



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015/2016

COMPRENSIÓN LECTORA: ANÁLISIS DE
UNA SESIÓN DE LECTURA COLECTIVA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA.

READING COMPREHENSION: THE
ANALYSIS OF A CLASSROOM COLLECTIVE
READING IN ELEMENTARY SCHOOL.

Autor: Laura Fernández Quintana

Director: Héctor García Rodicio

Junio-2016

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	2
SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN	4
APARTADO 1. EL RETO DEL ALUMNADO	4
1.1. Qué es comprender	4
1.2. ¿Bajo qué condiciones comprendemos?	8
APARTADO 2. EL RETO DEL MAESTRO	11
2.1. ¿Cómo debe fomentar comprensión?	12
2.2. ¿Cómo saber si lo hace?	13
2.3. ¿Cómo lo está haciendo? Resultados.	16
APARTADO 3. JUSTIFICACIÓN DE MI ESTUDIO	18
SECCIÓN II. ESTUDIO	20
APARTADO 1. UNIDADES/SESIONES	20
APARTADO 2. MAESTRA & GRUPO	20
APARTADO 3. INDICADORES	21
3.1. Organización: Episodios y Ciclos	21
3.2. Contenido Público	22
3.3. Participación	23
APARTADO 4. PROCEDIMIENTO	23
APARTADO 5. RESULTADOS	25
5.1. Organización	25
5.2. Contenido	26
5.3. Participación	30
SECCIÓN III. DISCUSIÓN	32
APARTADO 1. RESUMEN DE RESULTADOS	32
APARTADO 2. INTERPRETACIÓN	32
APARTADO 3. IMPLICACIONES	35
APARTADO 4. LIMITACIONES	37
APARTADO 5. CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	40

RESUMEN

Leer y comprender un texto es un proceso crucial en nuestras vidas, necesario para hacer frente a las demandas cotidianas y especialmente, a las académicas. Sin embargo, aprender a hacerlo no es tarea fácil, requiere de una serie de conocimientos, habilidades y estrategias, en las que el docente cobra un papel esencial, proporcionando a los alumnos los recursos necesarios para lograr con éxito dicha comprensión. Pero, ¿Es el trabajo de la comprensión lectora en el aula realmente eficaz?

Para dar respuesta a esta pregunta he analizado una sesión de comprensión lectora en un aula específica. Para ello, se realizó un análisis exhaustivo en torno a tres dimensiones: Cómo es la organización de la sesión (Episodios que aparecen), cómo es el contenido (lo que se dice, las ideas) y cómo es la participación (quién genera el contenido).

El análisis reveló aspectos positivos: la maestra se centra en las ideas importantes y los alumnos tienen un papel relevante en dicho proceso. Pero también hay aspectos a revisar: la sesión carece de planificación, lo que impide que los alumnos aprendan a leer para un fin y regulen el proceso de lectura de acuerdo con esa finalidad.

ABSTRACT

Reading comprehension is a critical skill, both for everyday life and academic demands. However, acquiring reading comprehension is difficult, as it requires learning concepts, skills, and strategies. Therefore, teachers can have a key role, since they can provide students with the appropriate experiences to develop such skill. Is the teaching of reading comprehension in the classroom really effective?

In order to shed light on the question I analyzed a classroom reading session. To do so, I considered three variables: How the session is organized, what is said during discussion, and how much students participate in the discussion.

The analysis showed the following results. On the one hand, the teacher focused on important contents and gave students a relevant role in the discussion. On the other hand, the session had no planning episode, which prevents students to learn how to regulate the reading process.

SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN

Apartado 1. El reto del alumnado

Los textos están presentes continuamente en nuestra vida cotidiana: hacer la lista de la compra, mandarse mensajes, apuntar las tareas pendientes en la agenda, leer el periódico... son algunas de las acciones que requieren leer textos. Por todo ello, su lectura y comprensión es también un elemento indispensable en el ámbito educativo.

No se debe olvidar que comprender es la base para aprender, y que por lo tanto, si no hay comprensión, muchas cosas no se aprenden. Por eso, se hace necesario promover el desarrollo de la comprensión lectora y encontrar estrategias que permitan suplir las diferentes dificultades que se pueden encontrar los alumnos en dicho proceso.

1.1. Qué es comprender

Una vez conocida la importancia de la lectura en nuestra vida, se hace necesario responder a una pregunta: ¿En qué consiste comprender?

Para García Rodicio (2012) “comprender consiste en construir una representación mental del estado de las cosas descrito en el texto, para lo cual es necesario poner en marcha una serie de procesos, que a su vez requieren determinados conocimientos”. Para entender esta definición, antes de nada debemos conocer a qué se refiere con representaciones, procesos y conocimientos.

-Representaciones: Consiste en la imagen mental que se crea una persona al leer un texto y que está relacionada con la comprensión de lo que dice el texto, o dicho de otro modo, al estado de las cosas. Es decir, al leer un texto, si realmente lo hemos comprendido, nos vamos creando una imagen del mismo que nos facilita la lectura y que tiene que ver con lo que nos está contando. A esa imagen mental se le llama representación (García Rodicio, 2012).

Esta representación puede ser más o menos completa:

- Base del texto (Comprensión Superficial): Consiste en extraer las ideas del texto. En este nivel es posible hacer algunas conexiones entre las ideas, pero no habría inferencias (relación entre lo que dice el texto y lo que el lector sabe debido a sus conocimientos previos) ya que el lector no hace uso de sus conocimientos sobre el tema, solo se limita a operar con el contenido del texto de forma literal. Según Sánchez y García-Rodicio (2014) “En PISA la escala de “recuperación” tiene que ver con este tipo de comprensión”.
- Modelo de la situación (Comprensión Profunda): A diferencia de la base del texto, aquí el lector además de usar la información proporcionada, añade inferencias a lo que dice el texto, dando lugar a una representación más rica. Sánchez y García-Rodicio (2014) añade que la escala de “interpretación” de PISA puede incluirse dentro de este tipo de comprensión.
- Modelo de fuente (Comprensión crítica): Consiste en añadir al modelo de situación información adicional referida a aspectos externos al texto, como son el autor o el estilo del texto. Es decir, consiste en hacer valoraciones o reflexiones. Sánchez y García-Rodicio (2014) afirma que PISA dedica parte de sus ítems de la “escala de reflexión” a estos procesos.

Es importante añadir que se puede alcanzar un nivel pero no el siguiente, lo que hace ver que no dependen unos de otros. Por otro lado, cuanto mayor es el nivel más difícil es de alcanzar (el modelo de fuente exige claramente mayor nivel que los anteriores). Además, es necesario haber alcanzado los dos primeros niveles, para llegar al tercero (García Rodicio, 2012).

-Procesos: Son los aspectos necesarios para poder llevar a cabo las representaciones:

- Reconocer palabras: Reconocemos palabras a partir del modelo de *doble ruta*.
 - Ruta directa o visual: Consiste en reconocer una palabra por su forma global, es decir, reconocemos sus rasgos ortográficos (independientemente de la tipografía) y estos nos llevan a su

significado. Sería como reconocer un edificio o una cara que ya hemos visto antes y no necesitamos volver a examinar a fondo. Sin embargo, cabe destacar que la ruta visual solo es aplicable a textos escritos.

- Ruta indirecta o fonológica: Utilizamos esta ruta cuando no reconocemos la palabra en su forma global, es decir, cuando para acceder a su significado y pronunciación es necesario descomponer la palabra. En ello intervienen dos procesos; el primero consiste en relacionar cada letra con su sonido (conversión grafema-fonema) lo que requiere conocer el *código*, y el segundo se trata de combinar/manipular los sonidos de cada letra y colocarlos ordenadamente hasta recomponer el sonido completo de la palabra (*conciencia fonológica*). Cuando se han realizado los procesos mentales de código y conciencia fonológica, se puede acceder al significado de la palabra.
- Parsing o análisis sintáctico: Según García Rodicio (2012) “consiste en asignar un rol a las palabras de la oración para configurar una estructura que organiza sus significados individuales”. Es decir, consiste en integrar los significados individuales en una única idea.
- Inferencias: Inferir consiste en añadir información al texto, que no aparece en el propio texto, pero que forma parte de los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema. Las inferencias funcionan como nexos entre las ideas. Cuando leemos un texto, la información que tenemos almacenada en nuestra memoria a largo plazo aflora, creándose esas relaciones entre lo que estamos leyendo y lo que ya conocemos sobre el tema y tenemos almacenado en nuestra memoria, dando lugar a las inferencias. El sistema capaz de realizar todas esas operaciones se llama Memoria de Trabajo (MT) (Vidal Abarca, 2000). Para que se puedan producir las inferencias, es necesario poseer conocimientos previos.

Se pueden diferenciar varios tipos de inferencias: *Inferencias Puente* (unen, relacionan oraciones, es decir, conectan ideas consecutivas), *Inferencias temáticas* (generan ideas generales de un texto. Son las que se usan para reducir varias ideas a una sola), *Inferencias elaborativas*

(se usan para enriquecer lo que dice el texto), *Inferencias sobre la fuente* (infieren cuán fiable es un texto, o lo que es lo mismo, cuestionan el texto).

Además de este modelo de comprensión, existen otros autores que también han investigado sobre los procesos de comprensión que intervienen en la lectura y que pueden aclarar aún más lo que hemos expuesto. Así, Zorrilla (2005) determina los siguientes niveles:

1. Comprensión literal: El lector únicamente ha de reconocer y recordar. Corresponde al nivel más básico de lectura.
2. Reorganización de la información: En este nivel, el lector ordena las ideas e informaciones mediante clasificaciones y síntesis.

Estos dos niveles se corresponderían con el modelo “Base del texto”, ya que se pide que el lector extraiga la esencia del texto, dando lugar a una comprensión superficial.

3. Comprensión inferencial: El lector relacione el texto con su experiencia personal, realizando conjeturas e hipótesis. Depende del conocimiento del mundo que tiene el lector.

Este nivel haría referencia a la comprensión profunda del texto, o lo que es lo mismo, al “Modelo de situación”.

4. Lectura crítica o juicio valorativo: Consiste en la reflexión sobre el contenido del texto. En este nivel se establece la relación entre la información del texto y los conocimientos que ha adquirido de otras fuentes, evaluando las afirmaciones del texto.

5. Apreciación lectora: Permite reflexionar sobre la forma del texto. El estilo del autor constituye la parte esencial de este nivel de comprensión.

Estos dos últimos niveles hacen referencia al “Modelo de fuente del texto”, es decir, a la comprensión crítica.

-Conocimientos: Los procesos anteriormente descritos necesitan de conocimientos previos para poder llevarse a cabo. Es decir, para leer palabras

necesitamos un conjunto de conocimientos lingüísticos: representaciones ortográficas, código, representaciones fonológicas, significados y conocimientos sobre el tema del texto (García Rodicio, 2012).

-Condiciones: Cabe destacar que existen pautas para garantizar una mejor comprensión. Por ejemplo, según Vidal Abarca (2000) “Cuanto menos ideas contiene una frase, más fácil suele ser comprenderla, por eso los textos para niños pequeños suelen ser cortos”. Pero además, recoge otros datos que pueden resultar de interés:

-Cuando las frases tienen oraciones enunciativas simples, formar la idea general es más sencillo que cuando son compuestas.

-Si se organiza el texto en frases, se mejorará su procesamiento.

-Existen estrategias para leer con menos dificultad:

1. Releer lo leído.
2. Leer con más cuidado los inicios de párrafo, ya que suelen indicar cambios de tema.
3. Intentar crear macroideas (ideas bien conectadas con otras). Una persona con conocimiento previo más rico, tendrá mayores posibilidades de crear macroideas.

-Los textos narrativos se comprenden mejor que los expositivos, debido a que es más fácil activar los conocimientos previos, ya que trata acciones humanas, sobre las que tenemos muchos conocimientos. Sin embargo, los textos expositivos tratan temas que están menos presentes en nuestra vida cotidiana. Además, los textos narrativos contienen más inferencias de meta que los expositivos.

1.2. ¿Bajo qué condiciones comprendemos?

La lectura de palabras, es un proceso asociativo que escapa de nuestro control. Es decir, no podemos controlar leer o no leer, sino que lo hacemos incluso cuando no queremos (Efecto Stroop). Según Sánchez (2004), “en cuanto las páginas entran en nuestro campo visual, la lectura se adueña de nuestra mirada y la información del texto, de nuestra mente”. Por otro lado,

tampoco podemos pretender leer a una gran velocidad si la lectura no forma parte de nuestra rutina diaria. Tanto la precisión como la rapidez se mejoran con el contacto con lo escrito, de ahí que cuanto mayor sea el curso en el que se encuentre un alumno en concreto, mejor precisión lectora tendrá (cursos más altos equivale a más contacto con textos) (Sánchez et al. 2010).

Tampoco debemos pasar por alto que cuanto mejor lea una persona, mejor nivel de comprensión tendrá. Esto se debe a que cuantos menos recursos se dediquen a la lectura, más espacio libre queda para llevar a cabo los procesos de comprensión, o dicho en otras palabras, los recursos que no se utilizan en la lectura (descifrar las palabras del texto) se pueden dedicar a la comprensión (saber qué dice el texto). Además, para alcanzar una lectura de palabras eficiente, es necesario practicar mucho y para ello es crucial el gusto por la lectura, ya que existe una estrecha relación entre éste y la necesidad de involucrarse en experiencias lectoras (mejor lectura y comprensión = más ganas de leer = más práctica y mejor automatización). Sin embargo, a menudo ocurre que alumnos que tienen más dificultades para leer, evitan hacerlo, lo que genera aún más diferencias con aquellos con mejores habilidades (Efecto Mateo) (Sánchez et al. 2010).

Además del reconocimiento de palabras existe otro componente, las estrategias. Veamos a continuación en qué consisten:

Durante los primeros años, los alumnos deber operar con textos que requieren competencias que aún no tienen desarrolladas, es decir, no podrán leer un texto expositivo de manera fluida, ya que no disponen del dominio necesario su la habilidad de lectura de palabras (a diferencia de los adultos) (Sánchez, 2004). Es decir, durante los primeros años de escolaridad, trabajarán con textos que traten temas poco familiares para ellos (además de complicados) y por consiguiente, no podrán activar, de manera natural, los conocimientos previos necesarios para comprender un texto, de manera que no pueden sacar fácilmente implicaciones de lo que dice el texto como lo hace un adulto. Es por eso que la **lectura estratégica** cobra especial sentido. ¿Cómo se lleva a cabo esa lectura estratégica?

El primer paso (y más importante) es fijar una meta, un objetivo de lectura, es decir, determinar qué quiero conseguir leyendo este texto. El siguiente paso es hacerse preguntas que sean acordes con el objetivo y que ayuden a conseguirlo. Y por último, el alumno debe ir contestando a las preguntas según vaya comprendiendo el texto. En definitiva, la lectura estratégica consiste en leer de forma concienzuda, tratando de exprimir al máximo lo que el texto va contando. Para eso, el alumno ha de tener una especie de discusión interna, haciéndose sus propias preguntas y contestándolas a partir de la lógica y de los conocimientos que tenga.

Para Sánchez et al. (2010) dominar la lengua escrita supone llevar a cabo una serie de competencias:

- De alto nivel: requieren un grado de control sobre lo que se hace mientras se lee (**estrategias**).
- De bajo nivel: son las implicadas en reconocer las palabras escritas (**mecánica lectora**).

En otras palabras, leer y comprender un texto no es tarea fácil (los resultados en la clasificación de España con respecto a otros países Europeos en las pruebas PISA de comprensión lectora así lo demuestran) requiere de la superación de dos retos muy importantes y de naturaleza muy distinta (Sánchez, 2004):

- “Lo mecánico”: Consiste en el reconocimiento de las palabras, es decir, adquirir aquellas habilidades que permitan pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado (mecánica lectora).
- “Lo comunicativo”: Se refiere a la comunicación a distancia. Supone usar dichas habilidades para comunicarnos con los demás y comprender los textos creados por ellos, es decir, sirve para penetrar en el texto, asimilando el mensaje que nos manda el autor.

Según Sánchez (2004), para que un alumno llegue a ser un lector experto, es decir, para desarrollar las competencias implicadas en una habilidad, se necesitan tres condiciones:

- La regla de los diez años: Es decir, tener al menos diez años de formación.
- Exigencia: Cuanto más exigencia, menos practicantes. Lo que quiere decir que no se les debe obligar a leer, ya que genera los efectos contrarios a los deseados.
- Práctica deliberada: Donde el aprendiz debe contar con una meta clara, así como con un compromiso con la tarea.

En definitiva, llegar a dominar una competencia compleja requiere: mucho tiempo (debe ser algo frecuente) y esfuerzo dirigido (práctica deliberada). Para poder sostener ese esfuerzo durante mucho tiempo, cobra especial importancia el apoyo de otros.

El papel del docente será vital en esta tarea, ya que será el encargado de proporcionar a los alumnos las estrategias necesarias para ello (es quien proporciona el apoyo). El maestro deberá enseñar a lo largo de la escolaridad a leer de forma sistemática, donde un requisito fundamental es hacer lecturas de aula bien diseñadas: con un objetivo, centradas en los contenidos importantes del texto y dejando al alumno participar.

Apartado 2. El reto del maestro

Anteriormente se ha explicado la dificultad a la que los alumnos tienen que hacer frente, no solo en el aprendizaje de la lectura, sino también en la comprensión de textos. Sin embargo, no solo los alumnos tienen una complicada tarea.

La labor de los maestros consistirá en que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para lograrlo, detectando las posibles dificultades encontradas en el camino y otorgando las ayudas necesarias para garantizar, no solo el éxito académico, sino también la autonomía que una buena competencia lectora ofrece.

Para que eso ocurra, se hace necesario que los alumnos encuentren el sentido y el gusto a este tipo de tareas, por lo que es beneficioso que estén incluidas

en proyectos cuyos objetivos sean relevantes para los alumnos, y que para conseguirlos tengan que usar textos escritos de manera comprensiva. (Sánchez et al. 2010).

En definitiva, se trata de fomentar una práctica lectora, debidamente planificada, en donde los alumnos encuentren el sentido de la misma. Para eso, el reto del docente será acompañarles mientras leen, así como proporcionar la ayuda y supervisión que necesiten, todo ello enmarcado dentro de una rutina diaria.

2.1. ¿Cómo debe fomentar comprensión?

Para llegar a ser competentes, los alumnos deben leer. Sin embargo, a menudo ocurre que no cuentan con las competencias necesarias para ello, por lo que necesitan ser asistidos.

Según Sánchez et al. (2010) cabe hablar de dos tipos de intervención para el fomento de la comprensión lectora:

- Ayudar a comprender: Consiste en acompañar a los alumnos durante la lectura. En este punto, la labor del maestro es crear un contexto que haga más fácil la selección de las ideas importantes, la conexión del texto con los conocimientos previos o algún tipo de valoración crítica del texto. Para ello, el profesor debe:
 - Determinar el **objetivo** o **meta** de la lectura que se esté trabajando.
 - Ayudar a los alumnos a evaluar en qué medida se van alcanzando los objetivos. En este punto es importante la **coherencia**, es decir, que el maestro no se desvíe del objetivo central del texto, haciendo preguntas que sean acordes a él. La evaluación va a ayudar a los alumnos a sacar las ideas importantes y desechar las ideas periféricas, así como a realizar una lectura estratégica.
 - Iluminar el esquema retórico del texto. De esta forma, los alumnos aprenden a generar por su cuenta un esquema organizativo que

interconecte unas ideas con otras, así como a relacionar sus ideas con los conocimientos previos.

Los alumnos ayudados a comprender pueden recibir tantas ayudas como necesiten. Cabe destacar que es importante que los maestros no proporcionen directamente las respuestas a las preguntas, sino que ayuden a los alumnos a responder por ellos mismos.

- Enseñar a comprender: Consiste en proporcionar una formación explícita y sistemática en las competencias: estrategias, decodificación y competencia retórica. Es decir, se usa el texto que se esté trabajando como herramienta para aprender las estrategias, pero no como objeto de aprendizaje en sí mismo, de forma que las estrategias que aprendan les sean útiles para cualquier otro texto. Todo ello se consigue de la siguiente manera:
 1. El profesor explica a los alumnos en qué consiste la estrategia con la que van a trabajar.
 2. El profesor debe “modelar” a los alumnos, pensando en voz alta como usar la estrategia.
 3. Los alumnos lo practican con la supervisión del profesor.

En definitiva, se trata de exponer a los alumnos en qué consiste comprender un texto y cómo puede conseguirse.

De estos dos tipos de intervención, cabe destacar que “Ayudar a comprender” es la fórmula más conveniente, ya que se parece más a lo que hacen ya los maestros, de modo que mejorar su práctica consistiría nada más en hacer ajustes, no transformarla. Por el contrario, “Enseñar a comprender” aunque también es eficaz, obliga a los maestros a modificar demasiado su modo de obrar natural

2.2. ¿Cómo saber si lo hace?

Cabe comenzar aclarando que un maestro “Ayuda a comprender” mediante las lecturas colectivas. En ellas, docente y alumno leen juntos y el maestro va

haciendo comentarios que facilitan la comprensión, es decir, va desplegando ayudas.

Sin embargo, puede ocurrir que la manera en que los maestros trabajan las lecturas colectivas y en consecuencia, la comprensión lectora, no sea la adecuada. Para detectar posibles errores, es necesario analizar las sesiones y si es conveniente, realizar los cambios pertinentes.

Para analizar detalladamente una (o varias) sesiones de comprensión lectora necesitaremos (Sánchez et al. 2010):

- Una descripción detallada de los modos de actuar tanto de los maestros como de los alumnos.
- Conocer la distancia entre lo que se hace y lo que se debería hacer.
- Detectar los obstáculos que deben superarse.

Según Ruano et al. (2011) “la lectura conjunta permite aprender a comprender leyendo con otros que garantizan con su apoyo, un éxito que raramente se produciría sin él”. De ahí la importancia de sacar el máximo provecho a la actividad.

[El método en la investigación de la lectura en el aula](#)

El primer paso que se debe seguir para determinar cómo trabajan los docentes en el aula, es acceder a la muestra. Para ello, es necesario entrar en un aula donde se esté produciendo dicha sesión y comprobar lo que sucede (Sánchez et al. 2010). Una vez que se cuenta con la aprobación del maestro, lo primero que se debe hacer es grabar la sesión, para posteriormente transcribirla y analizarla. Cuando la sesión está transcrita, dará comienzo al análisis, que consiste en distinguir los Episodios, Ciclos, Contenidos y Participación. Más concretamente, el análisis se hará de la siguiente manera:

-Determinar los **Episodios**: Existen diferentes clases de Episodios; El Episodio de planificación, que consiste en introducir el texto o presentar una meta explícita. Episodio de lectura, esta puede ser en voz baja o voz alta, aunque lo más usual para trabajar con toda la clase es la lectura en voz alta por turnos. Episodio de interpretación, en donde se hacen preguntas del texto

con el objetivo de extraer el contenido. Episodio de consolidación, donde se repasa lo esencial de la discusión, etc.

Según Ruano et al. (2011) “en el protocolo de observación se presta atención a tres Episodios: cómo se planifica, cómo se cierra y cómo se activan conocimientos”.

Una vez que los Episodios están localizados, el siguiente paso es dividir en **Ciclos**, que consiste en agrupar los comentarios que realizan los interlocutores. El Ciclo típicamente tiene tres partes o elementos: iniciación, respuesta y evaluación.

-Sacados los Episodios y los Ciclos, queda extraer y clasificar **Contenidos**. Consiste en anotar las cosas que se dicen en los Ciclos. Para extraer el Contenido, es necesario romper el texto en proposiciones, es decir, en afirmaciones.

Cuando el Contenido está extraído, hay que determinar si estos son relevantes o irrelevantes (a mayor relación con el texto, más relevancia).

En definitiva, la clave está en saber qué dice el texto para poder valorarlo.

-Por último, queda determinar la **Participación**. Consiste en saber en qué medida los alumnos contribuyen a generar Contenido Público, o en qué medida el maestro lo genera por sí solo.

De esta forma, la Participación será alta cuando el alumno elabore sus propias ideas, y baja cuando sea el profesor el que tenga el mayor peso en la elaboración de ideas, es decir, que cree más ideas que los alumnos. Tanto las reacciones del maestro como el cierre pueden ser neutros o cargados, y las preguntas del docente pueden ser abiertas o cerradas. Los del segundo tipo (reacciones cargadas, preguntas cerradas) conducen a una participación baja, pues revelan parte de la respuesta que han de generar los alumnos.

Es definitiva, según Ruano et al. (2011) “La medida más cabal para mejorar la competencia lectora, es mejorar esas lecturas colectivas que tienen lugar de forma regular en las aulas. Para ello, es necesario poder analizarlas y trazar posibles cambios”.

2.3. *¿Cómo lo está haciendo? Resultados.*

Hoy en día, existen varios estudios acerca del trabajo que realizan los docentes en las aulas, todo ello debido a la posibilidad de introducirse dentro de la misma para observar lo que ocurre en ella. Para comprobar los resultados, me centraré en los hallazgos encontrados en Sánchez et al. (2010) que basan su trabajo en un total de 30 lecturas colectivas, que fueron grabadas y posteriormente analizadas, aunque no se puede hablar de una muestra representativa de lo que ocurre en las aulas. Según estos autores, la mayoría de las lecturas elegidas por los docentes corresponden a lecturas comprensivas, es decir, prima el objetivo de mejorar la comprensión de los alumnos, por encima de los conocimientos sobre un tema específico.

En cuanto a los resultados en sí, cabe anticipar que el patrón más común encontrado es la **organización** (secuencia de Episodios) de la actividad de manera laxa y simple así como de mala calidad, ya que predomina la extracción de las ideas del texto sin una meta, una organización. Es decir, se tiende a leer y discutir sin un objetivo, sin planificación. Lo conveniente sería activar previamente los conocimientos previos y ofrecer un esquema de lo que se va a estudiar.

Analizando el **contenido**, se observa que a rasgos generales nuevamente es de baja calidad, caracterizándose por la mera extracción de ideas, sin organización ni selección. El contenido tiene que ver con lo que se dice en la discusión, que puede estar o no relacionado con el tema del texto. Puede salir del texto o de otra fuente y, si sale del texto, puede ser contenido importante en el texto o secundario.

Respecto a la **participación**, es decir, cuánto aportan los alumnos a la discusión, cabe destacar que a pesar de que el profesor deja un alto grado de responsabilidad en sus preguntas para contestar, proporciona un gran número de ayudas en la respuesta y da demasiadas pistas en las preguntas, por lo que en la práctica acaba siendo el protagonista. Además, los resultados muestran que lograr un texto público elaborado con nivel de participación alto de los alumnos es poco frecuente, llevando consigo una estructura global de participación compleja.

En cuanto al **tipo de ayudas** que reciben los alumnos por parte de los docentes, Sánchez (2009) afirma que prevalecen las ayudas internas invasivas (Ruano et al. (2011) Habla de ayudas invasivas al referirse al acto del profesor de “invadir” con sus palabras el espacio del alumno, asumiendo parte de la autoría de la respuesta) seguidas de las no invasivas (Ante el titubeo del alumno, el profesor interviene para apuntalar el proceso de elaboración de la respuesta, pero sin que su intervención llegue a formar parte de ella. Ruano et al. (2011)).

Sin embargo, lo más beneficioso sería que las ayudas regulatorias (orientan en el proceso de formación de una idea, pero no forman parte de la idea en sí) estuviesen en primer lugar, seguidas de las no invasivas. Ruano et al. (2011). Además, Sánchez (2009) afirma “No es un problema de que haya unas u otras, sino que predominen solo unas, o solo otras”. Es decir, los docentes deben ofrecer las ayudas necesarias para que el alumnado repare el error en caso de cometerlo.

En definitiva, según Sánchez et al. (1999) algunas de las claves que derivan en malos resultados son los siguientes:

1. Los profesores no siempre operan con una idea precisa de cuáles son los contenidos que les gustaría que sus alumnos comprendiesen. Para solucionarlo sería necesario que los profesores contaran con recursos que les permitiesen alejarse del texto e imponer un sentido a la lectura.
2. Respecto a la participación, la contribución de los alumnos tiende a ser escasa. El objetivo de una buena sesión de comprensión lectora es conseguir una mayor autonomía en los alumnos, pero difícilmente podrán asumir responsabilidades para detectar las ideas esenciales del texto, si el profesor les resuelve todas las cuestiones.

Respecto a la primera idea, Sánchez (2004) afirma que existe una falta de control sobre las actividades que rodean a los textos. Además, menciona que hay una incompatibilidad entre lo que el docente hace y lo que se propone hacer. Por otro lado, comenta una idea muy importante: “Los profesores tienden a separar la lectura del texto y la comprensión. Operan en los aspectos

más visibles (la lectura y vocabulario) y no en los invisibles (relaciones entre las ideas). Es decir, se hacen preguntas sobre el texto, pero sin explorar sus contenidos o relaciones.

En relación a la segunda idea, Sánchez (2004) menciona que los docentes tienden a clarificar oralmente lo que no se ha comprendido, en vez de proporcionar a los alumnos un retorno al texto y una nueva búsqueda, encontrando así el origen del error.

A modo de conclusión, se puede señalar que los resultados nos ofrecen una visión de la lectura en las aulas bastante pobre y muy alejada de los ideales comentados en los anteriores apartados.

Apartado 3. Justificación de mi estudio

En los apartados anteriores he comentado la importancia de la comprensión lectora, tanto a nivel individual como social y académico. También he mencionado el rol del alumnado en todo este proceso y el crucial papel al que se deben enfrentar los docentes.

Por otro lado, los hallazgos encontrados hasta ahora sobre los resultados de las sesiones de comprensión lectora en las aulas, no son nada alentadores, dando lugar a bajos niveles de participación y en definitiva, malos resultados (como puede verse también en la clasificación de España con respecto a otros países Europeos en las pruebas PISA de comprensión lectora).

Sabemos que analizar la lectura en el aula es importante, ya que únicamente entrando en las aulas y viendo cómo se trabaja se pueden sacar conclusiones, y por consiguiente, propuestas de mejora. Sin embargo, aún se necesitan recabar más datos para ver en qué medida ese patrón se sigue sosteniendo: Puede que se sigan encontrando los mismos resultados (confirmando los patrones encontrados hasta ahora) o por el contrario, que surjan nuevos matices. En cualquier caso, el estudio debe continuar.

Por lo tanto, mi objetivo con este trabajo será ese mismo: ver cómo se trabaja la comprensión lectora en el centro en el que curso mis prácticas y comprobar si los resultados difieren de los estudios realizados hasta el momento.

De esa forma, intentaré contestar a la siguiente pregunta: **¿Es el trabajo de la comprensión lectora en el aula realmente eficaz?**

SECCIÓN II. ESTUDIO

Apartado 1. Unidades/Sesiones

Para la elaboración de este estudio **he sometido a análisis** una sesión de lectura colectiva y comprensión del texto por parte de la maestra tutora, a un grupo de niños y niñas de **segundo de Educación Primaria** (7-8 años de edad). Para poder llevarlo a cabo, la maestra ha usado un texto titulado “Las cuatro rosas”, que ha repartido a los alumnos junto con unas preguntas para responder después del trabajo en el aula. Esta sesión se realizó el martes 8 de Marzo de 2016, a alumnos/as del CEIP Elena Quiroga (Peñacastillo, Cantabria).

La sesión se ha llevado a cabo en una de las horas empleadas para la asignatura de Lengua. En cuanto al texto, se trataba de uno elegido al azar, es decir, no guardaba relación con ninguna unidad didáctica.

Apartado 2. Maestra & Grupo

En cuanto a la maestra que ha participado en esta sesión, se puede decir que es la tutora del grupo en el que se ha llevado a cabo el estudio. Además, les imparte las materias de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Plástica, siendo apoyo del otro grupo del mismo nivel en las horas de Inglés, y participando activamente en la biblioteca y todas las actividades que se realizan en la misma.

En referencia a su **experiencia**, lleva impartiendo docencia durante un periodo de quince años, siendo una maestra veterana, tanto en la enseñanza como en el centro en el que se encuentra actualmente.

Por último, cabe destacar en cuanto a su **formación**, que estudió Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. Una vez que acabó Magisterio, se fue a Salamanca a estudiar Psicología y continuó sus estudios cursando la especialidad de PT (Pedagogía Terapéutica) en la UNED. A lo

largo de su carrera ha impartido clases como maestra de Educación Infantil, PT, y ahora Educación Primaria.

Respecto al **grupo**, a pesar de que la clase está compuesta por **25 alumnos/as**, para realizar este estudio se utilizó solo a la mitad de la clase, aprovechando un desdoble con educación física, por lo que la sesión se realizó a **13 alumnos/as**.

Como **características** de este grupo, cabe destacar la presencia de un repetidor, así como de un par de alumnos con necesidades educativas especiales, que necesitan de un apoyo de la especialista de AL en uno de los casos, y de AL (Audición y Lenguaje) y PT (Pedagogía Terapéutica) en el otro caso. Sin embargo, dichos alumnos siguen el ritmo de la clase con normalidad, por lo que estas necesidades no han interferido en la sesión de comprensión lectora. Respecto al clima del aula, tanto durante la grabación de la sesión, como en el resto de actividades alejadas de este estudio, se presencia un clima de trabajo y respeto entre compañeros.

Apartado 3. Indicadores

En mi estudio de esta sesión de comprensión lectora he considerado necesario analizar cada uno de los siguientes parámetros: la organización, es decir, cómo se organiza la sesión (Episodios y Ciclos); el Contenido Público, que hace referencia a qué se dice; y la Participación, que consiste en estudiar quién genera los contenidos. Pero, **¿En qué consiste cada uno de ellos?**

3.1. Organización: Episodios y Ciclos

Dividir en Episodios consiste en identificar las fases dedicadas a un objetivo concreto (leer, preparar la lectura, discutir lo leído, repasar lo discutido, etc.). Se pueden distinguir los siguientes Episodios:

-Episodio de **lectura del texto**: Es el episodio central. Se puede realizar en silencio, en voz alta, o las dos cosas seguidas.

-Episodio de **interpretación**: Consiste en tratar de entender lo que se ha leído. Puede adoptar distintas formas: preguntas sobre el texto, actividades, mapas conceptuales, etc.

-Episodio de **planificación**: Se trata de una introducción al episodio de lectura. Incluye también: trabajar los conocimientos previos, dar sentido al tema del texto relacionándolo con lo que ya sabemos u ofrecer un guión de texto.

Es posible que aparezcan también:

-Episodio de **vocabulario**: Aclaración del significado de palabras desconocidas.

-Episodio de **consolidación**: Actividad con el fin de afianzar las ideas extraídas.

Por otro lado, los Ciclos son las unidades/bloques en que se organiza/divide la interacción maestro-alumnos. Consisten en los comentarios que van haciendo las partes implicadas o interlocutores. Cuando un comentario de un interlocutor, va seguido de una respuesta y posteriormente, de una aceptación, se forma un Ciclo. Existen varias formas de Ciclos:

-Cuando incluye una pregunta de la maestra, seguida de la respuesta del alumno y de una valoración o revisión nuevamente por parte de la maestra.

-Cuando la maestra pide una tarea, los alumnos la realizan y la maestra muestra su aprobación.

-Cuando la maestra no aprueba abiertamente la reacción del alumno pero se sobreentiende que es válida (evaluaciones implícitas).

-Cuando la maestra da una información que los alumnos aceptan automáticamente, por provenir de una fuente de autoridad (respuestas implícitas).

3.2. Contenido Público

Se llama Contenido Público al conjunto de cosas que se dicen durante los Episodios de la sesión.

Una vez que hemos extraído el contenido Público, debemos determinar si los contenidos son relevantes. Estos serán más o menos relevantes según la relación con lo que dice el texto.

Para ello, la primera tarea es romper el texto en Proposiciones (equivale a una afirmación) y con el listado de Proposiciones podremos:

-Diferenciar las ideas que salen del texto, las propias, de las ideas ajenas al texto, las extrañas... (En el Episodio de Interpretación).

-Diferenciar los conocimientos previos útiles de los inútiles (En el Episodio de Planificación).

3.3. Participación

La Participación consiste en determinar la medida en que los alumnos contribuyen a generar Contenido Público, o en qué medida la maestra lo genera sola.

Las reacciones de la maestra a las respuestas de los alumnos pueden ser más o menos neutras (puede dar pistas o directamente revelar la respuesta). Con el cierre pasa lo mismo, puede aceptar la respuesta final del alumno, o extenderla o corregirla.

Además, las preguntas también pueden ser cerradas cuando son muy simples, o cuando les da pistas sobre la respuesta, por lo que el nivel de Participación de los alumnos será cerrado. O abiertas cuando son complejas y admiten múltiples respuestas satisfactorias, o se formula sin pistas.

Por último, cabe destacar que la Participación del alumnado puede ser: Alta, Media o Baja.

Apartado 4. Procedimiento

En este apartado voy a explicar cómo se analizan cada uno de los apartados comentados anteriormente, es decir, cómo se hace la división en Episodios, cómo se dividen los Ciclos, cómo se extraen los Contenidos y cómo se determina la participación.

Una vez que tuve transcrita la sesión para mi estudio, procedí a hacer la **división en Episodios**. Para eso, lo primero que hice fue fijarme en las partes en las que se divide la sesión, así pude encontrar una parte dedicada a la lectura del texto, otra a aclarar términos y otra a preguntas sobre el propio texto, dando lugar a tres tipos de Episodios (los explico más adelante). Además, percibí que la maestra comenzó directamente con la lectura sin hacer previamente una planificación, por lo que descarté el Episodio de planificación.

Finalmente, para dar por zanjada la sesión de comprensión lectora, la maestra les pasó unas hojas con preguntas escritas que debían contestar. Dado que esas preguntas fueron revisadas posteriormente, se puede hablar de dos nuevos Episodios o momentos: de realización de tareas y de revisión de tareas. Sin embargo, no hubo ningún momento dedicado exclusivamente a dar por finalizada la sesión, por lo que se denota la ausencia de un Episodio de consolidación.

En cuanto a los **Ciclos**, procedí a hacer una división del total de Ciclos que aparecen en el estudio. Para saber dónde empieza y dónde acaba un Ciclo, basta con fijarse en el momento en que una pregunta queda contestada. Así, una pregunta puede quedar contestada al instante, o puede alargarse incluyendo nuevas preguntas en el medio, sin embargo, estas nuevas preguntas no formarían parte de otro Ciclo ya que constituyen una forma de dar con la respuesta deseada.

Respecto a la extracción de los **Contenidos**, estos hacen referencia a todas las cosas que se dicen en los Ciclos. A veces puede ocurrir que un Contenido se repita en varios Ciclos, por lo que dicho Contenido cuenta como repetido y solo se anota una vez. Los contenidos se extraen fijándose en los comentarios de los interlocutores. Por ejemplo, en este Ciclo:

MAESTRA: ¿Qué significa enormes?

ALUMNO: Que tiene unos ojos grandes.

MAESTRA: Muy grandes. Muy bien.

El Contenido sería: Enorme significa muy grande.

Y por último, la **Participación** se determina con el nivel de implicación de los alumnos en las preguntas de la maestra. De esta forma si la maestra hace preguntas abiertas, los alumnos pueden participar más activamente que si son cerradas. Un ejemplo es el siguiente:

MAESTRA: ¿Por qué la ha sacado entonces al jardín?

ALUMNA: Porque, para que las abejas puedan comer el néctar, y como las abejas no saben cuál es de plástico, entonces se posarán en la que no es de plástico.

MAESTRA: Muy bien, muy bien.

Se trata de un caso claro de alta participación, ya que la pregunta es abierta y la reacción de la maestra ante la respuesta de la alumna es neutra, es decir, no la corrige ni le proporciona parte de la respuesta.

Apartado 5. Resultados

5.1. Organización

EPISODIO DE LECTURA	EPISODIO DE VOCABULARIO (2 Ciclos)	EPISODIO DE INTERPRETACIÓN (28 Ciclos)	EPISODIO DE REALIZACIÓN DE TAREAS	EPISODIO DE REVISIÓN DE TAREAS
---------------------	--	--	-----------------------------------	--------------------------------

El primer paso es determinar los Episodios que aparecen en el estudio.

La sesión comienza con una breve introducción, haciendo referencia al título del texto que se va a leer. Sin embargo, la maestra en ningún momento hace alusión a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, por lo que no puede hablarse de Episodio de Planificación.

Por el contrario, se han podido distinguir **seis** Episodios que sí aparecen a lo largo la sesión, son los siguientes:

- Episodio de **Lectura** del texto: Se limita a leer el texto en voz alta, por turnos, permitiendo a la mayoría de los alumnos leer un fragmento de la lectura. Sin embargo, carece de lectura silenciosa antes de la lectura en voz alta.
- Episodio de **Vocabulario**: Una vez leída la lectura en voz alta y entre todos, la maestra pregunta si no han entendido alguna palabra. Por lo que surge un Episodio de aclaración de significados.
- Episodio de **Interpretación**: Tras la lectura, la maestra realiza una ronda de preguntas en donde los alumnos participan activamente.
- Episodio de **Realización de tareas**: Les pide a los alumnos que contesten a las preguntas que tienen por escrito.
- Episodio de **Revisión de tareas**: Una vez que los alumnos han contestado a las preguntas, se revisan para comprobar el grado de comprensión, así como llevar un registro de los alumnos.

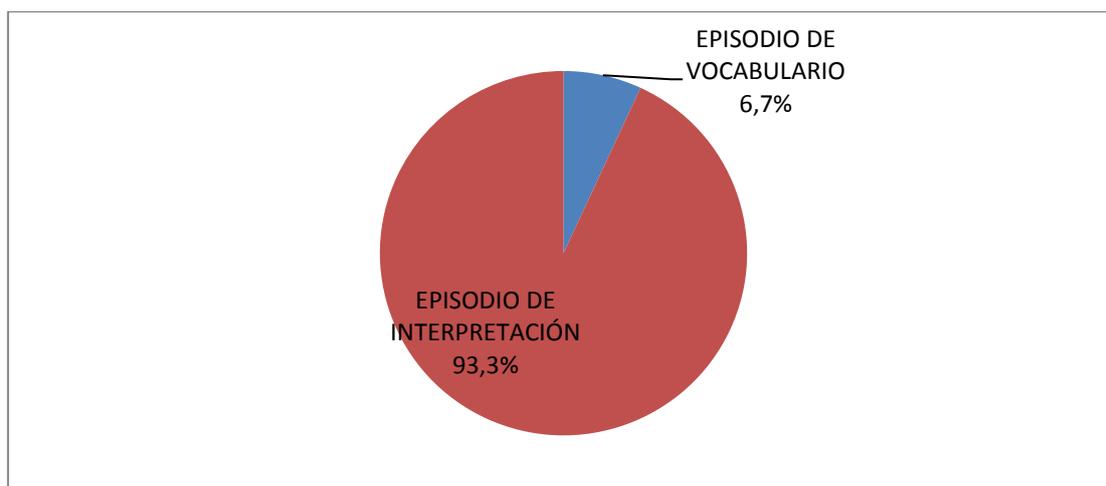
Asimismo, la lectura carece de episodio de consolidación que resuma lo leído anteriormente, con el fin de afianzar las ideas extraídas.

Una vez que tengo localizados los Episodios de la sesión, queda determinar los **Ciclos** que surgen dentro de los mismos, es decir, los comentarios que hacen las partes implicadas.

Para el estudio de esta sesión, voy a centrarme en los Ciclos que aparecen en los Episodios comentados anteriormente, a excepción del Episodio de realización de tareas y el Episodio de revisión de tareas, puesto que no se realizaron de forma oral, y por lo tanto, no se pueden analizar. Tampoco comentaré el Episodio de lectura por estar exento de ciclos.

5.2. Contenido

TOTAL DE CICLOS



Observando esta figura, se puede comprobar que el número total de Ciclos que han aparecido durante toda la sesión son **30**. La mayoría de ellos surgen en el Episodio de Interpretación, con un total de 28 (el 93,3%). En cuanto al resto, el Episodio de Vocabulario solo cuenta con 2 Ciclos (6,7%).

CATEGORÍAS DE LOS CICLOS (PROCEDIMENTALES VS. DE CONTENIDO)

Analizando más en profundidad cada uno de los Ciclos, a continuación voy a establecer las categorías que aparecen dentro de los mismos, en los Episodios determinados para el estudio.

-Episodio de Vocabulario: De los dos Ciclos que surgen dentro de este Episodio, ambos forman parte de un intento de la maestra por aclarar términos antes de proseguir con la sesión de comprensión, por lo que carecen de contenido referido a materia y son por tanto, Ciclos procedimentales.

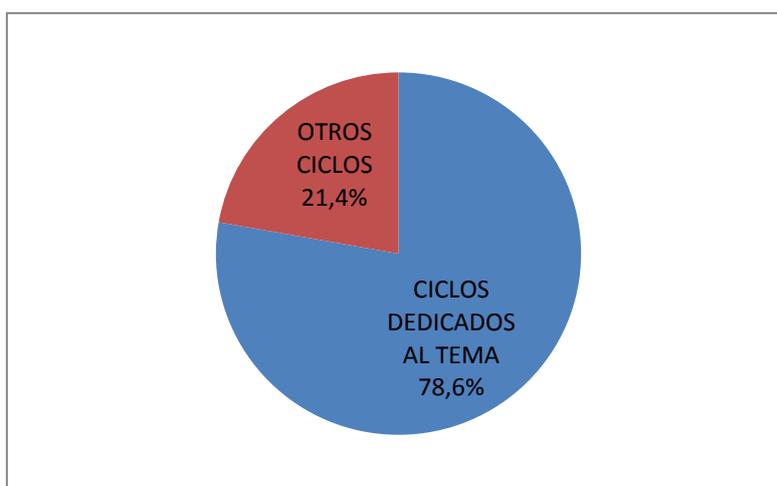
-Episodio de Interpretación: En este Episodio salen un total de 28 Ciclos, que suponen el 100% del Episodio. La mayoría forman parte de Ciclos referidos al propio texto y por lo tanto, pertenecen a Ciclos de contenido. Sin embargo, 6 de los 28 Ciclos hacen alusión a Ciclos referidos a otras materias, pero tratándose nuevamente de Ciclos de Contenido. Por lo tanto, el Episodio de Interpretación tendría un 100% de ciclos de Contenido.

En definitiva, se puede apreciar un predominio de Ciclos contenido, encontrándose todos ellos en el Episodio de Interpretación, que será el que analizaré a partir de ahora.

PROPORCIÓN DE CICLOS DEDICADOS AL TEMA FRENTE A LOS DEDICADOS A OTRAS COSAS

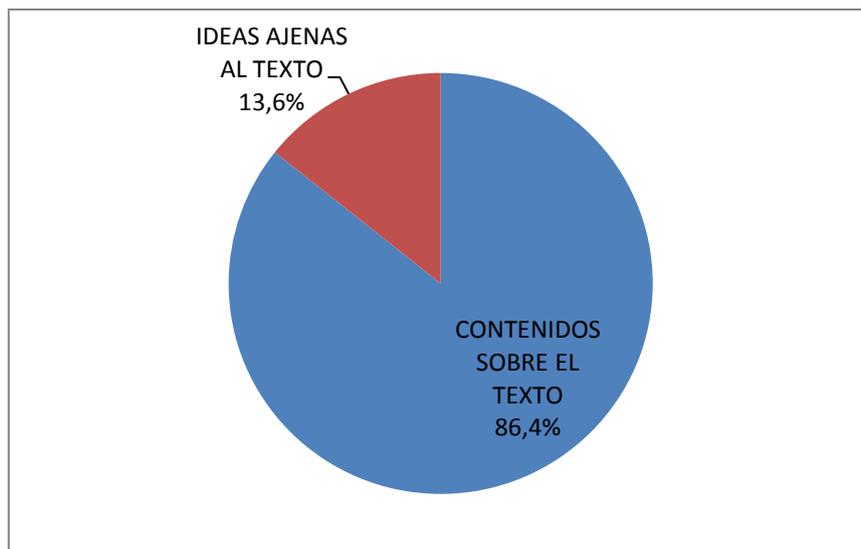
Como he comentado en el apartado anterior, en el Episodio de interpretación aparecen diferentes Ciclos, algunos de ellos hacen alusión a aspectos que tienen relación con el tema central del texto. Sin embargo, otros tratan otros aspectos como contenidos de Lengua o Matemáticas, entre otros.

A continuación voy a exponer una figura que represente las proporciones de cada uno de ellos de manera más gráfica. Cabe destacar que el total de Ciclos dedicados al tema son 22 (78,6%), mientras que en la categoría otros ciclos aparecen un total de 6 (21,4%):



PROPORCIÓN DE CICLOS SOBRE CONTENIDOS DEL TEXTO FRENTE A LOS QUE TOCAN IDEAS AJENAS AL MISMO

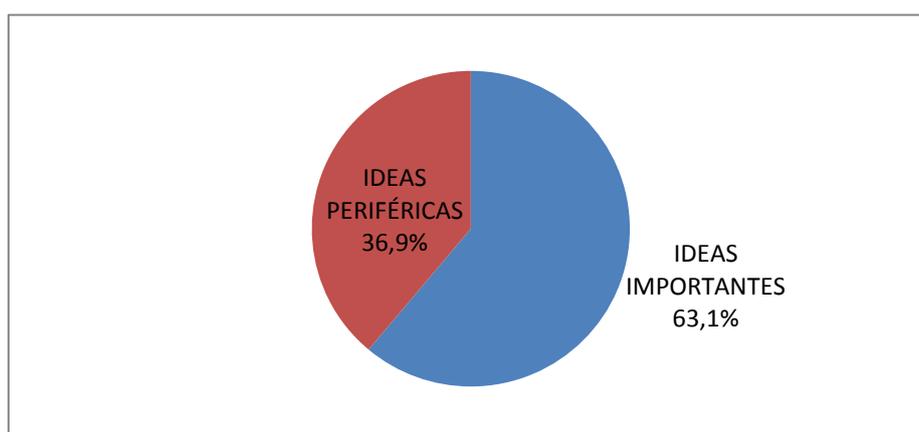
En el apartado anterior he hecho una división entre los Ciclos dedicados al tema de la lectura y los que hacen referencia a otros temas. En esta ocasión, centrándome en los primeros (los que hacen referencia al texto) voy a hacer un nuevo reparto entre los Ciclos que tocan contenidos referidos al texto y los que mencionan ideas ajenas al texto, ya que es posible que las preguntas estén referidas al tema, pero no toquen contenidos del texto:



Como puede observarse, se plasma nuevamente un predominio de Ciclos de Contenidos referidos al texto (19, el 86,4%) frente a los que tratan ideas ajenas (3, el 13,6%).

CICLOS DEDICADOS A IDEAS IMPORTANTES FRENTE A LOS QUE TRATAN IDEAS PERIFÉRICAS

Dentro de los Ciclos sobre Contenidos del texto, voy a determinar la proporción de Ciclos que tratan ideas relevantes (ideas que se encuentran en el texto y que son importantes para su entendimiento) frente a los que tratan ideas periféricas (ideas que no son importantes para su comprensión).



De los 19 Ciclos que tratan Contenidos referidos al texto, 12 (63,1%) hacen referencia a ideas importantes de la lectura y solo 7 (36,9%) tratan ideas periféricas. Esto quiere decir que la maestra menciona principalmente las ideas

más importantes del texto. Sin embargo, no existe una gran diferencia como en los apartados anteriores.

RECAPITULACIÓN

EPISODIO DE INTERPRETACIÓN

-Total de Ciclos: 28 (Ciclos de Contenido)

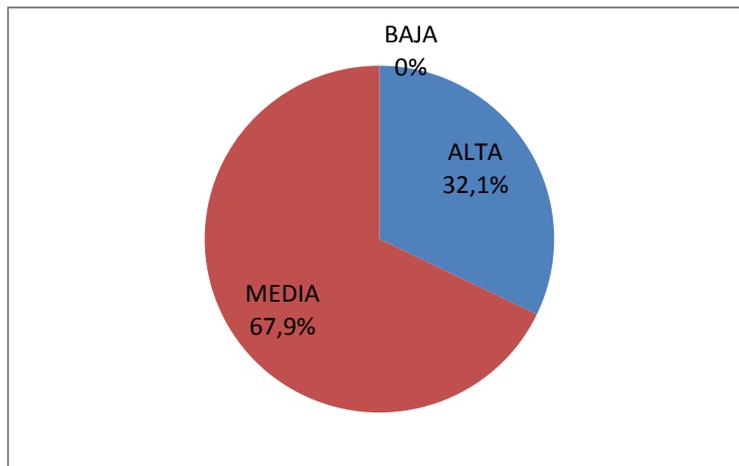
- **Ciclos sobre el tema del texto: 22 (78,6%)**
- Ciclos de Contenidos sobre el texto: 19 (86,4%)
 - ✓ Ideas importantes: 12 (63,1%)
 - ✓ Ideas periféricas: 7 (36,9%)
- Ciclos de Contenidos sobre ideas ajenas al texto: 3 (13,6%)
 - **Ciclos sobre otros temas: 6 (21,4%)**

5.3. Participación

Para saber quién genera los contenidos, se debe recurrir a criterios de Participación sobre los Ciclos. Los criterios establecen, esencialmente, que las preguntas y comentarios que contienen parte de la respuesta restan participación. Así, en función de la mayor o menor presencia de comentarios de este tipo, distinguimos niveles de participación: alto, medio, bajo.

En este apartado será interesante analizar dos aspectos: La proporción de Ciclos de alta, media y baja participación en el conjunto de Episodios y la proporción de Ciclos de alta, media y baja participación en el Episodio de Interpretación, exclusivamente.

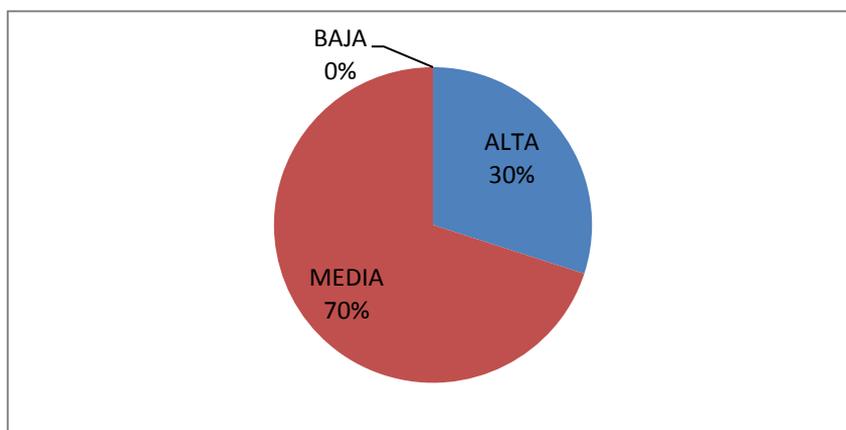
PROPORCIÓN DE CICLOS DE ALTA, MEDIA Y BAJA PARTICIPACIÓN EN EL EPISODIO DE INTERPRETACIÓN



Como puede observarse en las figuras, en el Episodio de Interpretación predomina la **media** participación, con 19 Ciclos (67,9%) del total de 28 Ciclos que hay en este Episodio. Le sigue la Participación **alta** con 9 Ciclos (32,1%). En cambio, ningún Ciclo tiene un nivel de participación **baja**.

PROPORCIÓN DE CICLOS DE ALTA, MEDIA Y BAJA PARTICIPACIÓN EN EL CONJUNTO DE EPISODIOS

En el conjunto de todos los Episodios se pueden encontrar un total de 30 Ciclos (2 en el Episodio de Vocabulario y 28 en el de Interpretación), por lo que los resultados no varían en exceso. Así, la participación total del conjunto de Episodios queda de la siguiente manera:



En conclusión, la participación sigue siendo predominantemente **media**, con un total de 21 Ciclos (70%) seguida de una participación **alta**, con 9 Ciclos (30%). Nuevamente, no existe ningún ciclo con un nivel de participación **baja**.

SECCIÓN III. DISCUSIÓN

Apartado 1. Resumen de resultados

Siguiendo con la estructura llevada hasta el momento, voy a hacer una discusión acerca de los resultados obtenidos en cada uno de los apartados analizados anteriormente. En síntesis, en el apartado anterior hemos visto lo siguiente:

En la **organización**, he encontrado un total de seis Episodios: Episodio de lectura (en voz alta y por turnos, con la participación de prácticamente toda la clase), Episodio de vocabulario (aclaración de términos), Episodio de interpretación, Episodio de realización de tareas (por escrito) y Episodio de revisión de tareas (corregir lo escrito).

En cuanto al apartado de **contenido** (ciclos y contenidos), la mayoría de los ciclos se encuentran en el Episodio de interpretación (93,3%) mientras que el Episodio de vocabulario solo cuenta con un 6,7%. Dentro del Episodio de interpretación, el 78,6% de los ciclos están dedicados al tema, mientras que los restantes tratan otras cosas. De los contenidos, el 86,4% corresponden a contenidos dedicados al tema de la lectura, mientras que el 13,6% tratan ideas ajenas al texto y del porcentaje de contenidos que tratan el tema de la lectura, el 63,1% lo hace de ideas importantes.

Respecto a la **participación**, se puede decir que es predominantemente media (70%) seguida de la alta (30%). En el análisis del Episodio de interpretación exclusivamente, no se encuentran grandes diferencias (media 67,9%, alta 32,1%).

Apartado 2. Interpretación

En cuanto a la interpretación de los resultados, en la **organización**, la sesión de lectura colectiva usada para mi estudio carece de Episodio de Planificación, es decir, la maestra comienza directamente con la lectura, sin hacer una introducción previa o una preparación inicial. Un Episodio de Planificación

habría sido importante para poder invocar los conocimientos previos de los alumnos y así entender lo que dice el texto, o lo que es lo mismo, dar sentido al tema del texto relacionándolo con lo que ya sabemos.

Por otro lado, si seguimos el guión de trabajo desarrollado en el apartado “el reto del maestro”, podemos afirmar que la maestra tampoco establece un objetivo o meta de la lectura, es decir, no determina qué es lo que se pretende conseguir con este texto, o al menos, no se lo hace saber a los alumnos. En cambio, sí que lleva a cabo una coherencia en el Episodio de Interpretación, ya que no se desvía en exceso del tema central de la lectura.

Además, tampoco realiza el Episodio de Consolidación en el que se aclarasen las ideas extraídas, sino que acaba la sesión cuando terminan de hacer los ejercicios.

En general, la maestra dedica casi exclusivamente la sesión al Episodio de Interpretación (tratar de entender lo que dice el texto) ya que la mayor parte del tiempo lo pasó haciendo preguntas sobre la lectura. Respecto a este tema, cabe destacar que todos los alumnos participaron por igual tanto en el Episodio de lectura como en el de interpretación, dando a todos la misma oportunidad para participar.

También cabe mencionar que los Episodios no aparecen con un orden estructurado, sino que es frecuente encontrarnos un Episodio de Vocabulario en medio del de interpretación. Es decir, presenta Episodios mezclados.

Respecto a la interpretación del **contenido**, en este apartado he analizado dos Episodios (vocabulario e interpretación). En el Episodio de Vocabulario aparecen dos Ciclos que tratan de aclarar términos que aparecen en el fragmento. En cuanto al Episodio de Interpretación, lo cierto es que la maestra trabaja principalmente contenidos referidos al texto, priorizando las ideas importantes de las secundarias, por lo que se puede decir que lo lleva a cabo de manera correcta. Sin embargo, aunque no es muy común, también dedica algunos Ciclos a tratar aspectos que nada tienen que ver con el tema central. Me estoy refiriendo a contenidos en torno a la materia de Lengua (localización y uso de palabras derivadas) o matemáticas (activación de la lógica).

Es decir, los resultados nos muestran que la maestra da mayor importancia a los contenidos relevantes frente a los irrelevantes, lo que nos lleva a entender que el contenido público es bastante bueno.

En cuanto a la **participación**, se puede apreciar que no existen grandes diferencias entre los resultados del Episodio de interpretación y el total de los Episodios (vocabulario e interpretación) y esto se debe a que como he comentado anteriormente, el Episodio de Interpretación constituye la mayor parte de la sesión (el Episodio de vocabulario solo cuenta con dos ciclos).

Sin embargo, en el Episodio de interpretación, la participación alta tiene un mayor porcentaje y la media es un poco más baja que en el total de los Episodios. Cabe destacar que en ambas situaciones, son los alumnos los que tienen un mayor papel en la extracción de contenidos. Todo ello lo demuestran los resultados, en los que no existe un nivel de participación baja que denotaría que la maestra tiene mayor papel que los alumnos.

Por otro lado, los resultados revelan que el nivel de participación predominante es la media. Esto se debe a que la mayoría de las preguntas de la maestra son cerradas, no dando cancha plena a los alumnos para construir una respuesta.

Si comparamos las características de esta sesión con los estudios llevados hasta el momento, se pueden observar algunas diferencias con lo que generalmente se hace:

- La organización es la parte que más coincidencias tiene con lo que se suele hacer, ya que la maestra no realiza una planificación previa ni determina un objetivo o meta. Todo ello hace que la actividad no esté debidamente organizada, coincidiendo con los resultados a nivel general.
- En los contenidos se obtienen mayores diferencias, ya que la maestra trata principalmente los más relevantes frente a los secundarios, de forma que facilita la comprensión del texto. Por el contrario, los estudios demuestran que los contenidos normalmente son extraídos sin una organización, sin coherencia.

- Por último, la participación en este estudio es predominante por parte del alumnado, siendo ellos los protagonistas. La maestra apenas interfiere en sus respuestas. Al igual que sucede con los contenidos, existen diferencias respecto a los estudios llevados hasta el momento, en donde la maestra tiende a ser la protagonista, siendo el nivel de participación de los alumnos predominantemente bajo.

En conclusión, los resultados de esta sesión de estudio muestran algunas diferencias respecto al patrón de resultados de estudios anteriores. Con ello se puede confirmar que la maestra está más cerca del ideal de lectura colectiva. Aunque se debería mejorar la organización de esta sesión, lo cierto es que tanto el contenido como la participación son bastante correctos.

Apartado 3. Implicaciones

¿Qué implica en los alumnos el modo en que la maestra ha llevado a cabo la sesión?

En virtud de lo expuesto en el apartado anterior, cabe decir que no haber Episodio de Planificación, ni un objetivo o meta, implica que el alumnado no pueda llevar a cabo una lectura estratégica. De esta forma, van a intentar retener todo lo que dice el texto ya que desconocen la intencionalidad de la maestra. En cambio, si la maestra les hubiese indicado una meta, los alumnos habrían podido leer de forma estratégica, reteniendo lo importante y desechando los datos que no interesan. Así, seleccionan la información y no se quedan con todo lo que dice el texto.

En definitiva, lo que implica no tener un objetivo o meta de forma regular, es que los alumnos no aprenden a regular su proceso de lectura. Leer sin un objetivo conlleva una lectura lineal, donde nada es más relevante que el resto. Sin embargo, con un objetivo o meta fijado, el alumnado va a ser consciente de que hay cosas que interesan más que otras, concediéndolas mayor atención. De ahí la importancia del maestro de fijar una meta, ya que otorgará a los alumnos la oportunidad de leer con un fin, es decir, “leer para algo”.

De la misma manera, la maestra tampoco añade un Episodio de consolidación, lo que implica que los alumnos no consiguen crearse una imagen final de lo trabajado con anterioridad, así como tampoco aprenden a regular su lectura. El Episodio de consolidación sería el cierre de la actividad, o la parte donde el alumnado puede reafirmar lo que ha aprendido. Además, consolidar sirve principalmente para comprobar si se ha cumplido la meta. Es decir, se revela lo que sería la comprensión “ideal” (proporcionando un estándar) comparándolo con ese “real” (la comprensión que han alcanzado). De esa forma, los alumnos aprenden a supervisar su proceso de lectura y a saber si han llegado o no a la meta. Es decir, en el Episodio de consolidación, los alumnos tendrían la oportunidad de comparar lo que han sacado del texto frente a lo que había que sacar (¿encontré la meta? ¿Saqué justamente las ideas que había que sacar?).

En cuanto a las implicaciones del contenido, en este caso son más favorables que en la organización, ya que a pesar de que anteriormente no hubiese marcado el objetivo de la lectura, en las preguntas que les hace a los alumnos en el Episodio de interpretación, sí que predominan aquellas referidas a las ideas importantes del fragmento frente a las secundarias (las hay, pero en menor porcentaje).

Por otro lado, la mayor parte de los ciclos y contenidos están dedicados al tema principal de la lectura frente a otros temas, de forma que no se desvía en exceso de la meta principal, que es la comprensión. Esto implica que los alumnos sí que están aprendiendo a seleccionar la información, aunque no se les esté enseñando directamente a hacerlo.

Con todo ello, se puede decir que ella sí que tenía en mente el objetivo o la meta y las preguntas fueron orientadas hacia el mismo. Por eso, se puede decir que el contenido público es bueno, ya que si esta tendencia se mantiene, los alumnos aprenderán implícitamente a diferenciar lo importante de lo secundario, es decir, aprenden que lo que se debe extraer del texto no son los detalles, sino los conceptos.

Por último, la forma en que participa el alumnado en la sesión afirma que la maestra actúa bien, dejándoles el espacio suficiente para responder, sin ser invasiva ni aportar excesivas pistas o información en las preguntas planteadas.

Todo ello implica una cierta independencia por parte del alumnado, ya que tienen que pensar por ellos mismos, lo que facilita el éxito en futuras sesiones.

A modo de conclusión, se puede decir que el punto más débil de la sesión es la organización, en el cuál cabría alguna mejora: la maestra debería incorporar un Episodio de planificación en el que proponga una meta de la lectura y/o active los conocimientos relevantes para entender lo que viene después. Es decir, debería incorporar un Episodio de introducción que dirija la lectura. Respecto al contenido, cabe señalar que la maestra actúa bien, poniendo el foco en lo más importante. Y en cuanto a la participación, proporciona el suficiente espacio a los alumnos para intervenir, de forma que también opera de manera correcta.

Apartado 4. Limitaciones

Los resultados derivados de este estudio deben tomarse con cautela, debido a que se trata de una muestra que simboliza la forma de trabajar de un aula en concreto. Por ello, se puede decir que no es del todo representativo, de forma que no refleja toda la complejidad de la práctica educativa. Sin embargo, es un ejemplo más que se suma al resto de las sesiones analizadas y que va contribuyendo a obtener una imagen completa de lo que sucede en las aulas. Si bien es cierto que de una sola sesión no se pueden sacar resultados generales, sí que contribuye a obtener una imagen fiel de lo que pasa en las aulas.

Por otro lado, para este estudio se utilizó una sesión de menos de una hora, en la que solo estaban la mitad de los niños de la clase, puesto que era una hora de desdoble, lo que facilitó algunos aspectos como por ejemplo, que todos pudiesen participar (al haber pocos alumnos, había tiempo para todos). En cambio, debo señalar que este hecho no es del todo categórico, ya que al haber estado de prácticas durante tres meses con esta docente, he podido presenciar otras sesiones que no han sido analizadas, por lo que aunque esta sesión en concreto sucedió de esta manera, en realidad sí que puedo decir que es similar al resto de las que he observado.

Además, se deben tener en cuenta otros factores como la experiencia de la maestra (en este caso lleva ya una larga trayectoria impartiendo clases) o la edad de los alumnos (se trata de niños de segundo de primaria, que están “comenzando” con la lectoescritura) ya que no es lo mismo analizar una sesión en la que se trabaje con niños de 10-11 años, que con unos de 7-8 como es este caso, en donde todavía son lectores inmaduros que necesitan más ayuda por parte de la maestra.

En definitiva, los resultados derivados de este estudio no muestran la forma de trabajo general de las aulas, sino que son una pequeña muestra de un aula específica. Así pues, para poder generalizar sobre unos resultados, hacen falta una gran cantidad de estudios que determinen una predominante forma de trabajo y no limitarse únicamente a una sesión. Sin embargo, es importante señalar, que a pesar de ser una pequeña aportación, tiene gran valor, ya que únicamente entrando en las aulas, grabando y analizando (y así sesión a sesión, repetidas veces) podemos conocer lo que pasa dentro de las mismas. Por lo tanto, es un estudio pequeño pero empírico, basado en datos, no conjeturas.

Apartado 5. Conclusiones

La comprensión es una capacidad fundamental y por eso es importante promoverla desde el aula. En este estudio, hemos analizado una sesión de lectura para examinar si realmente se fomenta el desarrollo de esta capacidad en las aulas.

El análisis reveló aspectos positivos: la interpretación del texto se centra en las ideas importantes y los alumnos tienen un papel relevante en dicho proceso. Pero también hay aspectos a revisar: en concreto, la sesión carece de planificación, lo que impide que los alumnos aprendan a leer para un fin y regulen el proceso de lectura de acuerdo con esa finalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

García Rodicio, H. (2012). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. S. *Miramontes y H. Garcia Rodicio (coords.) Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno.

Ruano Hernández, E., Ciga Tellechea, E., Sánchez Miguel, E., & García, J. R. (2011). Un Protocolo para observar cómo los Profesores ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 127-145.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 11(2-3), 71-89.

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

Sánchez, E. (2009). Qué necesitan los profesores aprender para ayudar a los alumnos. Recuperado el 30 de Abril de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=2ZDSH1F3VtY>

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

Sánchez Miguel, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83.

Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión I. A. *Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (coords.) Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (1), 121-138.

ANEXOS

Considero importante incorporar a este documento la transcripción de la sesión de comprensión lectora que he usado para mi estudio. Cabe mencionar que he eliminado los nombres reales de los alumnos que participaron en ello, para respetar así su privacidad. A continuación adjunto el extracto completo:

(La maestra comienza la sesión repartiendo a cada alumno una hoja con la lectura que se va a leer, junto con unas preguntas que deberán contestar después de haber trabajado el texto conjuntamente)

MAESTRA: Bueno chicos, hoy os he dado un texto que se titula “Las cuatro rosas”. Vamos a ir leyéndolo, pero acordaros que tenemos que pararnos en las comas, en los puntos, en los puntos y comas... ¿De acuerdo? Tenemos que ir leyendo todos, e ir siguiendo la lectura.

MAESTRA: Empieza (nombre de la alumna).

ALUMNA: María...Marisa es una niña de ocho años delgada y un poco baja para su edad. Tiene unos enormes ojos azules y una larga melena rizada, su cara está llena de pecas pero lo que más llama la atención en Marisa es su amplia y sincera sonrisa. Además tiene fama de ser muy observadora e inteligente.

MAESTRA: Sigue (nombre del alumno).

ALUMNO: Marisa pasa largas temporadas sin asistir al colegio porque tiene una de esas enfermedades llamadas raras. Cuando tiene una crisis y se tiene que quedar en casa sus amigos le llevan los deberes y le explican que están haciendo en clase.

MAESTRA: Sigue (nombre del alumno).

ALUMNO: Un día, sus amigos van a visitarla y deciden ponerla a prueba. Creen que es imposible que pueda resolver todo tipo de acertijos, la semana pasada fue la única en clase que resolvió en el acertijo de la esfinge. Por este motivo, entre todos preparan uno para que le resuelva en su próxima visita.

MAESTRA: Sigue (nombre del alumno).

ALUMNO: En el trayecto a casa de Marisa sus amigos entran en una floristería y compran cuatro rosas; una de ellas es de plástico. Cuando le dan las rosas le piden que adivine, sin tocarlas, cuál es la rosa de plástico.

MAESTRA: Sigue (nombre de la alumna).

ALUMNA: Sin tocarlas, cuál es la rosa de plástico. Marisa decide poner las flores en un jarrón con agua y sacarlas al jardín, donde su madre les ha preparado la merienda. Marisa no deja de observar las flores del jarrón.

MAESTRA: Sigue (nombre de la alumna).

ALUMNA: Una abeja se para en ellas para recoger el polen. Sus amigos están merendando y se han olvidado de las rosas; pero Marisa no.

MAESTRA: Sigue (nombre de la alumna).

ALUMNA: Al cabo de un rato, Marisa exclama: ¡Ya está! ¡Ya sé cuál es la rosa de plástico! ¿Es esta?

MAESTRA: Es esta.

ALUMNA: Es esta. Marisa lo ha acertado.

MAESTRA: Muy bien. ¿Hay alguna palabra que no hayáis entendido en este texto?

ALUMNOS: (...)

MAESTRA: ¿Sabéis lo que se llaman enfermedades raras?

(Un alumno dice que sí)

MAESTRA: ¿Cuáles (nombre del alumno)?

ALUMNO: Son enfermedades que te pueden pasar, por ejemplo, no puedes tomar cosas, no puedes ir a ningún lado, ni ir por la calle, no puedes coger frío...

MAESTRA: No, las enfermedades raras son esas que no afectan nada más que a un pequeño número de personas. Normalmente catarros, ¿Quién no ha tenido? O por ejemplo...dolor de barriga, o alguna diarrea. Sin embargo, las raras son enfermedades que igual en España solo afectan a 50 personas, ¿vale? Entonces Marisa tiene una de esas enfermedades. Cuando le da una crisis es porque se pone muy mala y no puede ir al cole. A ver, (nombre del alumno), descríbeme a Marisa.

ALUMNO: (...)

MAESTRA: ¿Cómo dice el texto que es?

ALUMNO: Tiene 8 años, es delgada y un poco baja para su edad.

MAESTRA: ¿Por qué dirá eso de que es un poco baja para su edad? (nombre de la alumna).

ALUMNA: Porque es baja y tendría que ser grande.

MAESTRA: Tendría que ser más alta. ¿Qué crees tú que le ha podido pasar? ¿Por qué tiene esa altura?

ALUMNA: Porque no come todo.

MAESTRA: ¿No hay algo en el texto que nos da la idea? (nombre de la alumna).

ALUMNA: ¿Que está enferma?

MAESTRA: Que está enferma. La enfermedad hace que no tenga la altura de los otros. ¿Y que más nos dice cómo es? (nombre del alumno). Hemos dicho

que es una niña, delgada, de baja estatura para su edad... ¿Qué más pone al describirla?

ALUMNO: Y... y falta a clase.

MAESTRA: Describir. ¿Cómo es?

ALUMNO: Tiene 8 años y es baja para su edad.

MAESTRA: Sí. Cuando no nos acordamos, no pasa nada porque miramos al texto, no lo tenemos que saber de la primera vez que lo hemos leído, ¿vale? Entonces, ¿Dónde has leído eso de que tiene 8 años y es baja para su edad?

ALUMNO: (...)

MAESTRA: Sigue leyendo, a ver si te dice algo más de cómo es la niña.

ALUMNO: Tiene unos ojos enormes, azules y una larga melena rizada.

MAESTRA: Muy bien. ¿Qué significa enormes?

ALUMNO: Que tiene unos ojos grandes.

MAESTRA: Muy grandes. Muy bien. ¿De qué tiene fama Marisa? (nombre de la alumna).

ALUMNA: (...)

MAESTRA: ¿(nombre de la alumna)?

ALUMNA: De muy observadora e inteligente.

MAESTRA: Muy bien. (Nombre de la alumna), ¿Qué le llevan sus amigos?

ALUMNA: Una flor, pero una es de plástico.

MAESTRA: ¿Sólo le llevan una? ¿Cuántas le llevan?

ALUMNA: Cuatro.

MAESTRA: Cuatro. ¿Y qué pasa con una de ellas?

ALUMNA: Que una es de plástico.

MAESTRA: Muy bien. ¿Y dónde pone Marisa las flores? (nombre de la alumna).

ALUMNA: Primero en un jarrón y después en el jardín.

MAESTRA: Muy bien. ¿Y por qué creéis que las lleva al jardín? (nombre de la alumna).

ALUMNA: (...)

MAESTRA: ¿Nadie sabe por qué? (nombre del alumno).

ALUMNO: Para que le dé sol.

MAESTRA: Para que le dé sol.

ALUMNO: Y para que merienden los niños, porque... (Le interrumpe la maestra)

MAESTRA: No, no, pero lleva las rosas. ¿Por qué creéis que las lleva?

ALUMNA: Para que no se mueran...

ALUMNO: Para que no se mueran y para que puedan comer las abejas...

MAESTRA: Sigue, sigue.

ALUMNO: ¿Las abejas el néctar?

MAESTRA: El polen. Efectivamente. Pero además, es que si nos fijamos en el texto, lo dice: Una abeja se para en ellas para recoger su polen. Entonces, ¿En cuál no se parará?

ALUMNA: En la de plástico.

MAESTRA: En la de plástico. ¿Por qué la ha sacado entonces al jardín?

ALUMNA: Porque, para que las abejas puedan comer el néctar, y como las abejas no saben cuál es de plástico, entonces se posarán en la que no es de plástico.

MAESTRA: Muy bien, muy bien. (Nombre del alumno), ¿Dónde van a visitar sus amigos a Marisa?

ALUMNO: En su casa.

MAESTRA: En su casa. ¿Y a qué hora del día crees que la visitarán? Por la mañana, por la tarde... ¿Cuándo?

ALUMNO: Por la tarde.

MAESTRA: ¿Por qué?

ALUMNO: Porque... salen a merendar.

MAESTRA: Muy bien, salen a merendar. Muy bien. ¿Quién se acuerda del acertijo de la esfinge?

ALUMNO: Que fue la única en clase que acertó el acertijo de la esfinge.

MAESTRA: Y... ¿No os acordáis del acertijo?

ALUMNA: Sí, yo me acuerdo. El primero anda a cuatro patas, después a dos, después a tres...es la persona. Primero cuando somos bebés andamos a cuatro patas, después a dos, y cuando somos ancianos, andamos con el bastón.

MAESTRA: ¿No os acordáis que lo leímos un día? Que estaba una esfinge y no le dejaba pasar si no sabía el acertijo. Y le preguntaba que quien era el que primero andaba ¿A cuánto?

ALUMNA: A cuatro patas, después a dos y después a tres.

MAESTRA: ¿Y quién es?

ALUMNA: La persona.

MAESTRA: Muy bien. Cuando le preguntan el acertijo, (nombre del alumno), ¿Por qué no les deja tocar las rosas? ¿Por qué creéis que no les deja tocar las rosas?

ALUMNO: ¿Para que no se mueran?

MAESTRA: ¿Qué es lo que querían que adivinara?

ALUMNO: ¿Cuál es la de plástico?

MAESTRA: Cual es la de plástico. Entonces, ¿Por qué no las deja tocar?

ALUMNA: Si las toca, sabe cuál es la de plástico.

MAESTRA: ¿Por qué lo sabe?

ALUMNA: Porque la de plástico... (Le interrumpe la maestra)

MAESTRA: ¿Qué sentido utiliza?

ALUMNA: tac...

MAESTRA: Sí, dilo, dilo.

ALUMNA: El tacto.

MAESTRA: El tacto. Entonces claro, si no lo deja tocar... (Un alumno la interrumpe)

ALUMNO: También puede ser por el olor, huele y...

MAESTRA: Muy bien. También lo podía haber descubierto así, muy buena idea. Porque... ¿Qué le pasaría a la de plástico?

ALUMNO: Que no lo olería.

MAESTRA: Que no olería. ¿Y le ayuda la abeja, (nombre de la alumna), a descubrir cuál es la de plástico?

ALUMNA: eh...sí.

MAESTRA: ¿Qué hace la abeja?

ALUMNA: No posarse.

MAESTRA: No posarse en la de plástico, muy bien. Yo la he titulado, las cuatro rosas. ¿Quién pondría otro título?

ALUMNA: Pues yo no, porque a mí me parece muy bonito.

MAESTRA: Muy bien. ¿Y tú (nombre del alumno)?

ALUMNO: La abeja que ayudó a Marisa a encontrar la flor.

MAESTRA: Ese sería un título muy largo, ¿verdad? Normalmente los títulos tienen que ser cortos.

(Un alumno levanta la mano porque quiere intervenir)

MAESTRA: Dime.

ALUMNO: y... ¿Marisa con las cuatro rosas?

MAESTRA: Marisa y las cuatro rosas. Bien. Mejor que “con”, “y”. (Nombre de la alumna).

ALUMNA: Marisa y las rosas.

MAESTRA: Marisa y las rosas. Vale. ¿Realmente creéis que Marisa era inteligente y observadora? (nombre del alumno) ¿Por qué crees? Tu que has dicho que sí.

ALUMNO: Porque... pudo hacer el acertijo, y...

MAESTRA: (nombre de la alumna).

ALUMNA: Inteligente porque es lista...

MAESTRA: Sí, pero ¿Por qué crees que lo fue?

ALUMNA: Porque fue la única en acertar el acertijo y porque adivinó lo de las rosas.

MAESTRA: Y observadora, ¿Por qué?

ALUMNA: Porque siempre observaba las cosas.

MAESTRA: Efectivamente. Si prestas atención, si te fijas, te das cuenta de muchas cosas que suceden. ¿Alguien habría caído en lo mismo que Marisa? ¿Habríais hecho lo mismo?

ALUMNOS: ¡Sí!

MAESTRA: Pues también entonces sois muy inteligentes.

ALUMNO: Pero Marisa ¿tardó un buen rato en adivinarlo, no?

MAESTRA: Ah, sí, sí. Nadie la dijo que tenía que hacerlo en un tiempo.

ALUMNA: Es que para esa técnica, pues hace falta esperar.

ALUMNO: Y los niños se olvidaron.

MAESTRA: ¡Efectivamente! ¡Muy bien! Ahora yo también os voy a preguntar una cosa. Hay una palabra derivada, ¿Os acordáis de las palabras derivadas? ¿Cuál es? ¿Dónde van?

ALUMNO: A la floristería.

MAESTRA: A la floristería. Muy bien. Hay una palabra derivada que es floristería. Y además tenemos la descripción de Marisa. ¿Quién me sabría decir otra palabra derivada?

ALUMNOS: Panadería, zapatería, frutero, frutería, relojería...

ALUMNA: Todas terminan en “ía”.

MAESTRA: Sí señorita. Algunas en “ía”, otras en “ero”, dependiendo...Muy bien. Y floristería, ¿De qué viene?

ALUMNO: De flor.

MAESTRA: De flor. ¡Muy bien! Pues ahora lo que podéis hacer es contestar a las preguntas que tenéis ahí por escrito, ¿vale?

Los alumnos no acaban de contestar a las preguntas porque finaliza la hora. Cabe destacar que esta sesión se realizó únicamente con la mitad de la clase. El objetivo de la maestra es que todos hagan las preguntas adjuntadas al texto, con independencia de haber trabajado previamente la lectura en el aula. De esta forma, se pueden observar las diferencias entre los que lo han trabajado previamente y los que no, para ver dónde se obtienen mejores resultados. Por otro lado, las preguntas escritas proporcionan a la maestra una forma de

evaluar individualmente, así como detectar posibles dificultades de comprensión, errores ortográficos, problemas de lenguaje (uno de los alumnos tiene rotacismo, y ese error lo transmite también en la escritura, por lo que es una forma de comprobar su evolución) etc.