lo mismo! Tú, ven que te voy a comer. ¿Qué haces?
249. Alumna 3 – Cazarlos.
250. Maestra – A los peces no los cazas.
251. Alumna 3 – ¿No?
252. Maestra – No. Los pes…
253. Alumna 3 – Cas
254. Maestra – Los pescas. Bueno. Pero además de eso, hay que tomar verdura. O algo así. A ellos lo de la lechuga yo creo que todavía no lo conocían mucho. Pero, comían otra cosa, que lo pone por ahí.
255. Alumna 3 – ¿Trigo?
256. Maestra – No, no porque todavía no había trigo. Aunque habría en estado salvaje, supongo. ¿Qué comían, además de lo que sacaban y lo que pescaban?
257. Alumna 3 – ¿El rinoceronte?

258. Maestra – Ese le cazaban. Pero a parte de los animales que cazaban y pescaban, hay otros productos, palabra, ¡productos! a parte de la caza y de la pesca que también se comían. Por ejemplo las…
259. Alumna 3 – Patatas. ¿Huevos?
260. Maestra – A ver, las, las raíces que podían coger, recogían. Las bayas.
261. Alumna 3 – Las plantas.
262. Maestra – Tú vas, vas por el campo… yo estoy segura que lo has hecho. Y has visto a lo mejor unas cositas de color negro y rojo, pequeñitas y las cogías y decías: mmmm.
263. Alumna 3 – ¡Ah! ¡Moras!
264. Maestra – Ah, las moras. Bueno, pues moras. Todo tipo de bayas que se podían encontrar ¿eh? ¿Lo ves? Supongo que habría moras en aquella…
265. Alumna 3 – Pero aquí no lo pone, ¿verdad?
266. Maestra – No, pero dice bayas.
267. Alumna 3 – ¡Ah! Pero yo no sabía qué era.
268. Maestra – Pero tu antes me dijiste que sabias todo. anda que… Y entonces lo que hacían era, pues cogían y lo iban… o lo comían directamente o iban apañándolo ¿no? Y ahora cojo de esto y ahorro cojo de aquello. Y a esa acción se llama re…
269. Alumna 3 –Recoger
270. Maestra – O bien reco…
271. Alumna 3 – Recolectar.
272. Maestra – Muy bien. O bien recolectar. ¡Oye! De esos animales que convivían con el hombre de aquella época, no viven. Algunos no viven. En el texto te dice el nombre de tres que ya no viven. Hay descendientes pero ya no viven. Como tal no viven. Y menos mal. ¿Como por ejemplo? A ver si los ves. ¿Como por ejemplo?
273. Alumna 3 – ¿Como por ejemplo sabemos que no viven?
274. Maestra – Sí. Que sepamos que… aquí te lo dice ¿eh? Que han desaparecido.
275. Alumna 3 – El mamut.

276. Maestra – El mamut.
277. Alumna 3 – El león.
278. Maestra – El león. ¿Qué león?
279. Alumna 3 – De las cavernícolas.
280. Maestra – El león de las cavernas.
281. Alumna 3 – Y el rinoceronte lanudo.
282. Maestra – Y el rinoceronte lanudo. Bueno, ahora que ya tenemos eso.
283. Alumna 3 – Pasamos aquí.
284. Maestra – Vamos a pasar al ¿cómo alojarse? Como vivían. El alojamiento es la vivienda.

285. Alumna 3 – ¿Cómo alojarse?
286. Siempre imaginábamos
287. Maestra – No, no, no. Imaginamos.
288. Alumna 3 – Siempre imaginamos al hom bre prehistó rico viviendo en el fondo de una caverna oscura y hú húmeda. Pero aun que aunque efectiva mente las gru grutas le sirvieron de co cobijo, muy pronto empezó a construir cabañas y más tarde tiendas para protegerse es muy difi difi difícil encontrar hoy sus restos porque estaban e di fi ca dos con ramas o huesos que se recobrían que se recubrían con pieles. Casi casi siempre lo único que queda de ellas son las huellas de los agujeros de los postes en el suelo y los vesti gios de los hogares.
289. Maestra – Palabras que no entiendes.
290. Alumna 3 – A gu je ros.
291. Maestra – ¿Agujero?
292. Alumna 3 – No. Sí lo entiendo.
293. Maestra – ¡Ah!
294. Alumna 3 – Efectivamente. No la entiendo.
295. Maestra – Efectivamente. Efectivamente es con toda la razón del mundo. O sea, no hay lugar a dudas. Esto es lo que hay.
296. Alumna 3 – ¡Ah, vale!

297. Maestra – Más.
298. Alumna 3 – Ya está.
299. Maestra – ¿Ya está? Pues ahora me toca a mí. Gruta (la alumna se ríe). Es que te pillo siempre, D.
300. Alumna 3 – Es que… se me fue la cabeza.
301. Maestra – A ver. Está al lado del efectivamente.
302. Alumna 3 – Grutas.
303. Maestra – ¿Qué es una gruta? ¿A qué palabra francesa te suena la palabra gruta?
304. Alumna 3 – ¡Ah! Le sirven de cobijo, cobijo.
305. Maestra – Pero ¿qué es gruta? ¿Qué es una gruta?
306. Alumna 3 – Un cobij.
307. Maestra – ¡No! Escúchame bien.
308. Alumna 3 – La piel.
309. Maestra – Escúchame bien. La palabra gruta suena muy parecido a una palabra francesa que tú conoces y que es “de Lascaux”
310. Alumna 3 – “De Lascaux”
311. Maestra – La… de Lascaux. ¿Qué hemos estado estudiando nosotros? ¿Te acuerdas? Y está, subes las escaleras, pasas el pasillo para ir a tu clase y así hay un cartel que pone ahí: mmmm Lascaux. ¿Qué pone ahí arriba?
312. Alumna 3 –mmm Lascaux
313. Maestra – ¿Lo ves o no lo ves? ¿Lo ves en tu imaginación?
314. Alumna 3 – No.
315. Maestra – ¿No? La “gro”…
316. Alumna 3 – Cobija.
317. Maestra – La groute.
318. Alumna 3 – la groute.
319. Maestra – de Lascaux.
320. Alumna 3 – de Lascaux.

321. Maestra – ¿Qué dije yo que quería decir la groute, la groute, la groute, la gruta? ¿Qué dije yo que quería decir eso?
322. Alumna 3 – ¿La gruta? De Lascaux. ¿Lascaux?
323. Maestra – Lascaux es… ¡No! ¿Tú no estuviste en la clase de francés cuando estuvimos viendo qué es lo que había pintado en Lascaux el ser humano?
324. Alumna 3 – No.
325. Maestra – ¿No estuviste?
326. Alumna 3 – ¿?
327. Maestra – No, yo creo que si que estuviste. Lo que pasa es que ya no te acuerdas
328. Alumna 3 – Lascaux.
329. Maestra – Sí. Que hicimos un power point después. Lo hicieron las compañeras de N. Le pusieron voz.
330. Alumna 3 – Ella no estuvo.
331. Maestra – No, ella estaba haciendo otras cosas. La gruta, gruta que es la traducción directa de “groute” es cueva. Es igual que decir la cueva de las Monedas, la gruta de las Monedas. La cueva de Altamira, la gruta de Altamira.
332. Alumna 3 – ¡Ah! La cueva.
333. Maestra – La cueva de Lascaux, la groute de Lascaux, la gruta de Lascaux.
334. Alumna 3 – La cueva de Altamira.
335. Maestra – También. Gruta, cueva
336. Alumna 3 – ¿Gruta es cueva?
337. Maestra – Sí. Y ¿qué es cobijar? ¿Qué es cobijar?
338. Alumna 3 – Cobijar… pues… poner cosas ¿no? Para…
339. Maestra – Cuando V. tu hermano se cae y llora y llora y no esta su mamá va donde D. y D. le… le da
340. Alumna 3 – Cobija.
341. Maestra – Le cobija. Le da cobijo.

342. Alumna 3 – Le doy abrazos.
343. Maestra – Eso es. Le protege. Vale. Bueno. ¿Dónde vivía el hombre prehistórico?
344. Alumna 3 – En las cuevas.
345. Maestra – En cuevas. Más adelante empezó también a vivir en cabañas ¿eh? Mas adelante. Y ¿por qué sabemos que mas adelante pasaron de la cueva a una forma de casa más rechula, que era la cabaña? ¿Cómo lo sabemos? Ahí te lo dice. ¿Qué se encontraron?
346. Alumna 3 – Huellas de los agujeros.
347. Maestra – Las huellas de los agujeros. Muy bien. Vamos a pasar a leer ya el último trocito.
348. Observadora – No.
349. Maestra – No leemos ya el último trocito.

e. Grabación 5:

1. Maestra – Pues ahora vamos a leer, C., vamos a leer un trocito, después el otro, después el otro. Yo te voy a hacer una serie de preguntas con respecto a cada trocito que leas, ¿vale? Venga, comienza
2. Alumna 1 – ¿Cómo con nocer la vi da de los hombres pri e his tóricos? Des cono cían la es cri tura y no nos han de ja do nin gún ningún li li bro que hable ha ble de ellos. Pero sí nos han de ja do las hue llas de su vi da coti dia na, que la tie rra fue rie cu brier ta poco a poco. El trabajo de los ar que ó lojos arqueólogos consiste en de s des ci frar esos vies ti guios vestiguios die ja dos en el sue lo por nues tros antepasados.
3. Maestra – Bueno. ¿Qué es lo que has leido?
4. Alumna 1 – mmm de los… de los hombres de… de cuando…
5. Maestra – De la moda de París
6. Alumna 1 –No.
7. Maestra – ¡Ah, bueno! Ya vamos acotando. ¿De fútbol?
8. Alumna 1 – Tampoco.
9. Maestra – ¿De comida?

10. Alumna 1 – Tampoco. De los antepasados.
11. Maestra – Y ¿qué antepasados?
12. Alumna 1 –. Personas.
13. Maestra – Y ¿qué personas? ¿Las que vivían en dónde? ¿Dónde vivían? ¿En casas, estas personas?
14. Alumna 1 – No. En cuevas.
15. Maestra – En cuevas. O sea, que estamos hablando de los hombres…
16. Alumna 1 – Antepasados. 'Prehistóricos!
17. Maestra – Prehistóricos. ¡Claro que sí! Bueno. ¿Hay alguna palabrita aquí que no entiendas? ¿Lo entiendes todo, todo, todo?
18. Alumna 1 – No se.
19. Maestra – La que no lo sabe soy yo. Eso lo tienes que saber. ¿Hay alguna palabra que te haya resultado rara? Que digas: ¿qué querrá decir esto? ¿Quieres echar un vistacito? ¿O no? Sí. Ah, bueno vale, pues venga.
20. Alumna 1 – Esta.
21. Maestra – Y ¿cuál es esa? Dímela, por favor.
22. Alumna 1 – Ves ti gios.
23. Maestra – Vestigios. ¿Qué quiere decir la palabra vestigio? Vestigios son, en este caso, los restos, lo que queda. Tú comes, quedan miguitas de pan, quedan huesos de pollito, quedan las peladuras de la manzana o de la naranja. Quedan restos. Si esos restos se van acumulando, pasa el tiempo, se van cubriendo de tierra, pasa el tiempo, y luego llega otra C., como tú, y empieza a escarbar y encuentra esos restos. Es decir, vestigios de que alguien ha comido pollo, ha comido manzana, ha comido naranja, ha comido pollo u otro animal, los huesitos, esos son los restos, los vestigios. ¿Vale? ¿Alguna más? (La alumna niega). Y otra pregunta. Aquí hay otra palabra que es la de arqueólogo. ¿Quién o qué es un arqueólogo? ¿Qué hace el arqueólogo?
24. Alumna 1 – El que investiga.
25. Maestra – Y ¿qué investiga ese arqueólogo?

26. Alumna 1 – Los antepasados.
27. Maestra – Los antepasados. Bueno. Es decir… Y para, para ello lo que hace es… Tú has estado en un taller y cuando tenías la arqueolopregunta ¿qué hacías?
28. Alumna 1 – Lo tenía que buscar.
29. Maestra – ¿En dónde?
30. Alumna 1 – Depende. En la mesa o en el…
31. Maestra – En la caja.
32. Alumna 1 – Sí.
33. Maestra – ¿Qué tenía la caja?
34. Alumna 1 – Arena.
35. Maestra – Arena. y ¿solo arena?
36. Alumna 1 – Con piedras.
37. Maestra – ¿Solo piedras?
38. Alumna 1 – Y conchas
39. Maestra – Y conchas. Y ¿qué era eso que tú cogías? Tú ahí hacías ¿de que hacías? Que escarbabas ahí y buscabas. Tú ¿qué hacías ahí? ¿Qué personaje eras? ¿Eras una maestra…? ¿Qué profesión tenias ahí? ¿Eras una maestra, una cocinera, una arqueóloga?
40. Alumna 1 – Una arqueóloga.
41. Maestra – Una arqueóloga. Y buscabas y encontrabas ¿qué encontrabas? Me has dicho que encontrabas conchas, piedras… y todo eso era… esos restos que encontrabas ¿qué eran? Los ves… esa palabra que no entendías, ¿te acuerdas? ¿Cuál era la palabra que no entendías?
42. Alumna 1 – Vestigios.
43. Maestra – Eran vestigios. Representaban los vestigios, los restos que habían dejado por ahí los hombres de la prehistoria. Y ¿tú eras la..? ¿Qué profesión tenias ahí?
44. Alumna 1 – Articóloga.
45. Maestra – Arque…

46. Alumna 1 – Arqueóloga.
47. Maestra – Tú eras la arqueóloga. ¿A que no te habías dado cuenta tú de eso? (la alumna niega con la cabeza). No te habías dado cuenta. Bueno. Te voy a hacer un par de preguntitas. Bueno. Tú aquí has leído como podemos conocer la vida de los hombres prehistóricos. Pero yo te pregunto ¿cómo? Imagínate que se me ha olvidado a mí ¿cómo?
48. Alumna 1 – Investigando.
49. Maestra – Y ¿cómo investigabas? ¿Qué mirabas? ¿Qué veías? ¿Qué, qué, qué usabas?
50. Alumna 1 – Las piedras.
51. Maestra – Cuando hacías el taller, las piedras. Y las piedras, ¿qué era? ¿Que juntaban las piedras porque sí o esas piedras eran algo especial?
52. Alumna 1 – Las piedras eran antiguas.
53. Maestra – Eran antiguas, pero ¿era una piedra normal y corriente o tenía alguna característica esa piedra?
54. Alumna 1 – No se.
55. Maestra – O sea, que tu vas por la calle y te encuentras una piedra, que también es muy antigua, porque tienen esa costumbre las piedras ¡fíjate! Y dices: ¡fíjate! esto es una piedra con la que… que tenían los hombres prehistóricos. ¿Cuela o no cuela? ¿Todas las piedras que encontrabas ahí en el taller… todas las piedras eran iguales?
56. Alumna 1 – No.
57. Maestra – A ver, explícame eso.
58. Alumna 1 – Algunas eran diferentes y algunas no.
59. Maestra – Y ¿en qué se diferenciaban? A ver. ¿De qué iba la cosa esta de que había piedras diferentes?
60. Alumna 1 – No se.
61. Maestra – Que digo yo C., ¿para qué habían metido las chicas de practicas, las alumnas de practicas de la escuela normal de magisterio, para qué habían metido piedras? ¿Qué representaban esas piedras? Tú

cogías una piedra y decías: esto es una piedra y le servía para… ¿para qué usaban los hombres prehistóricos las piedras?

62. Alumna 1 – Para cortar.
63. Maestra – ¡Ah! Para cortar. Como un cuchillo, por ejemplo. O sea, que las piedras nos estaban hablando de los utensilios, de las herramientas, piedras y el resto de los huesecillos que utilizaban ¿cuándo? ¿Cuándo estaban de fiesta? ¿O en el día a día?
64. Alumna 1 – Todos los días.
65. Maestra – Todos los días. Solo que aquí en el texto nos dice vida cotidiana. La vida cotidiana es el día a día. ¿Eh? Bueno. ¡Oye! Ahora te voy a hacer una pregunta… ¿Cómo se llama la persona o cómo llamamos a esa persona que se encarga de descubrir las huellas de nuestros antepasados?
66. Alumna 1 – Arqueólogos.
67. Maestra – ¡Muy bien! ¡Perfecto! Bueno. Vamos a pasar al siguiente texto. Lo estas haciendo muy bien. Te estas enterando de todo ¿eh? Venga artista. ¡Eh! Un momento. Antes de que empieces a leer recuerda que la “e” “e”, te hago el gesto, ¿cómo se dice?
68. Alumna 1 – “E”.
69. Maestra – ¿Cómo no hay que decirlo?
70. Alumna 1 – “l”.
71. Maestra – Pues eso. Solo “e”. ¿Vale? Venga. ¡A ver si te acuerdas!
72. Alumna 1 – El…
73. Maestra – No, no. Con la pregunta por favor.
74. Alumna 1 – ¿Una o…?
75. Maestra – No, no, más despacio, más despacio. A ver, otra vez
76. Alumna 1 – Uno o varios hombres.
77. Maestra – Esa va… pregunta va para arriba ¿eh? ¿Uno o varios hombres? Vamos a ver.

78. Alumna 1 – El hombre no ha si do si siem pre ig igual. Po poco sa bemos de sus orí ge nes orígenes, solo que ha ce mucho tiempo tu vo un an te pasado co común con los gra grand con los gran des nom nom monios
79. Maestra – ¡Eh! Otra vez. ¿Con los grandes?
80. Alumna 1 – Monos ac tua les en el la espo espoca proiehistoria ica se su ce dieron en el tiem po, o co coexis terion
81. Maestra – Coexistieron
82. Alumna 1 – Coexisterion.
83. Maestra – Tieron.
84. Alumna 1 – Coexistieron en algunos per rio dos, varrios…
85. Maestra – No. Hay una coma. Algunos periodos. Luego, varios…
86. Alumna 1 – Varios tipos de humanos tra
87. Maestra – Punto. Varios tipos de humanos.
88. Alumna 1 –Trans cu rrieron muchos mil e nios milenios antes de la a pa rien cio.
89. Maestra – No. Otra vez.
90. Alumna 1 – Apa a pa rien ción.
91. Maestra – Más despacio. Otra vez.
92. Alumna 1 – A pa ri ción
93. Maestra – Vale.
94. Alumna 1 – De un ser igual a nosotros, hace po por la
95. Maestra – Por lo.
96. Alumna 1 – Por lo menos mil…
97. Maestra – No. ¿Qué numero es este?
98. Alumna 1 – El cien.
99. Maestra – ¿Cien con el puntito?
100. Alumna 1 – 100.000 años.
101. Maestra – Vale. Palabras que no hemos entendido.
102. Alumna 1 – ¿Puedo buscar?
103. Maestra – Sí. Porque a lo mejor ya no te acuerdas.
104. Alumna 1 – Coexistieron.

105. Maestra – La palabra coexistieron. Vamos a ponerla en la época. ¡En la época! En el contexto. En la época prehistórica se sucedieron en el tiempo o coexistieron. Es decir, o bien se suceden en el tiempo. Es decir, primero, se refiere a los tipos de humanos, a los hombres. Cuando fuimos al Mupac, tú te acuerdas que vimos unos cráneos de hombres diferentes. ¿Te acuerdas? Unos tenían todo el arco superfi… la, la parte de la ceja muy gorda, y prominente, muy saliente. Otros tenían poca frente, otros ya les fue creciendo mas la frente ¿te acuerdas de eso? Que teníamos distintos, distintos cráneos. Que acercabas dabas al botón y le veías. No se le veía muy bien a veces ¿verdad? Tú eras eres una de las que sacaste fotografía, creo (la alumna asiente) ¿que tal te salieron?
106. Alumna 1 – Bien
107. Maestra – ¡Ah! ¡Qué suerte! Porque a mi no. ¡Oye! A ver si nos las pasas ¿eh? Bueno. Y, claro, todos los hombres eran distintos tipos de humanos. Algunos se sucedieron: primero este, este desaparece pero sigue el otro, desaparece sigue otro tipo de hombre, de homínido. Pero, a veces, en tanto que uno está desapareciendo y el otro está creciendo conviven juntos. Coexistir es… ¡fíjate! es una de las palabras que tiene su "truqui". Mira, existir con, al tiempo. Este co le interpreto como un con, al tiempo, ¿vale? Si se suceden no van el tiempo. Coexistir al tiempo. ¿Más? ¿Algunas mas? Y si yo te pregunto por la palabra que hay ahí que es milenios. ¿La encuentras?
108. Alumna 1 – Muchos años.
109. Maestra – ¿Como cuántos?
110. Alumna 1 – 1.000.
111. Maestra – Sí. Porque mira, mira dónde está el truco del almendruco, mira.
112. Alumna 1 – Mil.
113. Maestra – O sea, miles, miles, miles de años… Pues milenios que terminamos antes y no estar repitiendo miles y miles… ¿verdad? Milenios. Vale. ¡Oye! te voy a hacer alguna preguntuca ¿vale? OK. Ahí

voy. Está en el texto que has leído. A ver si sabes decirme, a ver si te acuerdas ¿con quien tuvo un antepasado como el hombre actual?

114. Alumna 1 – ¿Me lo puedes repetir?
115. Maestra – ¡Claro si! El hombre actual tiene un tatatatatarabuelo ¿verdad? Que es común a otro animal que ahora vemos en los zoos o en los documentales de Nacional Geographic. O en los documentales de la dos en general. ¿Caes en él? (la alumna niega). Te voy a dar otra pista. Cuando tú fuiste al Mupac y viste a algún hombre dijiste: ¡uy! parecen...
116. Alumna 1 – Monos.
117. Maestra – Te vuelvo a hacer la pregunta ¿vale? ¿Con quién tuvo un antepasado común el hombre actual?
118. Alumna 1 – Con los monos.
119. Maestra – Ves. Si es que lo sabía. ¿Donde lo pone aquí? ¿Donde está escrito? pero no con los monos pequeños no, con los grandes, con los…
120. Alumna 1 – Grandes.
121. Maestra – Con los grandes monos actuales. Vale ¡Oye! Ahora te voy a preguntar por una cifra ¿vale? ¿La tienes? Seguro que la estás mirando.
122. Alumna 1 – Sí.
123. Maestra – Mmm. No sé si hacerte la pregunta. Bueno, si, te la voy a hacer ¿hace cuantos años más o menos apareció un ser igual a nosotros?
124. Alumna 1 – 100.000
125. Maestra – Caramelos.
126. Alumna 1 – Años.
127. Maestra – ¡Ah, vale! O sea, dime la respuesta bien.
128. Alumna 1 – 100.000 años
129. Maestra – Chachi piruli. Muy bien. Pues nos vamos al otro apartado. Venga.
130. Alumna 1 – ¿Qué comían?
131. Maestra – ¡Uy! Esto es muy interesante.

132. Alumna 1 – ¿Qué comía el hom bre de la prie his toria? Los pro produc tos os de la ca za casa casa y de la pes ca, claro
133. Maestra – No. A sí, sí, sí. Perdón.
134. Alumna 1 – Claro está, pero tam bién las bla yas que reco lec taba, y las re ra í ces y los bro tes que rie co gía
135. Maestra – ¡Ah! Un momento. Que ¿qué?
136. Alumna 1 – Que recogía…
137. Maestra – ¡Ah! Vale.
138. Alumna 1 – Del suelo. Toda vía no ex exis tían an imales
139. Maestra – ¿Cómo?
140. Alumna 1 – Animales domés ticos ni los plantlas col las plan tas clo…
141. Maestra – No. Cu…
142. Alumna 1 – Cul ti va das que come co me mos comemos hoy como el trigo, la pa ta ta o la zana horia. El cli ma e ra enton enton ces bu
143. Maestra – Mu…
144. Alumna 1 – Mu cho más fri frío, y gran par te de los animales de a que lla es épo ca on…
145. Maestra – Han.
146. Alumna 1 – Han dies…
147. Maestra – No.
148. Alumna 1 – Desaparecido, como el man nuel…
149. Maestra – No. Manuel no.
150. Alumna 1 – Mamut, el león de las ca ver nas o el ri no ceronte…
151. Maestra – ¿O el rinoceronte?
152. Alumna 1 – Lanudo.
153. Maestra – Lanudo. Palabras que no hemos entendido.
154. Alumna 1 – Brote.
155. Maestra – Brotes. ¿Tú que lo interpretas...? ¿Cómo interpretas esa palabra? Cuando, cuando dice que, que también que recolectaban las bayas y, y también las raíces y los brotes que recogía del suelo, brotes que recogían del suelo.

156. Alumna 1 – ¿Piedras?
157. Maestra – Para comer. ¿Tú tienes plantas en casa? y antes de estar hermosas grandes, grandes eran pequeñitas ¿no? y salían de las…
158. Alumna 1 – Semilla.
159. Maestra –. La semilla. Y cuando la semilla ya prende, sale una cosita así pequeñito de que nos ha brotado la planta, ha surgido ha salido, el brote. Ahí lo tienes. ¿Ya sabemos lo que es el brote?
160. Alumna 1 – Sí.
161. Maestra – Vale. Si quitamos la r a la palabra brote ¿qué nos sale? Si a la palabra brote le quitamos la r ¿que palabra te sale?
162. Alumna 1 – Botes.
163. Maestra – No es lo mismo ¿eh? ¿O sí?
164. Alumna 1 – No.
165. Maestra – ¡Ah! Bueno. El bote de coca-Cola es una cosa y el brote de… es otra. ¡Qué cosas tiene el español! ¿Verdad? Quitas una cosita de nada y ya la hemos liado. Bueno. ¿Hay alguna palabruca más que no pilles, que no entiendas? ¿O no, o están todas? Bueno. Pues ahora te voy a preguntar yo, porque si lo sabes todo… ¿Qué son las bayas?
166. Alumna 1 – Las… esto ¿no? (La alumna señala una barandilla).
167. Maestra – Sí. Pero tú fíjate cómo se ha escrito. o sea la, la, la barandilla… Pero ¿con qué está escrito?
168. Alumna 1 – Con b.
169. Maestra – No es lo mismo. Suena igual pero se escribe diferente. Tú ten en cuenta lo que estás leyendo. Dice: ¿qué comía el hombre prehistórico? ¡Claro! Y nos dice: los productos de la caza y la pesca. ¡Claro está! Pero también las bayas. Si tú estás leyendo esto, ¿el hombre prehistórico se comía…?
170. Alumna 1 – No.
171. Maestra – Claro, no tiene sentido. Luego aquí vayas tiene que ser algo que se puede comer. ¿Sabes lo que es? yo estoy segura de que tú… estoy segura de que las has comido, de que tú has comido bayas. C. tú

vivías en un pueblecito allá en Moldavia, en un pueblecito. ¿Qué cómo se llamaba el pueblecito?

172. Alumna 1 – ¿…?
173. Maestra – No, lo pronunciaré seguro. Otra vez.
174. Alumna 1 – ¿…?
175. Maestra – ¿…? Bueno y allí tú ibas por el camino a casa de algún tío, o a visitar a algún vecino, a alguna amiga… Y por el camino, al lado de la carretera, hay plantas. ¿A que sí? Porque eso en todos los países, tienen esa costumbre las plantas de estar a la vera del camino, al laduco, al lado. Y entonces ves alguna plantita así y vas corriendo, adelantas a tu hermano para que no se las coma él, y ves unas cositas así de color morado y rojo
176. Alumna 1 – Rojo.
177. Maestra – Y te las comes. ¿Esas qué son? pueden ser moras. Allí no sé cómo las llamarais. ¿Tú como las llamas? (la alumna se encoge de hombros). Tú te las comidas directamente. Vale. Bayas en general. Luego ya especificamos el tipo de producto, ¿vale? Bueno, pues un fruto carnoso. Y anda que la mora cuando las coges, esta buena ¿eh? (la alumna asiente). Bueno, y ¿hacíais tartas con las moras?
178. Alumna 1 – Sí.
179. Maestra – Ahora. Y ¿qué es eso de recolectaba, recolectar? ¿Qué es recolectar?
180. Alumna 1 – Pues recoger.
181. Maestra – Recoger. Bien, vale. y luego hay esto del mamut ¿qué es un mamut?
182. Alumna 1 – Eso ¿no?
183. Maestra – ¿Esto es un mamut? ¿De qué equipo eras tú? ¿De qué clan cuando hicimos los talleres?
184. Alumna 1 – Del caballo.
185. Maestra – Del caballo. Y tú viste que había caballos ¿qué más había?
186. Alumna 1 – Pues…

187. Maestra – ¿No te acuerdas? A ver ¿qué era… qué era Elvis? (la alumna niega). No. Bueno, el mamut es como ahora los elefantes, digamos, pero más grande.
188. Alumna 1 – Y tiene cuernos.
189. Maestra – ¡Ahí está! Ves como si te acuerdas. Y tiene el pelo…
190. Alumna 1 – Largo.
191. Maestra – Largo. Este no, no, no tiene cuernos, en realidad son colmillos en el mamut. Aquí, este es un bisonte y este sí tiene cuernos. Al mamut le sale de aquí, como al elefante. ¿Tú podrías… tú dirías que el elefante tiene cuernos?
192. Alumna 1 – No.
193. Maestra – No. El mamut tampoco. El mamut es el antepasado del elefante ¿vale? ¿Lo tienes? Vale. Bien. Y ¿el león de las cavernas?
194. Alumna 1 – Es el que estuvo Carla
195. Maestra – Ese. Bueno. Nosotros… y, y ¿por qué se caracterizaba ese al que pertenecía Carla? Algo así que le veías y decías: ¡madre mía! este en pasta de dientes…
196. Alumna 1 – Que se parecía al león.
197. Maestra – Se parecía al león, ya. Pero ¿qué tenía algo así que era llamativo? ¿No le veías…? O sea, normal le veías.
198. Alumna 1 – No, era diferente.
199. Maestra – Y ¿en qué se diferenciaba?
200. Alumna 1 – No sé.
201. Maestra – ¿No tenía nada en la boca?
202. Alumna 1 – Yo creo que tenía colmillos.
203. Maestra – Y ¿cómo eran esos colmillos? ¿Te acuerdas cómo eran? ¿Grandes o pequeños?
204. Alumna 1 – Grandes.
205. Maestra – Grandes, ¿verdad? El que tenía Carla era muy grande. Y ¿el rinoceronte lanudo?
206. Alumna 1 – No sé.

207. Maestra – ¿No? ¿Puedes mirar a ver si aquí hay algún rinoceronte lanudo?
208. Alumna 1 – Este, ¿no?
209. Maestra – ¡C., te acabo de decir que este es el bisonte!
210. Alumna 1 – Este, el de arriba
211. Maestra – ¡Anda! Por exclusión ¿eh? ¿A qué se parece ese?
212. Alumna 1 – Al…
213. Maestra – A un rinoceronte pero como tiene mucho pelo pues lanudo ¿vale? Ahora las preguntas. ¡Oye! El mamut, rinoceronte lanudo, todos estos ¡oye! ¿Los hay ahora?
214. Alumna 1 – Sí, pero los hay diferentes.
215. Maestra – No, no yo digo los mismos, mismos.
216. Alumna 1 – No.
217. Maestra – No. O sea, que han desaparecido. ¡Ah, vale! Bien. Digo, a ver si me va decir esta: que te vas a tal sitio y allí los encuentras. Podía ser… Te pregunto ¿qué comía el hombre de la prehistoria?
218. Alumna 1 – Carne.
219. Maestra – ¿Qué más?
220. Alumna 1 – Semillas de las patatas.
221. Maestra – ¡Ah! los brotes. No te salía la palabra. Y ¿qué más?
222. Alumna 1 – Las…
223. Maestra – ¿Cómo se llamaban? Las del balcón no ¿eh?
224. Alumna 1 – Hayas.
225. Maestra – No, hayas no. Léelo bien.
226. Alumna 1 – Ha…
227. Maestra – No.
228. Alumna 1 – Ha…
229. Maestra – No.
230. Alumna 1 – …yas
231. Maestra – No.
232. Alumna 1 – Bayas.

233. Maestra – Ahora sí. Tú tienes hambre ¡claro! a esta ahora digo: me como la primera letra. Bueno. Y las bayas. Bueno. Y… ¡oy! Esta es muy difícil. No sé si preguntártela, es muy difícil. ¿Qué animales prehistóricos ya no los hay hoy? O sea, los hay pero diferentes.
234. Alumna 1 – Ese.
235. Maestra – Por ejemplo. ¡No me digas ese, dime el nombre!
236. Alumna 1 – Es que no sé.
237. Maestra – Pues dime otro.
238. Alumna 1 – Pues…
239. Maestra – Que hayan desaparecido ¿eh?
240. Alumna 1 – Ninguna más. ¿…?
241. Maestra – ¿Cuál? No te he entendido
242. Alumna 1 – El de Carla
243. Maestra – No ese ya no existe, ese ha desaparecido. Luego bien. El león de las cavernas. Otro que tenía colmillos.
244. Alumna 1 – El elefante.
245. Maestra – El elefante le tenemos, el que no está es su antepasado que se llamaba… ¿Cómo le llamábamos? Lo tienes en el texto.
246. Alumna 1 – No se no encuentro.
247. Maestra –. No encuentras. El mamut, el mamut. El último trocito, ¡Venga!

4. TABLAS Y GRÁFICOS.

Tabla 1: Turnos en los que se recogen ejemplos de las ayudas extraídas de las grabaciones.

AYUDA	*GRABACIÓN*	*TURNOS*
Regulatoria	1	5-24-48-82-98
	2	14-26-76-90-92
	3	5-27-45-137-179
	4	8-91-99-232
	5	27-69-91-169-237
Interna no invasiva	1	26-52-72-116-138
	2	30-40-54-66-106
	3	23-47-71-165-187
	4	12-32-141-214-248
	5	5-19-41-155-201
Interna invasiva	1	26-32-44-100-112
	2	26-32-62-86-100
	3	47-61-133-139- 191
	4	26-64-141-172-266
	5	23-43-63-115-187
Feedback	1	24-38-50-80-118
	2	24-18-38-80-114
	3	5-27-51-79-163
	4	4-20-38-56-93
	5	17-65-83-129-177

Gráfico 1: Porcentaje global de las ayudas utilizadas para el acceso al significado en el texto narrativo en las grabaciones 1, 2 y 3.

Gráfico 2: Porcentaje global de las ayudas utilizadas para el acceso al significado en el texto expositivo en las grabaciones 4 y 5.

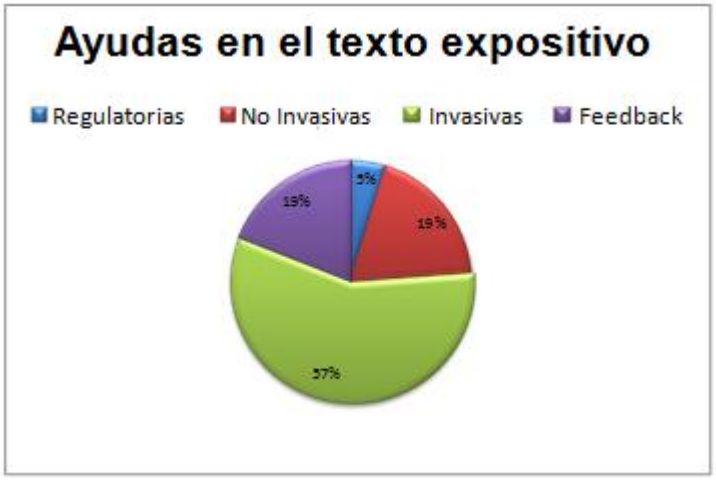

Gráfico 3: Porcentaje global de las ayudas utilizadas para la comprensión en el texto narrativo en las grabaciones 1, 2 y 3.

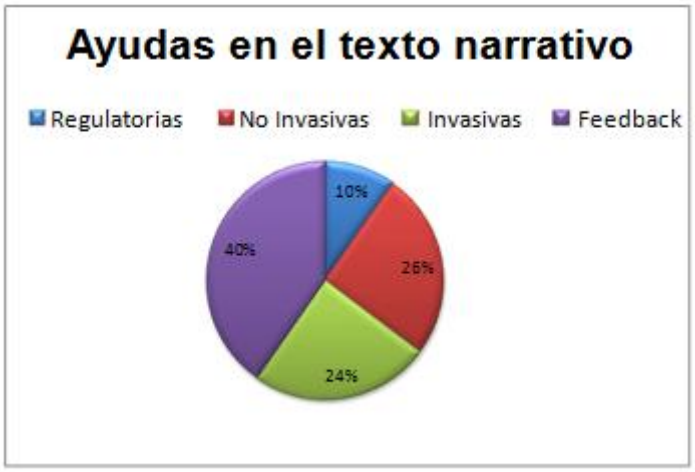

Gráfico 4: Porcentaje global de las ayudas utilizadas para la comprensión en el texto expositivo en las grabaciones 4 y 5.