



Curso 2014-2015

**TRABAJO FIN DE GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**INTERACCIÓN PROFESOR Y ALUMNOS Y  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS.**

**UN ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN  
LAS AULAS NORUEGAS Y ESPAÑOLAS**

AUTOR:

María Vega López González

TUTOR:

Javier Rosales Pardo

---

## Declaración de Autoría

Declaro que he redactado el trabajo “*Interacción profesor y alumnos y comprensión de textos. Un estudio sobre las prácticas lectoras en las aulas noruegas*” para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2014-2015 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 23 de Junio de 2015

Fdo. María Vega López González

.....

---

## Índice Paginado

Introducción y justificación del tema .....	1
Objetivos .....	3
Marco Teórico.....	4
I.    Procesos implicados en la lectura.....	4
II.   El papel de la lectura en el currículum noruego y español.....	6
III.  Rendimiento de los estudiantes españoles y noruegos en PISA.....	9
IV.  El estudio de las aulas como contextos de enseñanza y aprendizaje de las competencias lectoras.....	14
Objetivo del Estudio.....	20
Método .....	21
Participantes .....	21
Procedimiento .....	22
Materiales y metodología.....	22
Medidas .....	27
Resultados .....	28
Discusión.....	33
Conclusiones .....	39
Bibliografía .....	41
Anexos.....	46
Anexo I. Transcripción clase Noruega I.....	46
Anexo II. Transcripción Clase Noruega II .....	50
Anexo III. Transcripción clase España I .....	56
Anexo IV. Transcripción Clase España II.....	65
Anexo V. Ejemplo de texto utilizado en una de las sesiones españolas.....	75
Anexo VI. Ejemplo de texto utilizado en las sesiones noruegas .....	76

## **Introducción y justificación del tema**

El correcto aprendizaje de la lectura es considerado como uno de los más importantes predictores del éxito escolar. Debido a ello, la lectura y su aprendizaje son tratados en profundidad en gran cantidad de estudios psicológicos y pedagógicos a lo largo de la historia.

Quizá por ello, el desarrollo de trabajos relacionados con su enseñanza y aprendizaje han sido muy numerosos. No solo sabemos con una cierta precisión qué es lo que significa leer, sino también el proceso que debemos seguir para llegar a ser lectores competentes y, por tanto, cómo facilitar el aprendizaje de las competencias lectoras. (Sánchez, García y Rosales, 2010).

En los países desarrollados, el currículo ha sido el encargado de marcar qué es lo que se debe hacer para alcanzar esas competencias y cómo se debe abordar su enseñanza. Sin embargo, a pesar de estas regulaciones estatales, resulta evidente que no todos los países alcanzan los objetivos que se proponen en sus documentos curriculares. Por ejemplo, mientras que Noruega es normalmente un ejemplo de país con un sistema educativo exitoso, puesto que ocupa una posición relativamente alta en los estudios PISA (Programme for International Student Assessment) en la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development's), los resultados de España están por debajo de la media. Así, de acuerdo con los resultados de los estudios PISA, las escuelas españolas, a pesar de sus esfuerzos, no logran garantizar el éxito en este aprendizaje, y lo que es peor, entender las razones por las que no se consigue alcanzarlo.

Es esta la razón por la que en este trabajo nos hemos planteado llevar a cabo un estudio comparativo entre dos países con diferentes puntuaciones en las pruebas de evaluación de PISA, con el objeto de aproximarnos a las diferencias que existen en las prácticas lectoras que se desarrollan en sus aulas. Sin afirmar que esta sea la única causa explicativa de por qué unos países difieren en su rendimiento, en este trabajo estamos interesados en describir qué diferencias existen entre los modos de leer en las aulas noruegas y españolas con la meta de comprobar hasta qué punto estas prácticas pueden estar determinando las puntuaciones que los alumnos de uno y otro país obtienen en las pruebas de evaluación internacionales.

Por otro lado, hemos elegido concretamente los resultados de Noruega para comparar con los españoles, y no los de cualquier otro país con mejores resultados que los nuestros, como puede ser, por ejemplo, Finlandia. La razón es simple: hace un año tuve la grandísima suerte de poder cursar un curso académico en este país gracias a una beca Erasmus. Esta condición me permitió observar y acercarme a nuevas metodologías de trabajo y organización escolar, así como a ideales educativos muy distintos a los comunes en España. He sido capaz de descubrir un nuevo sistema educativo y su puesta en práctica, lo cual me ha facilitado la adquisición de una nueva visión crítica, comparativa y comprensiva.

Con el fin de lograr el objetivo perseguido, y tratando de otorgar coherencia a este planteamiento, se recurrirá al currículo de ambos países, ofreciendo una necesaria visión interna hacia cada sistema educativo. Asimismo, explicaremos cuáles son los procesos que están implicados en el acto de lectura, acudiendo a la definición de competencia lectora según la OCDE. Además, se hará referencia a los resultados obtenidos en los estudios PISA de estos últimos años tanto en Noruega como en España así como las diversas hipótesis concluidas en diversos estudios acerca de los factores de los que depende el rendimiento de los alumnos de ambos países. Esto nos ayudará a tener una visión más amplia en lo que al tema se refiere. Por último, se hará especial referencia a distintos términos relacionados con la lectura en el aula y el análisis del discurso, eje central del proyecto y punto de partida para la concepción del mismo.

En el estudio empírico presentamos el análisis de cuatro sesiones de lectura colectiva, dos llevadas a cabo en escuelas noruegas y dos en escuelas españolas. A partir de ellas se evaluará la organización de la clase en las aulas de ambos países, así como el tipo de contenidos que se hacen públicos en cada una de ellas, y la responsabilidad que se da al alumno durante la sesión.

Con los resultados obtenidos, seremos, finalmente, capaces de comprobar si nuestro objetivo principal ha sido logrado o no ha sido así. Observando minuciosamente las diferencias entre ambos países para conocer si, en realidad, es cierto que la actuación del profesor y los alumnos en el aula es un posible factor a la hora de hablar del alto o bajo rendimiento de los alumnos en las Pruebas Internacionales PISA.

## **Objetivos**

El objetivo general de este trabajo es, como se ha explicado en la introducción, explorar las diferencias existentes entre Noruega y España haciendo referencia a la base en la que se fundamentan los resultados de los alumnos: las sesiones de clase en el aula. Se pretende analizar lo que ocurre dentro de las aulas españolas y noruegas cuando los profesores y los alumnos leen, atendiendo tanto a la organización de las diferentes sesiones como a las preguntas planteadas por los profesores para evaluar el avance de los alumnos o la autonomía de respuesta que tienen estos últimos. La meta de este análisis será conocer la influencia de dicha práctica diaria en el aula en los resultados de evaluación internacionales PISA, teniendo en cuenta que las puntuaciones de Noruega en el ámbito de la comprensión lectora superan con creces los resultados de las pruebas llevadas a cabo en España.

No obstante, profundizando más en el contenido del trabajo, podríamos decir que el objetivo de este trabajo es triple, puesto que por una parte trataremos de comparar cómo organizaron las interacciones que mantuvieron con sus alumnos dos profesores de 4º curso de Educación Primaria de Noruega y de España mientras leyeron un texto narrativo. Por otra parte, estamos interesados en analizar qué diferencias existieron en el tipo de contenidos que se hicieron públicos durante la lectura de los textos narrativos, fijando nuestra atención en si estos contenidos promocionaron una comprensión de carácter profundo o superficial. Por último, queremos analizar las diferencias que existieron entre la autonomía que asumieron los profesores y sus alumnos en la elaboración de esos contenidos públicos en las aulas de los profesores noruegos y las aulas de los profesores españoles.

## Marco Teórico

A continuación, como hemos señalado en la introducción, exponemos cuáles son los procesos que intervienen en el desarrollo de la lectura con el objeto de tener una idea lo más próxima posible a lo que significa comprender un texto. Además, repasaremos brevemente qué es lo que dice el currículo de los países estudiados (España y Noruega) acerca de esta tarea básica en el aula. Sus resultados en los Informes PISA y los factores que pueden influir en estos resultados y, finalmente, la actuación general, tanto de profesores como de alumnos, en una sesión típica de lectura colectiva.

### *I. Procesos implicados en la lectura*

Leer es un proceso complejo en el que intervienen toda una serie de factores. Según la OCDE (2006), la competencia lectora se puede definir como la capacidad que tiene el individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos de diferente índole, para alcanzar, con ello, sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y habilidades y ser capaces de participar activamente en la sociedad.

Esta definición supera con creces la idea tradicional de competencia lectora como un proceso en el que la decodificación y la comprensión literal eran la base fundamental de esta. Para mejorar esta definición, la OCDE (2006) aporta que la competencia lectora debe estar además basada en comprender, saber usar y poder reflexionar acerca información escrita, es decir, se contempla la lectura desde un papel activo e interactivo del lector.

Sin embargo, los lectores reaccionan ante los diferentes tipos de textos de muy distintas maneras. Por ello, PISA además de recurrir a diferentes categorías de textos (continuos o discontinuos), también evalúa los procesos que deben llevarse a cabo para la comprensión plena de un texto. Estos procesos son *obtención de información, interpretación, reflexión y valoración del contenido y la forma del texto*. Además, todos ellos se encuentran categorizados en aquellos que el empleo de la información viene del texto, y aquellos que recurren a los conocimientos exteriores para crear una respuesta. Podremos observar en la Figura 1 un pequeño esquema que mostrará lo explicado anteriormente. (OCDE, 2006)

### Competencia Lectora

Empleo de información que proviene del texto		Utilización de recursos externos al texto (conocimientos, ideas, valores...)
<i>Obtención de información</i>	<i>Interpretación del texto</i>	<i>Reflexión y valoración del contenido y la forma del texto</i>

Figura 1. Tabla de elaboración propia. Distribución de tareas de competencia lectora, según los procesos.

Fuente: OCDE, 2006

Esta distinción entre textos, está basada en el fundamento de que, en la edad adulta, los individuos tendrán que tratar con gran variedad de textos escritos de diversa índole y que no es suficiente con leer el tipo de textos que suelen encontrarse en el ámbito escolar (OCDE, 2006.)

Con objeto de clarificar el contenido explicado anteriormente y, por consiguiente, comprender con mayor facilidad el estudio que se realizará posteriormente, a continuación se mostrará un texto extraído de una de las pruebas de evaluación de PISA 2009 junto con las preguntas que se realizaron para evaluar las destrezas de los alumnos (Vidal-Abarca, 2012).

#### MACONDO

*Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesionante tumtum costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos personales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver a ir al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas para llorar por las fingidas desventuras de seres imaginarios.*



- 1) *¿Qué aspecto de las películas indignaba a los habitantes de Macondo?*
- 2) *Al final del fragmento, ¿por qué decidieron los habitantes de Macondo no volver al cine?*
  - a) *Querían divertirse y distraerse, pero descubrieron que las películas eran realistas y tristes.*
  - b) *No podían pagar el precio de las entradas*
  - c) *Querían reservar sus emociones para los acontecimientos de la vida real.*
  - d) *Buscaban implicarse emocionalmente pero las películas les parecieron aburridas, poco convincentes y de mala calidad.*
- 3) *¿Estás de acuerdo con la opinión final de los habitantes de Macondo sobre el valor de las películas? Explica tu respuesta y compara tu actitud hacia las películas con la suya.*

Como podemos observar, las tres preguntas formuladas en el ejemplo expuesto poseen metas completamente diferentes. En la primera, el objetivo está en encontrar información ya explícita en el texto. La única tarea de los alumnos es localizarla, recuperar la información que se pide. En la segunda pregunta, en cambio, la tarea que se pide a los alumnos es diferente puesto que deben relacionar diversos elementos a lo largo del texto para comprender por qué los habitantes de Macondo tuvieron aquella reacción. Sin embargo, para contestar la última pregunta los alumnos deben recurrir a sus propios conocimientos y opiniones, ofrecer su valoración acerca del tema y argumentar su respuesta con coherencia. Para responder a este tipo de preguntas, es necesario comprender el texto en primer lugar, y, a continuación, expresar una opinión acerca de él.

## *II. El papel de la lectura en el currículum noruego y español*

Como es fácil imaginar, un aprendizaje de esta relevancia y complejidad tiene un tratamiento detallado en el currículum de los países civilizados. En este trabajo concretamente, se resumirán de forma breve los objetivos y contenidos básicos que tratan en el currículum dos países como son España y Noruega. Esto nos ayudará a entender mejor la forma de trabajar de los profesores, además de la relevancia que tiene la lectura en ambos países.

Por una parte, España propone como objetivo fundamental en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) de manera que todas ellas estén integradas. Además se añade que la adquisición de estas destrezas solamente puede conseguirse mediante la lectura, comprensión y reflexión de textos de diversa índole, ajustados, en la medida de lo posible, a la realidad cambiante del individuo. El fin principal del currículum español en Lengua Castellana y Literatura es lograr que todos los alumnos tengan acceso al dominio de la lengua, tanto oral como escrita. Este último objetivo no se desarrollará solamente en esta área en concreto, sino que también debe constituir una meta principal de las demás materias de estudio de Educación Primaria. (BOE, 2014)

El conocimiento de los contenidos impartidos en el área de Lengua Castellana y Literatura pretende ayudar al alumno a desenvolverse de manera satisfactoria en cualquier situación comunicativa de su vida familiar, social y profesional. Estos conocimientos serán articulados gracias a los procesos de comprensión y expresión oral y escrita. Además, se prestará especial importancia a la reflexión literaria a través de la lectura, lo que desarrollará en el alumno una capacidad crítica y creativa para enfrentarse y conocer el mundo que le rodea. (BOE, 2014)

Sin embargo, el currículo español da un paso más, y se centra únicamente en la comunicación escrita y las competencias de lectura y escritura señalando así que un alumno debe ser capaz de comprender textos de diferente complejidad y género, reconstruir sus ideas fundamentales y elaborar un pensamiento crítico basado en ellas (BOE, 2014). Más concretamente, el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL, 2014, p. 44335 afirma que el principal objetivo de la enseñanza de la comunicación escrita es), “entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo.”

Por otro lado, el currículo educativo noruego trata de concebir las diferentes áreas de contenidos relacionándolas con la realidad circundante. Así pues, la asignatura de Lengua Noruega es una materia de gran importancia puesto que desarrolla en los alumnos no solamente tareas asociadas con la lengua, sino también con la cultura, la

educación y el desarrollo de la identidad de cada individuo (Norwegian Subject Curriculum, 2010).

En esta materia, los alumnos son instruidos para expresar su opinión, ser escuchados y recibir críticas constructivas. Esto ayudará a los estudiantes a desarrollar su lenguaje y su capacidad de escritura, teniendo en cuenta siempre sus propias habilidades y facultades. De hecho, en Noruega, la competencia lectora y escrita son objetivos propiamente dichos, formando además la base del aprendizaje de las demás asignaturas (Norwegian Subject Curriculum, 2010).

En Noruega existen tres lenguas oficiales ("Bokmål", "Nynorsk" y Sami), aparte de la gran cantidad de dialectos y sociolectos dispersos por el país. Por ello, asociar el lenguaje con la diversidad cultural y la historia antigua y contemporánea es uno de los retos principales de esta área.

Los estudiantes noruegos tienen que tratar gran cantidad de textos de diversa índole, tanto hablados como escritos. De esta manera, los alumnos serán capaces de orientarse de manera fructífera en la lectura de textos a lo largo de su vida, además de proporcionarles la capacidad de reflexionar, experimentar y evaluar el contenido de cada uno de ellos (Norwegian Subject Curriculum, 2010).

El currículo de la asignatura de Lengua Noruega destaca en gran cantidad de ocasiones la necesidad de motivación de los alumnos a leer y escribir, además de insistir en la enseñanza de unos hábitos de lectura y escritura apropiados. Asimismo, se marca como meta la capacidad de clarificar ideas, explorar nuevos mundos y expresar los propios sentimientos. (Norwegian Subject Curriculum, 2010)

De esta manera, el plan de estudios de esta asignatura se centra, de una u otra manera, en desarrollar en cada uno de los estudiantes sus propios puntos de vista, perspectivas y reflexiones acerca de los diversos tipos de textos que pueden encontrar en su vida y que se han escrito a lo largo de la historia. (Norwegian Subject Curriculum 2010)

### III. *Rendimiento de los estudiantes españoles y noruegos en PISA*

Alfabetizar a la población es un logro único en la historia de la humanidad. Como hemos visto al inicio de este trabajo, el aprendizaje del código escrito y su uso de un modo estratégico requiere un buen número de horas de ejercitación y, como es lógico, no siempre el proceso de aprendizaje concluye de forma exitosa.

Sin embargo, a pesar de esta dificultad, hay países que obtienen unas mejores puntuaciones cuando se evalúa el rendimiento de sus estudiantes. A continuación, se hará un breve resumen de los resultados obtenidos por España, cuyas puntuaciones normalmente están por debajo de la media de los resultados de la OCDE y Noruega, país que consigue alcanzar un mayor rendimiento de sus alumnos en este tipo de pruebas.

En la Figura 2 podemos visualizar de forma clara la comparación entre los resultados de algunos de los países participantes en las pruebas PISA. Entre ellos se ha destacado la posición de Noruega y España, mostrando la diferencia de su situación.

Según el informe de resultados de PISA 2012 (OCDE, 2012a), el rendimiento español se colocan por debajo de la media. Sus resultados en lectura no han sufrido cambios positivos desde el año 2000 (de hecho, sus puntuaciones han disminuido). Esto resulta desolador debido a los cambios demográficos producidos en la última década. Los resultados deberían haber sufrido una gran mejora con respecto a otras pruebas PISA, puesto que el nivel socio-económico de los alumnos ha mejorado. Según los resultados obtenidos en su estudio comparativo internacional de rendimiento en el decaimiento, Borghans y Schils, citados por Barlart y Cabrales (2014), se puede apreciar que “España es uno de los países de la OCDE donde los estudiantes experimentan un mayor decaimiento en el rendimiento” (p. 10), entendiendo como decaimiento del rendimiento el fenómeno que se produce cuando el porcentaje de acierto de cada pregunta disminuye a medida que avanza la prueba a la que se está sometiendo el alumno.

COMPARING COUNTRIES' AND ECONOMIES' PERFORMANCE								
		On the reading subscales						
	On the overall reading scale	Access and retrieve	Integrate and interpret	Reflect and evaluate	Continuous texts	Non-continuous texts	On the mathematics scale	On the science scale
	OECD average	493	495	493	494	494	496	501
	Shanghai-China	556	549	558	557	564	600	575
	Korea	539	542	541	542	538	546	538
	Finland	536	532	538	536	535	541	554
	Hong Kong-China	533	530	530	540	538	555	549
	Singapore	526	526	525	529	522	562	542
	Canada	524	517	522	535	524	527	529
	New Zealand	521	521	517	531	518	532	532
	Japan	520	530	520	521	520	518	539
	Australia	515	513	513	523	513	524	527
	Netherlands	508	519	504	510	506	514	522
	Belgium	506	513	504	505	504	515	507
	Norway	503	512	502	505	505	498	500
	Estonia	501	503	500	503	497	512	528
	Switzerland	501	505	502	497	498	505	517
	Poland	500	500	503	498	502	496	508
	Iceland	500	507	503	496	501	499	496
	United States	500	492	495	512	500	503	502
	Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	520
	Sweden	497	505	494	502	499	498	495
	Germany	497	501	501	491	496	497	520
	Ireland	496	498	494	502	497	496	508
	France	496	492	497	495	492	498	498
	Chinese Taipei	495	496	499	493	496	500	520
	Denmark	495	502	492	493	496	493	499
	United Kingdom	494	491	491	503	492	506	514
	Hungary	494	501	496	489	497	487	503
	Portugal	489	488	487	496	492	488	493
	Macao-China	487	493	488	481	488	481	511
	Italy	486	482	490	482	489	476	489
	Latvia	484	476	484	492	484	487	494
	Slovenia	483	489	489	470	484	476	512
	Greece	483	468	484	489	487	472	470
	Spain	481	480	481	483	484	483	488

Figura 2. Comparación de los resultados en las Pruebas PISA.

Extraída de OCDE (2010)

En comparación con los resultados españoles, los estudiantes noruegos han demostrado una aguda habilidad lectora, aumentando poco a poco sus puntuaciones en los resultados de PISA de año en año (OECD, 2012b). Según Tonnessen (1995), muchas estadísticas muestran que Noruega realizar un gran trabajo a la hora de promocionar el aprendizaje de la lectura y la escritura., aunque siempre puede haber mejoras (citado a través de Rasmussen, 2003).

Lógicamente, estos resultados pueden explicarse desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, gran cantidad de estudios ofrecen una serie de factores por los cuales los resultados en los estudios PISA tienen mayor o menor puntuación.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos realiza un estudio sobre los factores que

influyen en el rendimiento de los alumnos, incluyendo entre ellos el estatus social, económico y cultural o la titularidad de los centros educativos. (MEC, 2013)

Asimismo, Balart y Cabrales (2014), citan en su estudio a Hanushek y Woessmann (2011 y 2012) afirmando que “unos buenos resultados en pruebas estandarizadas de competencias, como en el Programme for International Student Assessment (PISA), están asociados positivamente en el crecimiento económico a largo plazo de los países” (p. 8).

Estos mismos autores, Balart y Cabrales (2014), hacen referencia en su estudio al efecto negativo que tiene sobre los resultados el uso de las tecnologías de la información, afirmando que una de las mayores causas de los problemas de atención en los alumnos es el (mal) uso de la tecnología.

Sancho Gil (2006), afirma que el entorno, el contexto de socialización es un claro influyente en el aprendizaje individual de las personas. Esta evidencia la explica señalando que:

nuestras configuraciones neuronales están en estrecha relación con nuestra experiencia personal, cultural y social, el tipo de actividades que realizamos, la riqueza de los estímulos a los que accedemos y el sentido que vamos atribuyendo a los diferentes aspectos de la vida (p. 182).

También Marchesi (2006), hace referencia a este factor razonando que “el mal rendimiento en la escuela no se debe automáticamente a un entorno familiar desfavorecido, pero las condiciones de la familia son uno de los factores más poderosos que influyen en el rendimiento de los alumnos” (p. 343). PISA analiza tres componentes fundamentales relativos a este tema: el nivel educativo de los padres, el apoyo que ofrecen a la educación de sus hijos y la relación entre los factores sociales y económicos y los factores de ambiente escolar.

Rumberger y Larson (1998), quienes corroboran que algunas cuestiones como el nivel socioeconómico y educativo de los padres pueden causar diferencias en el

rendimiento académico del alumno (citado a través de Calero, Choi y Waisgrais, 2009, p. 284).

Marks (2005) concluye que “el estatus socioeconómico resulta fundamental para explicar los motivos del inferior rendimiento de los alumnos de origen inmigrante” (citado a través de Calero, Choi y Waisgrais, 2009, p. 285).

Por otra parte, Sancho Gil (2006), cita a Andreas Scheleicher, responsable del informe PISA, quien testifica que aquellos países que están teniendo éxito en las pruebas, por una parte, “tienen una visión estratégica sobre la educación” (p.186) puesto que las metas que proponen acerca de lo que deben aprender sus estudiantes para tener éxito en el futuro son claras. Además, señala que el profesorado y colegios de estos países tienen una gran responsabilidad en la educación. Sancho Gil (2006) reafirma la perspectiva de Schleicher diciendo que el profesorado, “no es el único factor, pero sí un elemento fundamental a la hora de establecer la relación de los estudiantes con el saber” (p.186).

Marchesi (2006) aborda también el tema del profesorado en referencia a los resultados de los estudiantes. En su opinión, los objetivos de la enseñanza propuestos a sus alumnos deben ser claros y concretos, además sus métodos de enseñanza deberían tratar de aumentar el interés de los alumnos por aprender cosas nuevas. Todo ello conducirá de manera casi innata al incremento de la moral y motivación del profesorado a la hora de enseñar.

Según Calero, Choi y Waisgrais (2009), otro de los factores determinantes para explicar las diferencias existentes entre resultados es el género de los individuos. Gran cantidad de estudios hacen referencia a que “el género del alumno acostumbra a ser uno de los principales factores de desigualdades dentro del ámbito individual” (p. 284). Añadiendo que el género femenino suele tener mayor rendimiento en las distintas pruebas que el masculino. Sin embargo, en los resultados de las pruebas PISA, las chicas solamente obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura, mientras que los chicos logran superarlas en las pruebas de ciencias y matemáticas.



No obstante, la fundación FAES ha realizado una comparación de los resultados obtenidos en el análisis de tales factores en diversos países (con diferentes puntuaciones en las pruebas PISA), podemos comprobar que las diferencias en las puntuaciones son más elevadas que las diferencia en las cifras totales de estos factores (ápuđ INAV, 2013):

### Factores explicativos de la variación de los resultados académicos de los alumnos en PISA

En el caso del GASTO POR ALUMNO el dato de las comunidades autónomas se ha calculado a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación

	Puntuación Lectura	Índice socioeconómico *	Gasto por alumno	Alumnos por aula	Alumnos inmigrantes	Autonomía pedagógica °	Exámenes externos	Disciplina en el aula	Competencia entre centros
Corea	539	-0,15	61.104	35,9	0,0	0,79	100	0,38	72,3
Finlandia	536	0,37	71.385	19,2	2,6	-0,15	100	-0,29	43,9
Canadá	524	0,50	80.451	25,1	24,4	-0,66	51	-0,08	66,5
Nueva Zelanda	521	0,09	48.633	24,2	24,7	0,81	100	-0,12	74,8
Japón	520	-0,01	77.681	37,1	0,3	1,06	100	0,75	85,0
<b>OCDE</b>	<b>493</b>	<b>0,00</b>	<b>69.135</b>	<b>24,6</b>	<b>10,3</b>	<b>0,00</b>	<b>66</b>	<b>0,00</b>	<b>61,2</b>
<b>España</b>	<b>481</b>	<b>-0,31</b>	<b>74.119</b>	<b>21,8</b>	<b>9,5</b>	<b>-0,48</b>	<b>0</b>	<b>0,09</b>	<b>65,0</b>
Andalucía	461	-0,57	60.422	24,1	5,8	-0,52	-	0,12	56,1
Aragón	495	-0,22	75.134	20,7	12,2	-0,65	-	0,06	65,7
Asturias	490	-0,22	92.449	18,9	5,2	-0,68	-	0,12	69,6
Balears	457	-0,28	77.176	19,6	15,3	-0,10	-	-0,05	60,3
País Vasco	494	-0,08	117.442	16,7	4,7	-0,05	-	0,02	74,0
Canarias	448	-0,62	70.143	22,1	11,7	-0,55	-	0,11	57,2
Cantabria	488	-0,19	90.371	18,2	7,1	-0,56	-	0,07	65,1
Castilla y León	503	-0,19	83.421	20,5	5,3	-0,61	-	0,18	74,8
Cataluña	498	-0,26	76.555	24,4	11,2	-0,24	-	0,00	83,1
Ceuta y Melilla	412	-0,55	-	-	10,7	-0,62	-	-0,02	62,6
Galicia	486	-0,39	86.657	18,5	4,2	-0,46	-	-0,03	64,8
La Rioja	498	-0,28	85.045	22,5	13,1	-0,53	-	-0,05	84,3
Madrid	503	-0,07	71.564	23,6	16,3	-0,52	-	0,12	85,0
Murcia	480	-0,43	65.927	22,6	12,5	-0,76	-	0,11	68,8
Navarra	497	-0,18	90.598	18,8	12,7	-0,53	-	0,08	71,8

FUENTE: Papeles FAES. Nº 153. 14 de febrero de 2011. \* Índice en que la media de la OCDE se fija en 0 y la desviación típica es igual a 1.

Figura 3. Factores que explican la variación de los resultados académicos de los alumnos en PISA. Extraído de: INAV, 2013



Efectivamente, los intentos de explicación de las razones por las que unos países obtienen unas mejores puntuaciones frente a otros que parecen más rezagados son múltiples. Sin embargo, en este trabajo estamos interesados en añadir una nueva explicación mucho menos considerada en lo que a estudios descriptivos se refiere. Estamos interesados, pues, en describir cuál es la incidencia del comportamiento de los profesores en sus aulas cuando leen con sus alumnos conjuntamente textos. Es decir, trataremos de explicar hasta qué punto las puntuaciones obtenidas por los alumnos de cada uno de los países pueden estar determinadas por los comportamientos de los profesores en sus aulas. En el apartado siguiente ofreceremos una visión de las actuaciones del profesor y el alumno cuando se enfrentan a la lectura de textos en las aulas. Efectivamente, a nuestro modo de ver las cosas, entendemos que lo que hacen los profesores con sus alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto de forma colectiva determina lo que los alumnos llegan a entender por comprensión y, en definitiva, lo que hacen cuando se enfrentan a un texto. Como veremos a continuación, el estudio de cómo los profesores se enfrentan a este tipo de tareas ha sido estudiado con una cierta profundidad. Esto nos permite tener una idea aproximada de cuáles son los comportamientos más sobresalientes de profesores y alumnos cuando se enfrentan con un texto en las aulas. A continuación, se mostrarán los aspectos más destacados en este tipo de interacciones.

#### *IV. El estudio de las aulas como contextos de enseñanza y aprendizaje de las competencias lectoras*

El desarrollo apropiado de la competencia lectora tiene mucho que ver con el trabajo cooperativo que llevan a cabo profesores y alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto durante las actividades de aula. Por esta razón, podemos afirmar que la comprensión de textos puede ser entendida como una “actividad conjunta de aula” (p.244), que une, de alguna manera, las acciones de los profesores y los alumnos con el texto y sus características. De esta manera, es importante señalar que durante una sesión de lectura colectiva intervienen elementos como el texto y sus particularidades, el lector y las ayudas que el profesor le presta (Iturra, 2014). En este mismo sentido, algunos autores señalan que, al igual que en otras formas de aprendizaje, para alcanzar la

comprensión de la lectura en el aula, es necesario un diálogo constante entre profesor y alumno (Iturra y Rosales, 2015). Este diálogo será el encargado de dar forma a las distintas actividades y acciones que se desarrollan durante una sesión de lectura colectiva.

En cualquier caso, no sólo es el diálogo que se establece entre el profesor y sus alumnos el único factor influyente. También, en la actualidad contamos con algunos trabajos que nos hacen ver la relevancia del discurso empleado por el profesor y el papel del mismo en la promoción de los aprendizajes en las aulas. Por ejemplo, Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman y Kang (2002) distinguen dos tipos de discursos distintos llevados a cabo por el profesor: *discurso didáctico de apoyo* y *discurso didáctico sin apoyos*. El primero alude a un tipo de discurso donde predomina el refuerzo de los contenidos más relevantes, mientras que el segundo hace referencia a los contenidos que son menos importantes.

Existen diversas maneras que el profesor puede utilizar para expresarse y facilitar, gracias a ellas, la comprensión y el razonamiento de los alumnos durante las interacciones. Sin embargo, gran cantidad de estudios demuestran que esto raramente ocurre, instruyendo, en gran medida, a través de enseñanza puramente didáctica en lugar de intentar involucrar en discusiones que les hagan reflexionar y opinar de manera crítica (Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación).

Por ejemplo, en el caso de la comprensión de textos y la interacción que mantienen los profesores con sus alumnos para promocionarla, contamos con estudios que nos han indicado qué es lo que hacen público los profesores en las interacciones que mantienen con sus alumnos. Teniendo en cuenta los procesos que están implicados en la comprensión de un texto, Sánchez, García y Rosales, han señalado que los profesores pueden realizar preguntas a sus alumnos cuya meta puede ser tanto seleccionar información para llevar a cabo la tarea, razonar utilizando diversos contenidos implicados en la tarea para solucionarla, o reflexionar realizando una visión más profunda, utilizando conocimientos previos o ideas propias.

Según Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez (en preparación), sin embargo, cuando los profesores leen conjuntamente con sus alumnos, los procesos regulatorios y de razonamiento no suelen tener una presencia tan destacada en las aulas

Por otra parte, además de ayudar a los alumnos promocionando en las aulas los procesos de selección, razonamiento y reflexión, el discurso de los profesores permite potenciar la transferencia de responsabilidades a los alumnos aumentando su autonomía. Por ejemplo, Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez (en preparación), citando a Collins *et al.* (1989, p. 456) afirman que *“...a medida que el educando domine un número creciente de las habilidades de los componentes, el maestro reduce su participación, proporcionando menos toques y menos retroalimentación al alumno con el tiempo, se desvanece el maestro por completo, cuando el aprendiz ha aprendido a ejecutar sin problemas toda la tarea”*, es decir, el propósito fundamental de los profesores debería ser fomentar la autonomía de los alumnos con el objetivo de conseguir que estos últimos acaben teniendo toda la responsabilidad a la hora de realizar una tarea.

Sin embargo, investigación llevada a cabo acerca de la autonomía que tienen los alumnos en el aula es bastante escasa, y, además, ofrece resultados muy diferentes según los autores que la analizan. Por una parte, algunos de ellos, como Turner y Meyer (2002) (ápuod Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación), sugieren que el discurso utilizado por los profesores se ve limitado por las propias características de las intervenciones del grupo. Por otro lado, disponemos de otro grupo de trabajos que nos explican que el comportamiento desarrollado por los profesores durante su discurso didáctico permite a los estudiantes aumentar sus posibilidades de comprensión y desarrollo correcto de la tarea.

De forma mucho más concreta, a continuación hacemos un breve repaso de algunos de los estudios más próximos a los objetivos que vamos a llevar a cabo en nuestro estudios y que nos van a permitir hacernos una idea más próxima a tres cuestiones esenciales: ¿Cómo influye la organización del aula en los procesos de promoción de la comprensión de textos?, ¿Qué contenidos se hacen públicos en las aulas?, ¿Cuál es la autonomía que se da al alumno durante la realización de la tarea?

En lo que se refiere al modo en que los profesores organizan las aulas cuando leen con sus alumnos, autores han hablado de los Episodios como el eje vertebrador de las lecturas colectivas que se dan en las aulas. Así, por ejemplo, una sesión completa de lectura de textos, no suele consistir en un único Episodio, sino que se caracteriza por estar compuesta por varios Episodios diferentes (los cuales, por cierto, implican también una relación distinta entre profesor y alumno). Por tanto, para conocer la diversidad de Episodios que constituyen una lectura colectiva, debemos identificar el objetivo que se persigue, ya sea este, leer, evaluar o ser conscientes de cuáles son los conocimientos previos de los alumnos (Sánchez, García y Rosales, 2010).

Actuando de este modo, Sánchez, García y Rosales (2010) han mostrado a partir de un estudio de 30 sesiones de lectura colectiva que todas ellas, sin excepción, están compuestas por dos Episodios fundamentales: un Episodio de lectura en voz alta (30%), y otro de evaluación e interpretación de la lectura que se ha realizado (30%). Estos dos tipos de Episodios serán la base principal, el núcleo fundamental, de este tipo de actividades. Además, añaden que las sesiones de lectura colectiva cuentan también con otro tipo de Episodios típicos: Episodios de planificación (16%), de activación de conocimientos previos (14%), de análisis de experiencias (8%)...

Hasta ahora, hemos considerado que la actividad de lectura colectiva en el aula puede ser organizada de diferentes maneras dependiendo del tipo de Episodios que se utilicen. Sin embargo, además de la organización del aula, estos autores han reflexionado acerca de los contenidos que se hacen públicos en cada uno de estos Episodios. Acuden al significado de comprensión de textos para observar qué es lo que ocurre en la clase cuando un profesor lee con sus alumnos. Así, por ejemplo, llegan a la conclusión de que cuando se lee en las aulas, profesores y alumnos pueden centrarse en procesos de comprensión más profundos o superficiales dependiendo de dónde centren su atención durante la interacción. Es decir, cuando seleccionamos información textual, estamos realizando procesos de comprensión muy superficiales. Sin embargo, esta comprensión superficial va a ir profundizándose si el profesor promociona la integración de las diversas ideas del texto y la reflexión y valoración crítica acorde con los conocimientos previos de los alumnos.

Según un estudio realizado por Iturra y Rosales (2015) en el que se analizan tres unidades didácticas completas del área de Lengua y Comunicación en Educación Primaria, se muestran cómo los alumnos, durante los Episodios de Evaluación de la Lectura, contestan a un mayor número de preguntas cuyo propósito es seleccionar directamente la información del texto (70%) que a preguntas donde puedan integrar diversas ideas de este (27%) o reflexionar sobre él (3%). Con estos resultados los autores señalaron que la comprensión que promocionaron los profesores fue mucho más superficial que si hubieran hecho públicos contenidos relacionados con la reflexión o el razonamiento textual. Por este motivo, los autores sugirieron que los profesores mostraron un comportamiento poco estratégico, puesto que el objetivo principal de los profesores debería ir más allá de la mera selección de información.

Por último, existe otro elemento que es necesario para un óptimo análisis de las interacciones existentes entre el profesor y sus alumnos: el grado de responsabilidad que los alumnos asumen a la hora de realizar las tareas encomendadas por el profesor, o, dicho de otra forma, las ayudas que prestan los profesores a los alumnos para elaborar sus ideas acerca del texto (Sánchez, García y Rosales, 2010).

Han sido realizados gran cantidad de estudios para medir la autonomía de los alumnos en el aula (Sánchez, García y Rosales, 2010; Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999), concluyendo en todos ellos que, generalmente, en las aulas los alumnos tienen muy pocas responsabilidades recayendo la mayor parte de la responsabilidad sobre la realización de la tarea en la actuación del profesor. Concretamente, un estudio reciente acerca de la autonomía y el nivel de responsabilidad que tienen los alumnos en el aula, lo han realizado Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez (en preparación), en el cual analizan las clases de la asignatura de matemáticas de 11 profesores de Educación Primaria para comprobar el grado de autonomía que se otorga a los alumnos en ellas. Su análisis indica que más de un 70% de las intervenciones realizadas por los profesores incluyen datos de la respuesta en la pregunta que formulan a sus alumnos, además de hacer alusión en éstas a información poco relevante para alcanzar una profunda comprensión. Esto supone un bajo nivel de responsabilidad otorgado a los alumnos.

En el ámbito específico de la lectura los resultados son muy similares. Sánchez, García y Rosales (2010) analizan 30 sesiones de lectura colectiva en el aula de Educación Primaria y concluyen con este estudio que los patrones prototípicos eran de profesores que utilizaban una mayor cantidad de ciclos monológicos e invasivos frente a ciclos no invasivos y simétricos. En definitiva, estos autores ultiman que el peso de las responsabilidades, de la participación entre alumnos y profesores en el aula de lectura, reside fundamentalmente en los profesores.

## **Objetivo del Estudio**

El objetivo de este trabajo es comparar las prácticas lectoras de dos profesores de Educación Primaria de España y Noruega. En concreto, estamos interesados en valorar cómo organizaron las sesiones de lectura colectiva, qué contenidos se hicieron públicos en cada una de las interacciones y, por último, cuál fue la responsabilidad que asumieron el profesor y sus alumnos en la construcción de esos contenidos públicos. Como hemos razonado hasta este punto esperamos que, a partir de las puntuaciones que obtienen cada uno de los países en las pruebas internacionales de competencia lectora, los profesores noruegos hagan públicos unos contenidos más complejos y permitan a sus alumnos una mayor autonomía, una mayor responsabilidad, a la hora de elaborar una respuesta que los profesores españoles.

## Método

### *Participantes*

En el estudio han participado cuatro profesores que impartían sus clases en Educación Primaria de Noruega y España. En concreto, los dos profesores noruegos impartían su docencia en las regiones de Vest Agder y Aust Agder, localizadas al Sur de Noruega. Por su parte, los dos profesores españoles impartían su docencia en la ciudad de Salamanca. Todos ellos se encargaban de clases de Educación Primaria (2º, 3º y 4º curso). Los cuatro profesores tenían más de 5 años de experiencia docente. Además, todos accedieron a participar en el estudio de forma voluntaria.

El número de estudiantes en cada clase varió entre 22 y 25 alumnos en tres de las aulas, excepto una de ellas, con solamente 5 alumnos. En este caso, se trató, de un colegio privado noruego, en los cuales no suelen estudiar gran cantidad de alumnos. Las sesiones, por otra parte, variaron entre 10 minutos y 38 segundos a 16 minutos y 34 segundos de duración.

A continuación, se expondrá una tabla informativa (Tabla 1) con los datos más relevantes de los participantes en este estudio.

*Tabla 1. Tabla de elaboración propia. Caracterización de los participantes*

	<b>Profesoras Noruega</b>		<b>Profesoras España</b>	
	Ingerbjorg	Annbjorg	María	Isabel
<b>Participantes</b>	5 estudiant.	23 estudiant.	21 estudiant.	25 estudiant.
	3º Primaria	4º Primaria	4º Primaria	4º Primaria
<b>Tipología</b>	Privado	Público	Público	Público
<b>Grupo socioeconómico</b>	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto



## *Procedimiento*

### **Materiales y metodología**

Cada uno de los profesores fue grabado en una sesión de lectura colectiva con sus alumnos. La lectura colectiva es definida por Sánchez, García y Rosales (2010) como “actividades regulares orientadas a la comprensión de un texto, que cuenta con un plan de trabajo reconocido por los participantes de la actividad”. Era requisito fundamental que estas sesiones fueran idénticas a las que realizaban en clase en su día a día, dando opción a las propias profesoras para la elección de los textos que ellas desearan usar en cada sesión, siempre que estos fueran narrativos.

Los textos con los que trabajaron los profesores fueron textos narrativos que ellos mismos eligieron y, por tanto, todos ellos eran adecuados a la edad de los alumnos. Dos de las narraciones usadas, una de cada país, se muestran como ejemplos en el apartado de Anexos.

Una vez recogidas todas las grabaciones, realizamos una transcripción literal de la interacción llevada a cabo entre profesoras y alumnos durante cada una de las sesiones disponibles.

Transcritas las grabaciones, se procedió a analizar cada una de las transcripciones utilizando el Sistema de Análisis propuesto por Sánchez, García y Rosales (2010). Concretamente, cada una de las interacciones fue dividida en los Episodios que la componían. Básicamente, un Episodio consiste en “un conjunto de intercambios (ciclos) de alumnos y profesores que tienen tanto un objetivo común como una determinada manera de organizar la participación” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 165). Existe una gran diversidad de Episodios. En una lectura colectiva, por ejemplo, es fácil identificar, Episodios de Planificación, en los que se presenta el fin principal de la lectura, Episodios de Conocimientos Previos, donde se despiertan los hechos conocidos previamente por los alumnos y que están vinculados con la lectura, Episodios de Lectura, de Interpretación y de Evaluación, entre otros. (Iturra y Rosales, 2015). Por ejemplo:

*Episodio de Activación de Conocimientos Previos*

**1 Profesora:** Ahora vamos a leer un libro. Se llama “El niño Gorrión”, y es una historia de Navidad.

**2** ¿Hay alguien que puede adivinar de lo que trata este libro?

**3 Alumno:** ehm... ¿Acerca de un niño?

[...]

**4 Maestro:** Eso podría ser. ¿Cualquier otra persona que tenga alguna idea acerca de lo que puede ser esto?

**5 Alumno:** ¿un pájaro?

*Episodio de Interpretación y Evaluación:*

**1 Profesor:** ¿Qué pasó? El barquero salió muy bien llevando la barca pero el otro le dijo tantas cosas que

**2** se puso nerviosísimo y se quedó pensando “caramba pues he perdido la vida porque no se matemáticas,

**3** he perdido la vida porque no sé lengua, he perdido la vida entera” y estaba tan distraído que su barca,

**4** que nunca le había pasado antes, chocó porque se puso nervioso de pensar que no sabía nada. Sigue Javi

**5** por favor.

*Episodio de Aclaración de Vocabulario:*

**1 Profesora:** Barehead... ¿qué significa eso?

**2 Alumno:** ¿Qué no tiene pelo?

**3 Profesor:** ¡Eso es lo que yo pensé al principio también! Pero es una niña, así que creo que tiene pelo.

**4** ¿Qué más puede significar?

**5 Alumno:** ¿Que se cortó el pelo? [...]

Una vez identificados los Episodios que conformaron cada una de las interacciones se identificaron los Ciclos, entendiendo un ciclo como “todo cuanto es necesario hacer o decir para que se genere un determinado contenido válido para unos y otros” (Sánchez, García y Rosales, 2010, p. 125). Se puede afirmar que un Ciclo es la unidad más elemental de análisis ya que es necesaria para poder llegar a un acuerdo satisfactorio entre el profesor y el alumno acerca de lo que hay que decir o hacer en una tarea. A continuación se mostrará un ejemplo de Ciclo para aclarar el concepto:

- 1 Prof.:** Eso, porque le dolía una pierna. A ver Sheila, la tercera.
- 2 Alumna:** ¿Qué hizo el Sol viejo cuando llegó a lo alto del árbol?
- 3 Prof.:** ¿Qué hizo?
- 4 Alumna:** Tirarle la cera, a... al Sol viejo.
- 5 Prof.:** No. ¿Qué hizo?, Pablo, ¿qué hizo?
- 6 Alumno:** Comerse la miel.
- 7 Prof.:** Comerse la miel, se empezó a comer miel y no preocupó del quedaba abajo para dársela, ¿no os
- 8** dais cuenta que lo pone bien claro?

En él, podemos observar la estructura que ordena los pasos de alumnos y profesores en la interacción: el ciclo se inicia con una pregunta inicial (Líneas 1, 2 y 3), una solicitud de información llevada a cabo por el profesor. Esto introduce una apertura de diálogo entre el profesor y sus alumnos donde se busca el cumplimiento de la demanda (la respuesta a la pregunta formulada). Para resolver esta tarea, muchas veces se requieren sucesivas intervenciones por parte del profesor y el alumno (líneas 4, 5, 6) para llegar a un compromiso o respuesta final (líneas 7 y 8).

Identificados todos los ciclos en las transcripciones, cada uno de ellos fue categorizado en función de dos criterios. Por una lado, se analizaron los contenidos a los que se dirigió cada una de las ciclos y en segundo lugar, se valoró qué grado de responsabilidad asumieron los profesores y sus alumnos en la construcción de esos contenidos. En concreto, para valorar los contenidos se categorizaron en tres tipos (Vidal-Abarca, 2012):

1. **Acceso y Recuperación:** El objetivo principal de estas preguntas es que los alumnos consigan seleccionar o juntar la información que se pide. En muchos casos la información que se pide puede aparecer explícitamente en el texto, pero se debe tener en cuenta que no siempre es así. Por ejemplo:

**1 Profesor:** Un momento... ¿Por qué se estaba ahogando?

**2 Alumno:** Porque no sabía nadar

2. **Integración e Interpretación.** Para llegar a la respuesta correcta en este tipo de preguntas, se requiere que el alumno relacione diferentes partes del texto.

Esto le permitirá encontrar relaciones como problema-solución, parte-todo, semejanza, causa-consecuencia... Por ejemplo:

**1 Profesor:** Sí, ¿por qué crees que lo hizo? Al principio quemó solo una cerilla, y después prendió más.

**2** ¿Por qué piensas que lo hizo?

**3 Alumno:** ¿Para que ardieran por más tiempo? ¿Así podría ver más?

**4 Profesor:** Sí, ¿Por qué crees que quería ver más?

**5 Alumno:** ¿Para poder ver a su abuela?

**3. Reflexión:** Con estas preguntas se pretende, principalmente, incorporar conocimientos propios de los alumnos, experiencias, ideas y valores que son externos a la información contenida en el texto. La información que requiere estas preguntas pueden estar relacionadas tanto con el texto como con la forma de presentación de los mismos. Por ejemplo:

**1 Profesor:** (...) Esta es una forma de ayudar a los demás, ¿no? ¿Hay alguien más que tenga una historia

**2** parecida a esta, sobre algún momento en el que hayáis ayudado a alguien?

**3 Alumno:** Recuerdo que yo una vez en infantil...

**4 Profesor:** Sí, ¿quieres contárnoslo?

**5 Alumno:** Sí. Había una niña que se llamaba Hedda y estaba sentada fuera de la guardería (...)

Por otra parte, en lo referente a la autonomía, cada ciclo fue valorado atendiendo si era monologal, invasivo, no invasivo o simétrico:

- **Monologal:** En ellos solamente interviene el profesor, expresando una evaluación sobre el tema, interpretación o experiencias propias. (Sánchez, García y Rosales, 2010)

**1 Profesor:** Sí, pero ella estaba muerta. Creo que la historia quiere decirnos que es importante ser bueno con todo el mundo. Y si vemos a alguien que está sufriendo o pasándolo mal, deberíamos ayudarles. No quiere decir exactamente que ella estuviera sufriendo pero [...]

- **Invasivo:** en los que el alumno, con ayuda de distintos métodos (completar una pregunta, rellenar huecos, comenzar un razonamiento...) parte de la respuesta que se está buscando para formular su respuesta, lo cual reduce en gran medida la participación de los alumnos en clase. (Sánchez, García y

Rosales, 2010) Están basados en la enseñanza a través de simplificar o clarificar la pregunta de tal manera que al alumno le resulte más fácil conocer la respuesta. (Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación)

**1 Profesor:** ¿A ver, por qué bajaron?

**2 Alumno:** Para encontrar... Para encontrar...

**3 Profesor:** A ver, ¡hombre!

**4 Alumno:** Para buscar la miel y comérsela

**5 Profesor:** Sela, ¿tú que dices? ¿es eso?

**6 Alumna:** ...

**7 Profesor:** ¿Manuel?

**8 Alumno:** Para buscar comida

**9 Profesor:** Más que comida, a ver... ¿qué os dice ahí en la primera hoja? Eh, para comer miel os dice,

**10** bajaron a la tierra.

- **No Invasivo:** este tipo de ciclos están orientados a dirigir y asesorar en el aprendizaje, en lugar de ayudar a los alumnos a dar una respuesta. (Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación) Con ellos, se otorga la motivación necesaria al alumno para pensar, a través de algunas pistas, a sonsacar la respuesta a la tarea propuesta. (Sánchez, García y Rosales, 2010)

**1 Profesor:** (...) Esta es una forma de ayudar a los demás, ¿no? ¿Hay alguien más que tenga una historia

**2** parecida a esta, sobre algún momento en el que hayáis ayudado a alguien?

**3 Alumno:** Recuerdo que yo una vez en infantil...

**4 Profesor:** Sí, ¿quieres contárnoslo?

**5 Alumno:** Si. Había una niña que se llamaba Hedda y estaba sentada fuera de la guardería (...)

- **Simétrico:** los ciclos de este tipo son comenzados por la intervención de un alumno en lugar de comenzarlos el profesor. También son llamados ciclos dialogales.

**Alumno:** Uhm... solo una cosa... entonces... si el papá estaba borracho también las navidades anteriores... supuestamente también estaba borracho, ¿no? Si es así, ¡ha estado conduciendo mientras estaba borracho y eso es ilegal!

## **Medidas**

Para valorar la organización global de las sesiones de lectura colectiva consideramos el tipo de Episodios que aparecen en cada una de ellas. Además, se ha considerado el porcentaje de tiempo instruccional utilizado para el desarrollo de los diferentes Episodios.

Por otra parte, para hacer una valoración de los contenidos que se hicieron públicos durante la sesión de lectura, se ha tomado en consideración el porcentaje de ciclos de Acceso y Recuperación de Información, Integración e Interpretación y de Reflexión formuladas a los estudiantes en los Episodios de evaluación de tareas de cada sesión, para comprobar, así, la tipología de contenidos que se hacen públicos en cada país.

Por último, para valorar el grado de autonomía que asumieron profesor y alumnos, se ha considerado el porcentaje de ciclos monologales, invasivos, no invasivos y simétricos que hubo en cada una de las interacciones.

## Resultados

Los resultados se han organizado en tres partes diferentes. En primer lugar, presentamos los datos referentes a los Episodios que han sido utilizados tanto en las sesiones de lectura colectiva españolas como en las noruegas. En segundo lugar, se muestran los datos que hacen referencia a los contenidos que se han hecho públicos en ambos países durante las sesiones analizadas. Y, por último, se presentan los datos que tienen que ver con el análisis de la autonomía que asumen profesores y alumnos para resolver las tareas propuestas.

En lo que se refiere al modo en el que se organizaron las aulas, en la Tabla siguiente mostramos la frecuencia y porcentaje de Episodios realizados tanto por los profesores noruegos como por los españoles.

<b>TIPO</b>	P.N. 1.	P.N. 2	<b>Noruega</b>	P.E. 1	P.E. 2	<b>España</b>
<b>Lectura</b>	(4) 52,30%	(1) 52,20%	<b>(5) 52,30%</b>	(1) 27,30%	(3) 34,30%	<b>(4) 31%</b>
<b>Evaluación/ Interpretación</b>	(2) 15,60%	(2) 25,40%	<b>(4) 19,50%</b>	(1) 69,40%	(1) 64,20%	<b>(2) 66,60%</b>
<b>Aclaración Vocabulario</b>	(3) 13,90%		<b>(3) 8,20%</b>	(1) 3,30%	(4) 1,50%	<b>(5) 2,40%</b>
<b>Análisis de Experiencias</b>	(1) 18,20%	(1) 9,40%	<b>(2) 14,70%</b>			
<b>Conocimientos Previos</b>		(1) 13%	<b>(1) 5,30%</b>			

Tabla 2. Tabla de elaboración Propia. Episodios utilizados por profesores en España y Noruega

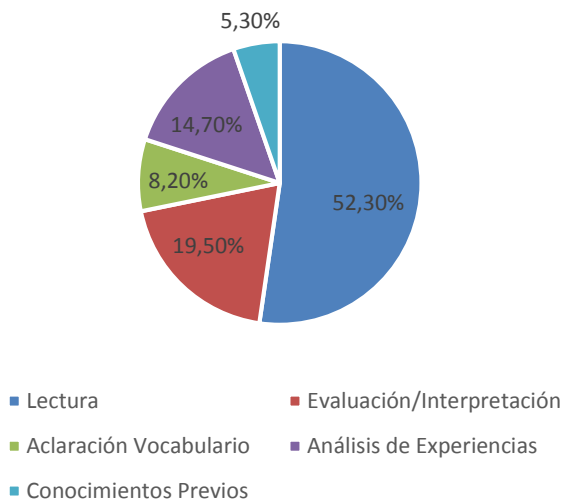


Gráfico 2. Episodios utilizados en las sesiones noruegas

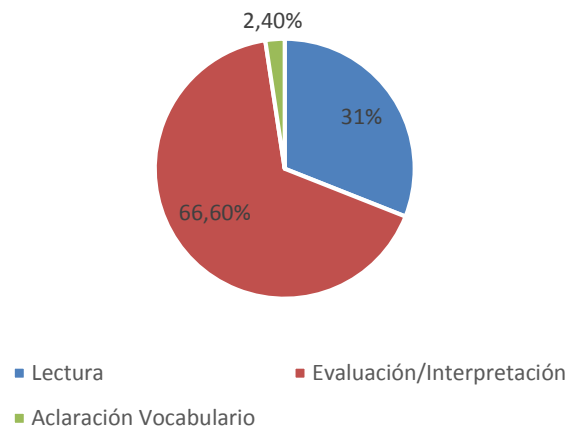


Gráfico 1. Episodios utilizados en las sesiones españolas

De forma más gráfica, estos resultados pueden visualizarse en los gráficos 1 y 2. Según estos, los resultados obtenidos permiten afirmar que existen pequeñas diferencias entre Noruega y España. Por ejemplo, en ambos países la lectura y la interpretación tienen un gran peso en las diferentes sesiones de lectura colectiva. Prácticamente, el 80% del tiempo impartido en ellas estuvo dedicado a este tipo de Episodios. Además, se puede observar que ambos países realizan cortos Episodios dedicados a aclarar el vocabulario que los alumnos no pudieran comprender con claridad.

En cuanto a las diferencias existentes entre ambos países, nos encontramos con que los profesores noruegos recurren a la activación de conocimientos previos de los alumnos en varias ocasiones. Además, realizan gran cantidad de Episodios de Análisis de Experiencias, mientras que en las sesiones españolas analizadas no se ha hecho alusión a ninguna de estas dos cuestiones. En la Tabla siguiente se muestran los resultados relativos a los contenidos que se hicieron públicos en las sesiones de lectura colectiva en Noruega y España. Además, observando el Gráfico 3 podemos concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los procesos que surgen según los contenidos de los ciclos que se hacen público en función de los profesores (Noruega vs. España) ( $\chi^2(2, N = 64) = 43.283, p = 0.000 < 0.05$ ) (Gráfico 3). Además, se observa que la relación entre ambas variables es directa y fuerte, tal y como indica el coeficiente de contingencia ( $C = 0.635, p = 0.000 < 0.05$ ).

Si observamos la Tabla 3 y analizamos los datos categoría a categoría, observamos que en selección existen diferencias significativas entre el proceso que surge en función del profesor ( $\chi^2(1, N=38) = 63.674, p = 0.000 < 0.05$ ).

En el caso de interpretación observamos que no encontramos evidencias significativas que nos lleven a concluir que existen diferencias entre el proceso de interpretación en función del profesor ( $\chi^2(1, N=14) = 1.333, p = 0.248 > 0.05$ ).

Y, por último, para el caso de reflexión encontramos evidencias significativas que nos lleven a concluir que existen diferencias entre dicho proceso en función del profesor ( $\chi^2(1, N=12) = 64.059, p = 0.000 < 0.05$ ).



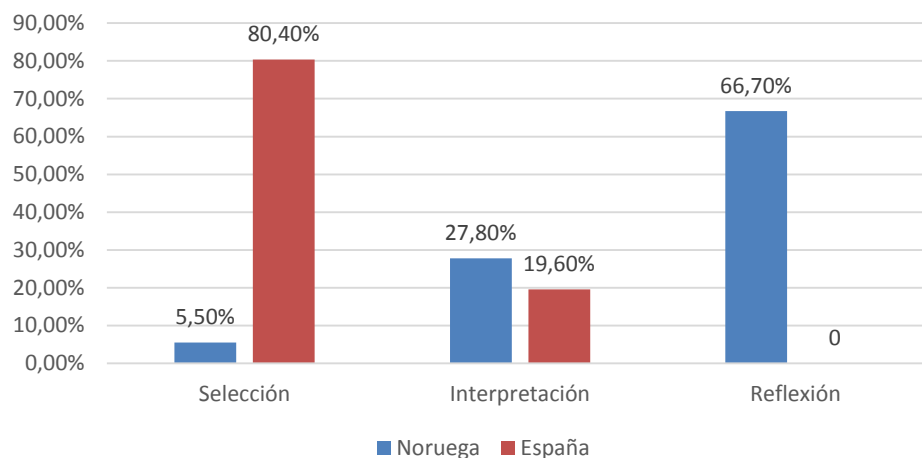


Gráfico 3. Contenidos públicos en Noruega y España

TIPO	P.N.1	P.N.2	Noruega	P.E. 1	P.E. 2	España
<b>Selección</b>	(1) 12,50%	-	<b>(1) 5,50%</b>	(10) 58,80%	(27) 93,10%	<b>(37) 80,40%</b>
<b>Interpretación</b>	(1) 12,50%	(4) 40%	<b>(5) 27,80%</b>	(7) 41,20%	(2) 6,90%	<b>(9) 19,60%</b>
<b>Reflexión</b>	(6) 75%	(6) 60%	<b>(12) 66,70%</b>	-	-	-

Tabla 3. Tabla de Elaboración Propia. Contenidos Públicos según el profesor en Noruega y España

Por último, refiriéndonos al grado de autonomía que el profesor otorga a sus alumnos durante las sesiones, los resultados obtenidos permiten concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de autonomía en función de los profesores (Noruega vs. España) ( $\chi^2$  (3, N = 64) = 15.358,  $p = 0.002 < 0.05$ ) (Gráfico 4). Además, se observa que la relación entre ambas variables es directa y media, tal y como indica el coeficiente de contingencia ( $C = 0.440$ ,  $p = 0.002 < 0.05$ ) (Gráfico 4).

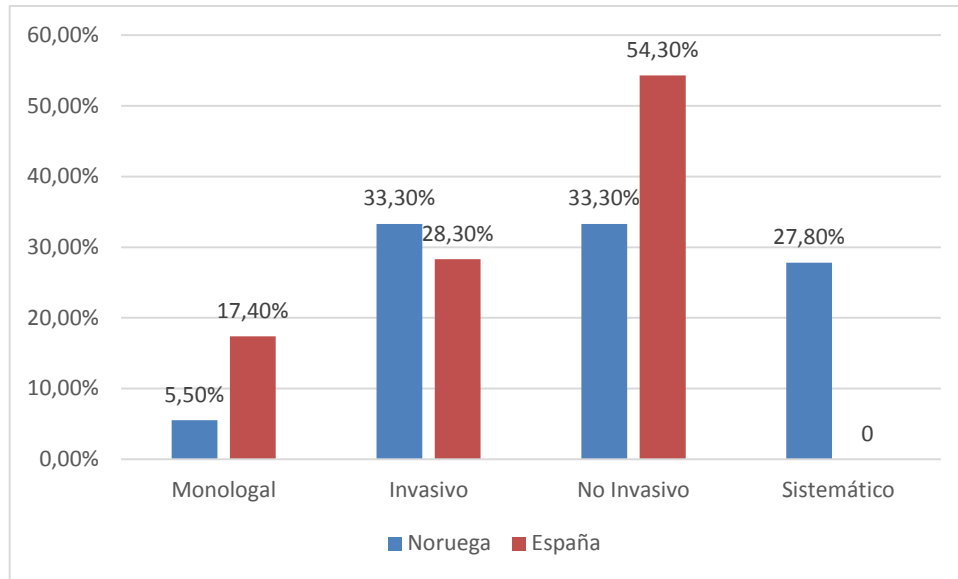


Gráfico 4. Grado de Autonomía otorgada a los alumnos

TIPO	P.N.1	P.N.2	Noruega	P.E.1	P.E.2	España
<b>Monologal</b>	10%	-	<b>5,50%</b>	-	27,60%	<b>17,40%</b>
<b>Invasivo</b>	50%	12,50%	<b>33,30%</b>	35,30%	24,10%	<b>28,30%</b>
<b>Baja</b>	<b>(6) 60%</b>	<b>(1) 12.5%</b>	<b>(7) 39%</b>	<b>(6) 35%</b>	<b>(15) 52%</b>	<b>(31) 46%</b>
<b>No Invasivo</b>	30%	37,50%	<b>33,30%</b>	64,70%	48,30%	<b>54,30%</b>
<b>Simétricos</b>	10%	50%	<b>27,80%</b>	-	-	-
<b>Alta</b>	<b>(4) 40%</b>	<b>(7) 87.5%</b>	<b>(11) 61%</b>	<b>(11) 65%</b>	<b>(14) 48%</b>	<b>(25) 54%</b>

Tabla 4. Tabla de Elaboración Propia. Grado de autonomía otorgado a los alumnos según los profesores de Noruega y España

En un análisis más profundo, podemos concluir observando los resultados de la Tabla 4 uno a uno que, por una parte, en el nivel monologal existen diferencias significativas entre dicha autonomía en función del profesor ( $\chi^2 (1, N=9) = 5.261, p = 0.022 < 0.05$ ).

En el caso del nivel invasivo observamos que no encontramos evidencias significativas que nos lleven a concluir que existen diferencias ( $\chi^2 (1, N=19) = 0.410, p = 0.522 > 0.05$ ).

Para el nivel no invasivo, existen evidencias significativas para afirmar que hay diferencia entre este nivel en función del profesor ( $\chi^2 (1, N=31) = 5.069, p = 0.024 < 0.05$ ).

Y, por último, para el nivel simétrico encontramos evidencias significativas que nos lleven a concluir que existen diferencias entre dicho nivel y el profesor ( $\chi^2 (1, N=5) = 25.138, p = 0.000 < 0.05$ ).

## Discusión

Retomando el objetivo principal: comparar la práctica en el aula de Noruega y España para conocer su influencia en los resultados de evaluación de las pruebas PISA, podemos afirmar según los resultados presentados que las clases en Noruega y España son realmente diferentes. Estos resultados tienen que ver con tres cuestiones fundamentales: la organización de la sesión, los contenidos que se hacen públicos, y el grado de autonomía que tienen profesor y alumno en dicha sesión. Como hemos visto estas diferencias radican fundamentalmente en el tipo de contenidos que se hacen públicos y en la autonomía que permiten a sus alumnos los profesores, más que en la organización de la sesión.

Como se ha señalado anteriormente, Con respecto a los resultados relativos a cómo se organizaron las sesiones, no encontramos grandes diferencias entre ambos países. No se puede decir que la organización de las clases noruegas sea más rica que la llevada a cabo en España, o viceversa. Hemos observado que tanto en Noruega como en España las sesiones de lectura colectiva están centradas en los Episodios de Lectura y Evaluación e Interpretación de la misma, utilizando alrededor de un 80% de la sesión en ambos países para estas tareas. Por una parte, España utiliza una mayor cantidad de tiempo que Noruega para evaluar qué es lo que los estudiantes han comprendido sobre el texto. No obstante, Noruega, además de realizar la pequeña evaluación acerca de los contenidos específicos del texto, hizo referencia también a las experiencias que tuvieron los alumnos con relación al tema tratado. Este hecho da capacidad a los alumnos de reflexión, de comprensión significativa, uniendo un mundo imaginario creado en los cuentos con la realidad que ellos mismos han vivido.

Sin embargo, las distancias entre países aumentaron cuando comprobamos si existe una introducción previa a la lectura del texto. Noruega, por su parte, comenzó sus sesiones introduciendo la lectura aclarando el vocabulario principal (Episodio que también realizaron los profesores españoles, pero entre medias de la lectura o al final de esta) o aludiendo a los conocimientos previos de los estudiantes. Bien es cierto, que en lo referente a los Episodios de Aclaración de Vocabulario y Activación de Conocimientos Previos, los profesores noruegos no se comportaron de la misma manera, sin embargo ambos utilizaron estos Episodios diferentes con el mismo objetivo:

la introducción de la sesión. Esto facilitaría la comprensión profunda del texto que vendría a continuación. En cambio España empezó la sesión de lectura sin una introducción previa. Estos resultados, del mismo modo, difieren de algunos de los estudios realizados por Sánchez, García y Rosales (2010), Iturra y Rosales (2015), Iturra (2014), los cuales confirman que un alto porcentaje de profesores realizan una pequeña introducción al inicio de la sesión con objeto de clarificar las tareas posteriores a los alumnos.

Por último, en las sesiones llevadas a cabo en España, al igual que las de Noruega, carecieron de una Fase Inicial en la que se ponga en conocimiento de los alumnos lo que se esperaba de ellos y de la tarea que se iba a realizar. Es decir, no se han encontrado en ningún caso momentos dedicados a la planificación de las sesiones de lectura colectiva. Del mismo modo, en ninguno de los casos los profesores hicieron una recapitulación de todos los contenidos que se habían tratado durante la sesión.

Desde el punto de vista de los contenidos que se hacen públicos en las sesiones hemos comprobado que las diferencias entre España y Noruega son abrumadoras. En una comparación global podemos comprobar que los contenidos que primaron en Noruega son aquellos relativos con la reflexión, con la incorporación de ideas y valores externos a la información del texto para crear una opinión crítica acerca de él, dejando un espacio mínimo, casi nulo, a las preguntas donde la selección y recuperación de ideas concretas del texto. Exactamente lo contrario ocurrió en España. En nuestro país los profesores no dieron a sus alumnos la oportunidad de expresarse libremente, de opinar, de valorar lo leído, centrándose, de manera casi absoluta, en la recuperación de contenidos específicos del texto. Estas evidencias nos hacen plantearnos muchas cosas, pero fundamentalmente observamos que los españoles utilizaban más tiempo para evaluar el texto, pero los contenidos que abordan para evaluarlo son muy superficiales, es decir, no importa tanto el tiempo utilizado en evaluar si no se logran evaluar los contenidos fundamentales.

En cuanto a las diferencias intergrupales, hemos podido comprobar que los resultados obtenidos son consistentes y, por tanto, fiables, puesto que los profesores en ambos países se comportaron prácticamente de la misma manera a la hora de seleccionar los contenidos que querían hacer públicos en sus sesiones. Las diferencias

entre ambos son muy bajas, siendo el máximo dato variable las preguntas de integración realizadas entre los profesores españoles.

Estos resultados suponen que existe un país donde se está promocionando una comprensión mucho más profunda, que es Noruega, y un país donde la comprensión que se promociona es mucho más superficial, el caso de España. A partir de los siguientes ejemplos se puede comprobar con facilidad las evidencias comentadas acerca de los contenidos públicos.

España:

**Profesor** Y que más insulta al barquero, venga a salvarme y qué, Jorge que paso con el barquero entonces.

**Alumno.** Lo salvó

**Profesor.** Vamos a ver

¿Jorge qué paso con el barquero?

**Alumno:** (no se entiende lo que dice)

**Profesor.** ¿Desde dónde y en qué momento? El barquero ¿dónde estaba?, lo ha dejado (no se entiende lo que dice)

**Alumno.** En una roca.

**Profesor.** ¿A ver en dónde estaba el barquero? El barquero había nadado y ¿dónde se había quedado?

Noruega:

**Maestra:** Ahora descansamos un rato, ¿Qué os está pareciendo el libro? ¿Jonathan?

**Alumno:** Uhm... No es un libro apropiado para nuestra edad. Es sobre estar borracho y esas cosas, ahora ya entiendo por qué tiene la etiqueta verde.

**Maestra:** Sí, eso es correcto. ¿María?

**Alumno:** Yo creo que ha sido bastante conmovedor

Como podemos ver, en el ejemplo mostrado de las interacciones españolas, estas están basadas en seleccionar ideas concretas del texto, mientras que en el fragmento mostrado de las clases noruegas la reflexión es mucho mayor, los estudiantes expresan su opinión, sus ideas acerca del texto...

Con estos resultados, no resulta extraño que las puntuaciones adquiridas por los alumnos noruegos en las pruebas PISA en el ámbito de comprensión lectora sean mucho más alta que las de los alumnos españoles. Esto significa que los alumnos noruegos llegarán a adquirir la competencia lectora adaptada a la definición determinada por PISA, mencionada en el marco teórico: la capacidad que tiene el individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos de diferente índole, para alcanzar, con ello, sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y habilidades y ser capaces de participar activamente en la sociedad.

Siendo las cosas así, a nadie le puede sorprender que los resultados en las pruebas de evaluación PISA estén influidos, aparte de por otros factores, por la práctica educativa llevada a cabo en el aula entre el profesor y sus alumnos.

Por último, en lo referente a la autonomía otorgada a los alumnos en las clases, comprobamos que los profesores noruegos, al contrario de los españoles, están promocionando continuamente la participación de los alumnos. Los alumnos españoles tienen muchas menos responsabilidades que los noruegos, siendo el profesor el que realiza la mayor parte de las reflexiones necesarias para comprender lo que dice el texto.

A continuación mostraremos, al igual que hemos hecho con los contenidos públicos, dos pequeños ejemplos donde se muestra con claridad la autonomía de respuesta que tienen los alumnos de ambos países.

España

**Profesor.** Bueno entonces ¿qué paso?, el barquero estaba intentando nadar para llegar a la orilla y salvarse por lo menos cuando de repente se encuentra debajo de él algo que le salva, a que gusto me puedo parar alguna rama o algún tronco de árbol que este se para allí al sabio que se estaba ahogando.

Noruega

**Alumno:** Uhm... Solo una cosa... entonces... si el papá estaba borracho también las navidades anteriores... supuestamente también estaba borracho, ¿no? Si es así, ¿ha estado conduciendo mientras estaba borracho y eso es ilegal!

**Maestra:** Eso es verdad.

Esto se puede comprobar en los ejemplos, los profesores españoles y noruegos se diferencian fundamentalmente en la cantidad de ciclos monologales y simétricos existentes. Los ciclos monologales son abundantes en España, es decir, los profesores asumen más responsabilidades que las que dan a los niños, en cambio, en Noruega podemos observar que los alumnos inician en bastantes ocasiones ciclos simétricos, habiendo comenzado ellos mismos la interacción, aportando su opinión, valoración o ideas acerca del tema sin necesidad de que el profesor les haya preguntado con anterioridad. Esto no ocurrió en ningún caso en las sesiones españolas analizadas.

Sin embargo, los resultados que explican la autonomía de los alumnos, no se caracterizan por ser tan consistentes como en el caso de los contenidos públicos. En algunos casos, las diferencias entre profesores de un mismo país han sido muy significativas. Por ejemplo, realizando un análisis más minucioso de los ciclos, comprobamos que, de los profesores españoles analizados, uno de ellos realiza gran cantidad de ciclos monologales mientras que el otro deja más participación a sus alumnos. No obstante, como hemos señalado anteriormente y, a pesar de las diferencias intergrupales, se puede concluir la existencia de un mayor grado de autonomía en el aula noruega que en la española.

En resumen, estas claras diferencias nos sugieren que este factor es, al igual que los demás, relevantes a la hora de examinar las razones de éxito o fracaso en el rendimiento de un país. Tanto la organización de la clase, como los contenidos que se hacen públicos, como el nivel de responsabilidad que se da a los alumnos son elementos fundamentales que se deben tener en cuenta para mejorar la calidad de la educación de un país. Principalmente, debemos hacer que nuestros alumnos adquieran una mente crítica, con capacidad de opinar sobre diversos temas, adaptarlos a su realidad y



valorarlos desde ella. Asimismo, es necesario dar a los estudiantes responsabilidades, dejarles pensar por ellos mismos, actuar sin necesidad de un sujeto que les guíe constantemente en su camino. Esto les dará la autonomía necesaria para luchar por superar sus metas y objetivos, por superarse a sí mismos en cada dificultad que surja en su vida.

## Conclusiones

Los conocimientos acumulados acerca del aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos son, probablemente, unos de los más importantes hoy en día en el ámbito de la psicología. La lectura es fundamental en el desarrollo de las personas y, no solo de las personas, sino de los países, de las naciones que albergan a estas. Con este trabajo he intentado ir más allá de la simple recopilación de conocimientos, para comprender los factores que pueden afectar a tener un bajo impulso de la lectura en algunos países. Desgraciadamente, España es uno de estos países mencionados cuyos resultados en las pruebas internacionales de comprensión de textos se encuentran localizados por debajo de la media.

Gracias a una beca Erasmus que me fue concedida el año pasado, he podido conocer otro sistema educativo muy diferente al nuestro que me ha permitido comprobar las diferencias que hay entre ambos modelos educativos. Por ello, el fin de este trabajo ha sido sistematizar esas diferencias en la forma de abordar la lectura en el aula que he visto cuando he viajado a ese país.

Sin embargo, es necesario mencionar la importancia que tiene el análisis pormenorizado de las sesiones de lectura colectiva para poder ver las diferencias existentes entre ambos sistemas educativos. Como hemos observado en los resultados y comentado posteriormente, la forma de organizar la lectura colectiva es muy similar tanto en Noruega como en España: en ambos países se lee, se evalúa, se aclara el vocabulario desconocido. Lo importante, no obstante, se encuentra más allá de esta organización y para conocer las diferencias hay que analizar cuáles son los contenidos que se evalúan y la autonomía que los profesores dan a sus alumnos.

Como es lógico, este trabajo ha contado con algunas limitaciones. Es importante señalar que todas las conclusiones a las que nos acabamos de referir se han hecho a partir de una muestra de solamente cuatro profesoras, dos noruegas y dos españolas. Ciertamente es que los resultados relativos a España se han comportado de una manera similar o prototípica a la descrita en la literatura existente acerca del tema (Sánchez, García y Rosales, 2010; Iturra y Rosales, 2014; Iturra, 2015; Rosales, Vicente, Chamoso y Múñez, en preparación). No obstante, a pesar de las limitaciones entendemos que

nuestro estudio puede ayudar a aumentar el conocimiento de lo que ocurre en las prácticas educativas de aula acerca de la comprensión de textos y a conocer cuáles son los cambios posibles para el perfeccionamiento del cuerpo docente. En cualquier caso, sería interesante incrementar la muestra estudiada para conseguir una información más detallada y significativa.

## Bibliografía

- Balart, P. & Cabrales, A. (2014). *La Maratón de PISA: La Perseverancia Como Factor Del Éxito En Una Prueba De Competencias. Reflexiones Sobre El Sistema Educativo Español*. Madrid: Ken. Recuperado de <http://issuu.com/efse/docs/re-balart-cabrales?e=3027563/9412270>
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA – 2006. *Cuadernos Económicos de ICE*, 78, 281-310. Recuperado de [http://www.revistasice.com/CachePDF/CICE\\_78\\_281-290\\_BE4EE1FF2E36E6CAEF5968716FCE5CA1.pdf](http://www.revistasice.com/CachePDF/CICE_78_281-290_BE4EE1FF2E36E6CAEF5968716FCE5CA1.pdf)
- Fernández Gutiérrez, A. (2014). *¿Qué ayudas ofrecen los docentes para la Comprensión Lectora? Un estudio en un Aula de Primero de Educación Primaria*. Cantabria: Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5045/Fern%C3%A1ndezGuti%C3%A9rrez%C3%81ngela.pdf?sequence=1>
- INAV (2013). *Un informe cifra los factores que influyen en el rendimiento según PISA* [Blog]. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://www.inav.es/un-informe-cifra-los-factores-que-inciden-en-el-rendimiento-segun-pisa/>
- Iturra, C. (2014). Formas de organización de las Experiencias de Lectura Colectiva en Clases de comprensión de textos. *Educar em Revista* 54, 241-256.
- Iturra, C. y Rosales, J. (2015). Lectura conjunta en el aula. Un estudio sobre la distancia entre la interacción profesores alumnos y las prescripciones del Ministerio de Educación Chileno. *Cultura y Educación: Culture and Education* 27(1), 64-92.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 337-355. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/informe\\_pisa\\_politica\\_educativa\\_espana\\_marchesi.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/informe_pisa_politica_educativa_espana_marchesi.pdf)

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto.* OCDE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voli-24-02-2014.pdf?documentId=0901e72b8189abb8>
  
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
  
- OECD (2010). *PISA 2009, Results: executive summary.* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
  
- OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway.* Recuperado de <http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
  
- OCDE (2012a). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados España.* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
  
- OECD (2012b). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2012 Norway.* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-norway.pdf>
  
- OECD [s.d.]. *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.* Recuperado el 30 de mayo de 2015 de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
  
- Rasmussen, J.B. (2003). Reading Literacy Performance in Norway: Current Practice and Critical Factors. *European Journal of Education*, 38(4), 427-433. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1503732>
  
- Rosales, J., Vicente, S., Chamoso, J.M. y Muñoz, D. (En preparación). *Teacher instructional classroom discourse and students engagement in word problem solving.* Material no publicado.

- Sánchez, E. Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14, 71-89.
- Sánchez, E., García, R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sancho Gil, J.M. (2006). Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 171-193. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2006/re200611.pdf?documentId=0901e72b81204597>
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E.M. y Kang, Y. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: a multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106
- Vidal-Abarca, E. (2012). *Actividad de clasificación de preguntas según esquema de PISA*. Material no publicado.

### *Legislación*

- B. O. E. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (B. O. E. nº 52, 1 de marzo 2014) por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222)
- Castilla y León. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 20 de junio 2014, nº 117, pp. 44181-44776. Recuperado de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/06/20/pdf/BOCYL-D-20062014-2.pdf>
- Norwegian Subject Curriculum (2010), Primary and Lower Secondary Education Curricula established as a Regulation by the Ministry of Education and Research, on 24 June 2010. Recuperado de [www.udir.no/.../norwegian\\_subject\\_curriculum.doc](http://www.udir.no/.../norwegian_subject_curriculum.doc)

*Páginas Web*

- Programme for International Student Assessment (PISA) (2014). Recuperado el 23.05.2015 de <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespaol.htm>

*Bibliografía consultada*

- Bonnet, G. (2006). Tener presentes las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿Una nueva dimensión para PISA? *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 91-109
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 75-90.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Froemel Andrade, J. E. (2006). Los estudios internacionales del rendimiento y los países en vías de desarrollo: participación, resultados y relevancia. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 131-152.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudios finlandeses en PISA. Las claves del éxito en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 227-235
- Maestro Martín, C. (2006). La evaluación del sistema educativo. *Revista de educación*, extraordinario 2006, 315- 336.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 237-262.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 195-226
- *Trabajos Fin de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Normas de Citación Bibliográfica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 45-74.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. *Revista de educación*, extraordinario 2006, 13-18.

#### *Legislación consultada*

- The Education Act. (1998). Act No. 61 of 17 July 1998 relating to Primary and Secondary Education and Training.



## Anexos

### *Anexo I. Transcripción clase Noruega I*

**Profesor:** Ahora vamos a leer un libro. Se llama "El niño Gorrión", y es una historia de Navidad. ¿Hay alguien que pueda adivinar lo que trata este libro? María

**Alumno:** Ehm ... ¿Acerca de un niño?

**Profesor:** Un niño, hmm... Sí. Ane?

**Alumno:** ¿Un chico que es un gorrión?

**Profesor:** ¡Eso podría ser! ¿Cualquier otra persona que tenga alguna idea acerca de lo que puede ser esto?

**Alumno:** ¿Un pájaro?

**Profesor:** ¿Debemos leer el final del libro? "*Es el día antes de Nochebuena, y un niño está esperando a su padre. Él está emocionado para la Navidad, pero tiene miedo de que su padre esté borracho cuando llegue a casa. Un libro serio y hermoso sobre un tema sensible.*" Y ahora vamos a leerlo.

**Profesor (leyendo):** *Me acerco a la ventana y miro para mi madre. Ella va a trabajar. Se dio la vuelta tres veces y me saludó, y tres veces, la devolví el saludo. Pronto ella estará por el centro comercial y ya no podré verla más. Pero en mi mente, la sigo todo el camino hasta el metro. Cuando comience su turno en el hospital, mi padre volverá a casa del trabajo. Me doy la vuelta y miro a nuestro árbol de navidad grande y hermoso. Mi madre y yo compramos ayer, y lo decoramos justo antes de irse. Hay un montón de cosas nuevas en el árbol: corazones, cestas y campanitas. Yo las he hecho en la escuela. Mi madre dijo: "¡Qué bonitos son! ¡Ponlos en el árbol!"*

*Todavía hay luz fuera, pero puedo ver la oscuridad. La luz es de color rosa oscuro, y pronto será de color púrpura. Es como si el cielo se estuviera cerrando poco a poco. Miro afuera. ¿Qué pasa si papá no viene? ¿O si está borracho cuando llegue? Como el año pasado.*

La Profesor muestra una foto.

*El metro llega allí cada cuarto de hora. 4 veces por hora. Yo sé cómo decir la hora. La mayoría de las personas están estresadas. Se echan hacia adelante por culpa del viento. Muchos de ellos cargan algo pesado: siempre hay alguien que llega tarde con los regalos de Navidad. Er det hos Sann ikke oss. Hay muchos regalos debajo de nuestro árbol. Dos grandes y pesados son para mí. Creo que sé lo que es. Sólo falta un único regalo: ¡el regalo de papá para mamá! ¿Tal vez lo está comprando ahora? Las gachas están sobre la mesa. Mi padre las va a calentar, o eso dijo mamá. No hay nadie que haga las gachas en navidad tan bien como mi madre. Sé exactamente cómo camina papá. Cuando cierro los ojos no es difícil verlo. Es fácil de ver si está borracho. Él tiene una forma de caminar muy amplia, dice mamá. Yo no le puedo ver. Es como si de repente hubiera un vacío exterior. Todo el mundo se ha ido a casa. Estoy sólo en todo el mundo.*

*Yo y la voz chicos en la radio. "Sprünge Det hev ei rose" (un villancico noruego - sobre cómo rosas florecen). Al principio una rosa es pequeña, un pequeño brote, creo. Pero luego me doy cuenta de que algo se esconde en el interior - un secreto. Al igual que las botellas de papá. No quiero pensar en las botellas ahora. Sólo hay botellas de refresco en el armario por cierto. Es mejor pensar en los pájaros. Ellos no tienen ningún secreto. Ellos sólo saltan y comen, y tal vez tienen un poco de frío.*

*Un metro nuevo ha llegado. Una nueva cola de gente. Al principio ellos están lejos, y luego se acercan a nuestro edificio. Conozco a casi todo el mundo, pero mi padre no está allí. Todavía no. Aún así, yo sonrío. Sonrío por Jhonny. Su rostro parece que es de goma - de repente puede ser otro hombre. Mi padre dice que es simpático, y yo también lo creo. Camina junto a Anja Madsen, y hablan entre sí, de eso estoy seguro. Jhonny habla con todo el mundo. Anja Madsen es guapa. Muy guapa, pero lleva un montón de maquillaje. Mi madre no lo hace. Ella sólo se pone maquillaje en sus amables ojos azules cuando va a una fiesta. Mis ojos son de color azul también, de papá son azules y los de Anja son verdes.*

\* Muestra una imagen. Los niños exclaman: "woow"

*El año pasado, ella tuvo un novio muy alto, pero ya no lo tiene. Y tampoco va más al colegio.*

*¡Pobres pájaros! ¡Tienen que comer para no quedarse fríos! Ahora papá tiene que venir a casa, ¡así podremos darles de comer! ¿No viene? Aprieto mi nariz contra la fría ventana, pero ni rastro de papá... todavía.*

**Profesor:** Ahora descansamos un rato, ¿Qué os está pareciendo el libro? ¿Jonathan?

**Alumno:** Uhm... No es un libro apropiado para nuestra edad. Es sobre estar borracho y esas cosas, ahora ya entiendo por qué tiene la etiqueta verde. (Quizá sea una forma de marcar los libros de la biblioteca para el grupo de edad al que corresponda)

**Profesor:** Sí, eso es correcto. ¿María?

**Alumno:** Yo creo que ha sido bastante conmovedor.

**Profesor:** Sí, es un poco conmovedor, ¿no es así? Lo que dijo Jonathan, quizá sea para niños más mayores.

**Alumno:** Yo creo que también fue un poco de miedo.

**Profesor:** ¿Qué es lo que crees que da miedo?

**Alumno:** La parte en la que... el padre no venía a casa.

**Profesor:** ¿Algo más?

**Alumno:** Estoy deseando que llegue el próximo día... cuando terminemos de escuchar el resto de la historia.

**Alumno:** Uhm... Solo una cosa... entonces... si el papá estaba borracho también las navidades anteriores... supuestamente también estaba borracho, ¿no? Si es así, ¡ha estado conduciendo mientras estaba borracho y eso es ilegal!

**Profesor:** Eso es verdad.

**Alumno:** Yo creo que el libro ha sido un poco triste. Porque creo que quizá el niño estaba triste porque su padre era alcohólico.

**Profesor:** ¿Creéis que en la vida real algún niño tiene esta experiencia?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Alumno:** ¡Yo conozco un chico que ha vivido esto! ¡Es un jugador de fútbol! ¡Ronaldo!

**Profesor:** Sí, él vivió algo parecido.

**Alumno:** Sí, su padre bebía mucho, ¡y murió por culpa de las drogas!

**Profesor:** ¡Oh no...! ¿Es eso cierto? Qué triste... Entonces es importante recordar lo afortunados que somos, porque nosotros no vivimos nada similar. Mañana leeremos más, y escucharemos qué es lo que pasa con el niño.

**Alumno:** Entonces, ¿por qué se llama “el niño gorrión”? ¿Significa que se va a convertir en un gorrión?

**Profesor:** Nooooo. ¿Por qué creéis que es llamado así?

**Alumno:** Porque había muchos pájaros y el niño deseaba ser un pájaro para hablar con ellos.

**Profesor:** Mañana averiguaremos algo más, sobre cuando viene su padre a casa, y cómo está cuando llega.

## *Anexo II. Transcripción Clase Noruega II*

**Profesor:** Ahora vamos a leer una historia llamada “Piken med svovelstikkene” (“La niña de los fósforos”). ¿Y “Pike” es otra palabra para?

**Alumnos:** “Jente!” (¡Niña!) <sup>1</sup>

**Profesor:** ¡Muy bien! Pero, ¿alguien sabe lo que significa “svovelstikkene”? <sup>2</sup>

**Alumnos:** Uhhmm... nooo.

**Profesor:** Palos... si pensamos en palos... ¿Qué puede ser?

**Alumnos:** No se...

**Profesor:** Si digo que es como los alfileres... ¿qué es como alfileres pines pequeños.

**Alumno:** ¿Una aguja de pino?

**Profesor:** ¡Podría ser! Pero esto es un poco más grande. ¿Y si os digo que tiene “svovel” (azufre) en el palito? El azufre crea... fuego.

**Alumno:** Oh, ¿son esos palitos que puedes usar en Año Nuevo?

**Profesor:** ¡Podría ser! Pero esos son bastante más largos. Estos son de este tamaño. Y si soplas en ellos se hacen incluso más grande. Pero es algo que en realidad hemos usado hoy en clase. ¡Bastantes veces! O, lo he usado yo dos veces, y vosotros lo habéis usado una vez.

**Alumno:** ¡Cerillas! (Fyrstikker!)

**Profesor:** ¡Sí! Un “fyrstikk” es lo mismo que “svovelstikk” – porque en la parte de arriba del pequeño palito, hay azufre. Normalmente el azufre es rojo, y en épocas más antiguas, las cerillas eran rojas. (Enseñando una imagen) Esto es un “svovelstikk” – una cerilla. Entonces ahora vamos a leer la historia sobre la niña de los fósforos.

---

<sup>1</sup> En Noruego existen dos formas diferentes para decir niña – “Pike” es una forma más antigua para decir niña.

<sup>2</sup> Una forma antigua de decir fósforos, hoy “fyrstikker” es más común

*Hacía un frío terrible; había nevado, y estaba comenzaba a oscurecer – era la última noche del año. En este frío y esta oscuridad, pasaba por la calle una pobre niña, con la cabeza descubierta (barehead) y descalza.*

**Profesor:** Barehead... ¿Qué significa eso?

**Alumno:** ¿Qué no tiene pelo?

**Profesor:** ¡eso es lo que yo pensé al principio también!, pero es una niña, así que creo que tiene pelo. ¿Qué más puede significar esto?

**Alumno:** ¿Qué se cortó el pelo?

**Profesor:** Recuerda que está en medio del invierno...

**Alumnos:** ¡Qué no lleva gorro!

**Profesor:** ¡Bien! ¡No lleva gorro! Y los pies descalzos... eso significa que no tiene zapatos puestos, ¿vale?

*Cuando se marchó de casa llevaba unas zapatillas, pero ¿de qué le sirvieron? Las zapatillas eran enormes, unas zapatillas que su madre había llevado últimamente, así que eran muy grandes; y la pobre niña las había perdido al cruzar corriendo la calle, pues dos coches venían a toda velocidad.*

*Una de las zapatillas no hubo forma de encontrarlas, y la otra se la había puesto un niño, que dijo que le haría servir de cuna cuando tuviese hijos. Así que la pequeña niña caminó con sus pequeños y descalzos pies, que estaban bastante rojos y azules por el frío. En un viejo delantal llevaba un puñado de fósforos, y un paquete en la mano. En todo el día nadie le había comprado nada, ni siquiera le habían dado un mísero chelín.*

**Profesor:** ¿qué creéis que es un chelín?

**Alumnos:** ¿Una corona?

**Profesor:** Muy bien, es un tipo de moneda que tenían antiguamente.

*Nadie le había dado un mísero chelín. Ella volvía a su casa hambrienta y medio congelada ¡y parecía tan abatida, la pobre! Los copos de nieve caían sobre su largo*

*cabello rubio, cuyos bonitos rizos le cubrían el cuello; pero no estaba ella para presumir. En todas las ventanas había velas crepitando, y olía a delicioso asado, porque ya sabéis que era Noche Vieja; si, en eso pensó.*

*Sus pequeñas manos estaban casi entumecidas del frío (la Profesora hace sonidos fingiendo que tiene frío) Oh! Una cerilla podría ofrecerle un mundo de confort, si solo pudiera coger una sola cerilla del paquete, encender una, y calentar sus dedos con ella... Así que encendió una. "Rischt" (la Profesora enciende un fósforo). ¡Cómo ardía, como quemaba! Era una caliente y brillante llama, como una vela. La sujetó entre sus manos: qué luz más maravillosa. Parecía como si la pequeña niña pensara que estaba sentada ante una gran estufa de hierro, con pies de bronce y una decoración de bronce en lo alto. El fuego ardía con una influencia bendita; y se calentaba tan deliciosamente. La pequeña niña ya había extendido sus pies para calentarlos también; pero la pequeña llama se apagó, la estufa se desvaneció: ella solo tenía los restos de una cerilla apagada en su mano.*

*(La Profesora enciende una nueva cerilla)Ella encendió otra contra la pared: ardió brillantemente, y en el lugar donde la luz alumbraba la pared, ésta se volvió transparente como un velo, y podía ver lo que había dentro de la habitación. Una mesa estaba cubierta con un blanquísimo mantel encima de ella, había un espléndido servicio de porcelana, y el ganso asado humeaba con su relleno de manzana y ciruelas secas. Y lo que era aún más llamativo a la vista era que la gallina saltó del plato, se tambaleó por el suelo con un cuchillo y un tenedor en su pecho, se dirigió hacia la pobre niña. Cuando de repente la cerilla se apagó y no hubo nada más que una gruesa y fría pared ante ella.*

**Profesor:** ¿Qué estaba pasando cuando estaba viendo todo esto? ¿Lo que estaba viendo era real?

**Alumnos:** No

**Profesor:** Es como si estuviera soñándolo, ¿no? Estaba soñando cuando miraba a la llama. Puede ver la comida que quiere, y el horno... Es muy bonito.

*Ella encendió otra cerilla. Ahora ella estaba sentada debajo del más increíble árbol de Navidad. Era incluso más grande y más decorado que el que había visto a través de la puerta de cristal en la casa del riquísimo mercader.*

*Miles de luces estaban brillando en las verdes ramas, y cuadros alegres de colores, tales como los que había visto en los escaparates de las tiendas, miraban hacia ella. La pequeña niña estiró sus manos para tocarlos, pero la cerilla se apagó. Las luces del árbol de navidad brillaron más y más, y las vio ahora como si fueran estrellas en el cielo; una calló y formó una gran estela de fuego.*

*“Alguien acaba de morir” dijo la pequeña niña; para su abuela, la única persona que la había amado, y que ahora no estaba, cuando una estrella caía, un alma ascendía hacia Dios.*

*Ella encendió otra cerilla contra la pared: Otra vez estaba alumbrada, y en brillo, su abuela estaba de pie, tan brillante y radiante, tan dulce, y con una expresión de amor en la cara...*

*“¡Abuela!” lloró la pequeña. “¡Oh, llévame contigo!. ¡Te vas a ir cuando la cerilla se apague; te vas a desvanecer como la estufa caliente, como el delicioso pavo asado, como el increíble árbol de Navidad!” y encendió todo el paquete de cerillas rápidamente contra la pared, para estar completamente segura de que su abuela se quedaba cerca suyo. Y las cerillas la dieron una luz tan brillante que estaba más radiante que nunca: nunca antes había visto a su abuela tan guapa y tan alta. Ella cogió a la pequeña niña, por su brazo, y las dos volaron a través de la luz, y volaron alto, muy alto. Y cuando llegaron arriba ya no había frío, ni hambre, ni ansiedad --- estaban con Dios.*

*Pero en la esquina, a una fría hora del amanecer, estaba sentada la pobre niña, con sus mejillas sonrojadas y con una sonrisa en la boca, aprendiendo contra la pared-congelada a punto de morir en la última noche del año. Rígida estaba la niña sentada con sus cerillas, cuya llama se había apagado. “Quería calentarse a sí misma” decía la gente. Nadie siquiera sospechó las hermosas cosas que esta había visto; nadie siquiera soñó con el esplendor en el que, con su abuela, había llenado de gozo su nuevo año.*



**Profesora:** ¿Sí, Marius?

**Alumno:** ¿Por qué quemó todas las cerillas?

**Profesor:** Sí, ¿por qué crees que lo hizo? Al principio quemó solo una cerilla, y después, prendió más. ¿Por qué piensas que lo hizo?

**Alumno:** ¿Para qué ardieran por más tiempo? ¿Así podría ver más?

**Profesor:** Sí. ¿Por qué crees que quería ver más?

**Alumnos:** ¿Para poder ver a su abuela?

**Profesor:** Sí, quería estar con su abuela. Bueno, ¿qué pensáis de esta historia? ¿Trym?

**Alumno:** Es buena

**Profesor:** ¿qué tiene de bueno?

**Alumno:** que... ¿consigue estar con su abuela?

**Profesor:** Sí, eso fue bueno. ¿Pero había algo triste también, entonces?

**Alumno:** Que se muere

**Profesor:** Eso ha sido triste.

**Alumno:** Pero se fue con Dios...

**Profesor:** Sí, eso hizo...

Pero ella no tenía zapatos, ni tampoco un sombrero... ¿Qué pensáis que debería haber hecho la gente que estaba cerca de ella? ¿No deberían haberle ayudado?

**Alumnos:** ¡Sí!

**Profesor:** ¿No pensáis que podía haber sido posible ayudar a la pobre niña?

**Alumnos:** No...

**Profesor:** ¿Por qué no? ¿No hay gente buena en el mundo?

**Alumno:** Sí, la abuela...

**Profesor:** Sí, pero ella estaba muerta. Creo que la historia quiere decirnos que es importante ser bueno con todo el mundo. Y si vemos a alguien que está sufriendo o pasándolo mal, deberíamos ayudarles. No quiere decir exactamente que ella estuviera sufriendo, pero... por ejemplo, Marius, un día, al principio de curso, cuando tú estabas jugando al fútbol fuera, viste a Benjamin en el banquillo, y viste que estaba solo, y entonces le preguntaste que si quería jugar al futbol contigo. Entonces le ayudaste a unirse al juego. Esta es una forma de ayudar a los demás, ¿no? ¿Hay alguien más que tenga una historia parecida a esta, sobre algún momento en el que hayáis ayudado a alguien?

**Alumno:** Recuerdo que yo una vez en infantil...

**Profesor:** Sí, ¿quieres contárnoslo?

**Alumno:** Si. Había una niña que se llamaba Hedda y estaba sentada fuera de la guardería porque se fue fuera porque pensaba que era aburrido y porque todo el mundo estaba metiéndose con ella. Entonces, yo y mi mejor amigo fuimos y le preguntamos que si quería venir y jugar con nosotros.

**Profesor:** Muy bien. Eso es muy importante. ¿Alguien más tiene alguna historia que quiera contarnos? No tiene que ser exactamente eso. Puede ser cuando hiciste algo bueno, o ayudaste a alguien que estaba perdido o algo...

**Alumno:** Sé de una chica que no tenía muchos amigos con los que jugar, así que yo y otra chica que se llamaba Julie fuimos y le preguntamos que si quería jugar con nosotras.

**Profesor:** ¡Muy bien! Entonces te sentiste bien por dentro también, ¿no? ¿Cuándo ayudas a alguien? Es muy importante lo que pensamos acerca de cómo ayudar a los demás.

*Anexo III. Transcripción clase España I*

**Profesor:** Gustar lectura nos fijásemos en una cosa muy importante lo que pasaba por la... (No se entiende lo que dice) de antes un señor que sabía muchísimo que era muy bueno para eso, pero que se puso orgulloso y entonces que final tan triste por ser orgullo. Vamos a ver... entonces vamos a tener calma a hacer las cosas bien hechas y a no ponernos nerviosos porque este una persona diferente en la clase, vamos a demostrarle a esa persona que sabemos leer y que sabemos a dónde vamos con nuestra lectura. Bien, empieza Jorge por favor.

**Alumno.** El barquero y el sabio. El barquero tenía un trabajo muy sencillo trasladar en su pequeña barca, de una orilla del río a la otra, a los que demandaban ese servicio.

Profesor: Sigue leyendo.

**Alumno:** era ancho y con algunas dificultades; corrientes mo molinos peligrosos y rocas en el fondo.

**Profesor.** No, en el fondo.

**Alumno:** Pero el barquero era Profesor en estas artes. Se puede decir que ha nacido en la barca: la he heredó de de su padre, el barquero de siempre. E le

**Profesor:** Y de él heredó

**Alumno:** Y de él heredó toda la sabiduría de los hombres de mar.

**Profesor:** Del mar. Bueno pues entonces tenemos a un barquero que tiene una barca que se conoce perfectamente el río, pero es importante es que eso ya lo había hecho desde pequeñito fijaros que ya su padre era barquero que se sabía todos los secretos del mar. Sigue por favor

**Profesor.** Sigue Emilio un día

**Alumno.** Un día pidió susesu.

**Profesor.** Servicios.

**Alumno.** cios un cli clie cliente muy especial: un señor con ai aires de sabio, largas barbas,

**Profesor.** Barbas.

**Alumno** Basto adornos y una mirada, ensi...

**Profesor.** Ensimismada...

**Alumno.** Mismada. Unas veces y escritora...

**Profesor.** Y escrutadora otras. Sigue Lorena por favor.

**Alumno.** El sabio, engreído y autosuficiente, indagó sobre los saberes del barquero. Y aprovechó pavonearse de su propia y vasta cultura. Le afectó ignorancia sobre temas tan apasionantes como la astronomía, la psicología, la política, la religión. Costaba creer cómo hay gente que sabe tan poco...

**Profesor.** Le costaba creer como hay gente.

**Alumno.** Tan poco que sabe tan poco de cosas tan fundamentales.

**Profesor.** ¿Entonces qué? en la barquita de este que atravesaba el río se subió otro señor porque generalmente él alquilaba su barquita. Este otro señor resulta que era un sabio ...un sabio sabía muchísimo, de geografía, sabía lengua, sabía conocimiento del medio, de astronomía, sabía de todo y saber de todo es muy bueno, saber de todo es muy bueno . Lo peor es que se pavoneaba, se pavoneaba de qué sabía. El otro era un pobre que no sabía nada bueno y entonces el sabio pregunta al barquero: ¿oye tú sabes en dónde está Biyo?

Pues no, es que nunca he oído hablar del río Biyo,

¿Y no sabes dónde están las tierras de Baya?

No he ido,

No me digas que no sabes nada,

Pues es que nunca he oído hablar de esas tierras. El señor sabio se empezó a poner orgulloso delante del barquero, pero no podemos olvidar que el barquero conocía muy bien el río, muy bien todos los escollos que habían en el río y nunca le había pasado nada. Sigue Lorena

Ah! perdona ¿qué palabra no has entendido?

**Alumno.** Ensimismado.

**Profesor.** Ensimismado quiere decir que estaba dentro de sí, que estaba pensando todo para él, ¿eh?

Lorena sigue.

**Alumno.** Tan abrumado, tan nervioso y ensimismado estaba el pobre barquero, tenía casi perdida su vida por no saber muchísimas cosas, que falló en el arte que mejor dominaba: sortear las dificultades del río e inesperada inesperada.

**Profesor.** inesperadamente.

**Alumno.** ¡Zas!, chocó un escollo, la barca dio media vuelta y...¡los dos al agua!

**Profesor.** ¿Qué pasó? El barquero salió muy bien llevando la barca pero el otro le dijo tantas cosas que se puso nerviosísimo y se quedó pensando “caramba pues he perdido la vida de la vida porque no se matemáticas, he perdido la vida de la vida porque no sé lengua, pues es que he perdido la vida entera y estaba tan distraído que su barca que nunca le a pasado chocó barca porque se puso nervioso de pensar que no sabía nada. Sigue Javi por favor.

**Alumno.** Lo que pasó no es para describirlo: el sabido.

**Profesor.** No, el sabio.

**Alumno.** El sabio gritaba pidiendo ayuda al barquero, golpeaba el agua con su *¿n*, las bardas,

**Profesor.** Las barbas.

**Alumno.** Las barbas flotaban en la superficie. El barquero no pudo hacer más que tratar de ganar la orilla para salvarse al menos

Mientras el sabio gritaba; ¡socorro! ¡Que me ahogo! ¡Que no sé nadar!..  
¿¡insolidariooo!.<

**Profesor.** Choca la barca y pataclan se caen o el barquero y se cae el señor importante que sabía tantísimo, pero hijas, hijos el señor importante no sabía nadar

(No se entiende lo que dice).

Socorro... glugluglu... que me ahogo glugluglu que me salven, es usted insolidario, es usted un tonto glugluuu. Así pidiendo socorro se va hundiendo. Y el barquero mientras tanto que hacia intentaba nadar, intentaba nadar porque decía Si yo ahora no nado nos hundimos él y yo nos vamos los dos al fondo, y el otro insolidario que venga sálveme (no se entiende lo que dice) sigue por favor.

**Alumno.** La corriente pida en aquel lugar, hizo que el barquero chocara con un escollo.  
<

**Profesor.** Con un escollo, pues cualquier dificultad que había que era difícil de sortear, algo que de mucha lata.

**Alumno.** Apenas sobresalía en la superficie, desde donde se lanzó inmediatamente en busca del sabio

**Profesor.** Sigue Ricardo por favor.

**Alumno.** Una vez a aquella diminuta roca, fuertemente agarrados entre las risas nerviosas el barquero, seguro ya de sí mismo, dijo al sabio: Profesor, ¿y de qué sirve tanta ciencia si no sabe nadar?"

**Profesor.** Bueno entonces qué paso, el barquero estaba intentando nadar para llegar a la orilla y salvarse por lo menos cuando de repente se encuentra debajo de él algo que le salva, a que gusto me puedo parar alguna rama o algún tronco de árbol que este se para allí al sabio que se estaba ahogando

(no se entiende lo que dice) entonces desde el sitio en el que se para, se tira sabio lo llevó y ya seguros los dos. Del nerviosismo se reían y cuando estaban así le dice el barquero al sabio: Profesor, señor doctor, dígame usted de qué sirve saber tanto sino sabe nadar, porque si no yo no está que no se nada pero si se nadar. Esta es la lectura que hemos hecho vamos a pensar, vamos a ver quiénes son los personajes.

**Alumno.** Contestan varios alumnos a la vez. El barquero y el sabio.

**Profesor.** Barquero y sabio. Vamos a ver en dónde en qué lugar se realiza la acción. Lina Maria, dinos tú el lugar.

**Alumno.** En un río

**Profesor:** ¿Cómo era este sitio para el barquero?

**Alumno.** Muy conocido.

**Profesor.** Muy conocido, o sea que la primera idea del lugar se realiza es que el río es muy conocido para ese marco que aconteció se metió en la barca quién

**Alumno.** El sabio.

**Profesor.** en la barca un sabio, entonces uno muy conocido vuelvo a repetir lo de o porque era muy conocido por el barquero en el que nunca le había pasado nada eh este en este barquito en donde era dominado por el barquero entró el sabio y con el sabio.

**Alumno.** que sabía mucho.

**Profesor.** Aprovecho la travesía para decir

**Alumno.** Que él sabía mucho.

**Profesor.** Eso le comenzó a hacer preguntas y el barquero entonces el sabio demostró que era sabio momento un momento, el sabio demostró sabiduría

**Alumno.** Y el barquero se puso nervioso y se tiró

**Profesor.** No no se tiró. Vamos a ver (no se entiende lo que dice) el otro o sea el

barquero se puso tan nervioso, que en lugar de ir por la derecha se fue a la izquierda y fíjate tú por la izquierda estaba un escollo y se puso tan nervioso que se chocó, esto es el barquero.

Bueno y entonces entonces que pasó

**Alumno.** Que el barquero pudo atraparse a una roca y se salvó.

**Profesor.** A ver, a ver el barquero se puso a nadar se encontró con una roca y allí de pie, y al sabio que le estaba pasando.

**Alumno.** Se estaba ahogando.

**Profesor.** Un momento porque se estaba ahogando.<

**Alumno.** Porque no sabía nadar.

**Profesor.** Ah era un sabio, sabía muchas cosas pero no sabía nadar eh el sabio no sabía nadar, este es el barquero este el sabio, el sabio no sabía nadar y entonces al ver que no sabía nadar que hizo

Tatiana.

**Alumno.** Empezar a gritar socorro auxilio que no sé nadar.

**Profesor** Y que más insulta al barquero, venga a salvarme y qué, Jorge que paso con el barquero entonces.

**Alumno.** Lo salvó

**Profesor.** Vamos a ver

¿Jorge qué paso con el barquero?

**Alumno:** (no se entiende lo que dice)

**Profesor.** ¿Desde dónde y en qué momento? El barquero en dónde estaba, lo ha dejado (no se entiende lo que dice) y en



**Alumno.** En una roca.

**Profesor.** A ver ¿en dónde estaba el barquero? El barquero había nadado y ¿en dónde se había quedado?

**Alumno.** (No se entiende lo que dice)

**Profesor.** A ver un momento, un momento, ¿Jorge estás en clase? Ponte (no se entiende lo que dice) Siéntate bien derecho, estamos en una lectura muy importante en donde os el barquero después de caerse al río se puso a nadar y se encontró. Calla con qué encontró

**Alumno.** Con el sabio (lo dice en voz baja).

**Profesor.** Jorge con qué se encontró. Léelo en la lectura la tienes delante, léelo a ver ayúdale

Lucrecia.

**Alumno.** Chocó con un escollo.

**Profesor.** Apoyo, ¿cómo lo apoyo y qué hizo?

**Alumno.** Y se quedó encima

**Profesor.** y se subió. Entonces Jorge, lo tenemos puesto encima de la piedra y desde allí estaba viendo lo que estaba pasando con el sabio como yo te estoy viendo a ti en este momento en ese momento, exactamente lo mismo eh, ¿él estaba viendo lo que le estaba pasando al sabio y yo Jorge te estoy viendo a ti bueno y que hizo el barquero?

**Alumno.** Fue a salvarlo.

**Profesor.** Se tiró y fue a buscar al sabio para ayudarlo y qué después? y que paso Tatiana, se tiró hacia el sabio y qué paso?

**Alumno.** Y lo cogió

**Profesor.** Y consiguió, consiguió cogerlo. Y entonces que hizo con él nado lo cogió se

acercó

**Alumno.** A la roca.

**Profesor.** A la roca. Se subieron los dos y qué

**Alumno.** No contesta.

**Profesor.** Y qué

**Alumno.** Empezaron a reír, a reír.

**Profesor.** Empezaron Ya tranquilos porque se habían salvado, pues a reírse porque ya, pero ahora viene lo importante de toda la lectura ¿qué viene?

**Alumno.** (no se entiende lo que dice) que no sabe nadar.

**Profesor.** Exactamente y en ese momento lo importante era (no se entiende lo que dice) para salvar la vida en ese momento se necesitaba saber nadar. ¿Os dais cuenta de las ideas, entonces en dónde está el nudo, en dónde está el nudo?<

**Alumno.** En que choca la barca.

**Profesor.** Exactamente, mientras tanto os recalco, el barquero que sabe que conoce al río el otro que sube que es subido choca y eso es lo importante chocan se caen y resulta que el sabio no sabe nadar. Bien eso es importante. Miramos la hoja y vemos la primera palabra que es verbo cuál es Jorge.

**Alumno.** Él tuvo.

**Profesor.** El primer verbo que encuentres.

**Alumno**

**Profesor.** 1a de qu

FINAL DE LA GRABACIÓN



*Anexo IV. Transcripción Clase España II*

**Alumna:** Hace...

**Profesor:** El título primero.

**Alumna:** EL NACIMIMIENTO DE LOS CERDOS.

**Profesor:** Venga.

**Alumna:** Hace cientos de miles de años cuando...

**Profesor:** Ahí te tenías que haber fijado, que hay coma, venga.

**Alumna:** cuando aún el hombre no había...

**Profesor:** ¡más alto!

**Alumna:** aparecido solo había...

**Profesor:** Sobre, sobre

**Alumna:** sobre la tierra, un Sol viejo, le le dijo a un Sol joven:

-Bajemos a la tierra para comer miel.

-Me encantaría- dijo el Sol Joven- ; pero me duele, dijo el...

**Profesor:** Fíjate, Elisa.

**Alumna:** mucho una pierna y no podré, ello...

**Profesor:** Por ello

**Alumna:** por ello, a ningún árbol.

-Yo subiré- dijo el Sol viejo.

Los dos Soles, una vez en la tierra, buscaron por el bosque hasta dar con un árbol en el que había un rico panal.

**Profesor:** Sigue, Blanca.

**Alumna:** Yo te... yo te echaré desde lo alto parte del panal -dijo el Sol viejo mientras empezaba a trepar por el árbol.

En cuanto llegó a la rama en donde se hallaba el panal, comenzó el Sol viejo a libar, el... el rico néctar.

El Sol joven, desde abajo, reclamó su parte.

-Abre la boca -le dijo el Sol viejo desde lo alto del árbol.

Obedeció el Sol joven. El Sol viejo, entonces, le arrojó un trozo de panal el, en el que, no había nada de miel; aquello no era más que una masa de cera, lo que provocó las, las protestas del Sol joven.

**Profesor:** Sigue Manuel.

**Alumno:** -Yo he comido eso mismo -mintió el Sol viejo.

Enojado, comenzó el Sol joven a modelar, a modelar con aquella cera las figuras de los animales.

**Profesor:** Varios, varios

**Alumno:** Una vez hechas, las puso alrededor del árbol del y al punto

**Profesor:** del panal, del panal

**Alumno:** y al punto aquellos pequeños animales de cera tuvieron vida y movimiento.

Pero empezaron a roer el tronco del árbol, la tierra que lo sustentaba y hasta sus raíces, de modo y manera que el gran árbol comenzó a resquebrajarse. El Sol viejo, que continuaba allí arriba hartándose de miel, no se dio cuenta del hecho.

**Profesor:** Sigue, Lisa.

**Alumna:** -¡Prepárate para

**Profesor:** a, a

**Alumna:** cambiar de existencia! -le gritó desde abajo el Sol joven.

-¡Parece que el árbol se va a caer! –gritó entonces el Sol viejo, lleno de miedo.

Pronto cayó la tierra

**Profesor:** a tierra

**Alumna:** a tierra el gran árbol y en cuanto se estrelló contra el suelo, desapareció el Sol viejo. En el lugar de... (Corrige) en... cuando, (corrige) donde cayó apareció, cual arte de magia,

**Profesor:** por, por...

**Alumna:** por arte... una manada de cerdos que fueron los primeros padres de los, de los que hoy conocemos.

Dicen los, dicen las gentes que su carne es rica y jugoso porque...

**Profesor:** ¡jugosa!

**Alumna:** porque nacieron del Sol y, que se comió toda la miel que había en aquel, aquel árbol.

**Profesor:** Lee...truc¿?

**Alumna:** Las flores blanca. Editorial Altea.

**Profesor:** Vale, vamos con las preguntas. Víctor, la primera, a ver de la lectura.

**Alumno:** ¿Por qué bajaron los soles a la Tierra?

**Profesor:** A ver, ¿por qué bajaron?

**Alumno:** Para encontrar, para encontrar...

**Profesor:** A ver, ¡hombre!

**Alumno:** Para buscar la miel y comérsela.

**Profesor:** Sela, tú qué dices, ¿es eso?

**Alumna:** ...

**Profesor:** ¿Manuel?

**Alumna:** Para buscar comida.

**Profesor:** Más que comida, ¿lo qué? A ver...

(Algunos alumnos levantan las manos, unos dicen la miel)

**Profesor:** ¿qué os dice ahí en la primera hoja? Eh, para comer miel os dice, bajaron a la tierra. La segunda Maribel, la segunda pregunta. A ver.

**Alumna:** ¿Por qué no podía el Sol joven subirse a ningún árbol?

**Profesor:** A ver, ¿por qué no podía?

**Alumna:** Porque le dolía la pierna.

**Profesor:** Eso, porque le dolía una pierna. A ver Sheila, la tercera.

**Alumna:** ¿Qué hizo el Sol viejo cuando llegó a lo alto del árbol?

**Profesor:** ¿qué hizo?

**Alumna:** Tirarle la cera, a... al Sol viejo.

**Profesor:** No. ¿Qué hizo?, Pablo, ¿qué hizo?

**Alumno:** Comerse la miel.

**Profesor:** Comerse la miel, se empezó a comer miel y no preocupó del quedaba abajo para dársela, ¿no os dais cuenta que lo pone bien claro el?

(Algunos niños dicen que sí).

A ver la quinta, ¿por qué se...? no la cuarta, a ver Roberto Carlos, te has enterado de la cuarta. ¿Por qué se enfadó el Sol joven?

**Alumno:** (No responde)

**Profesor:** (Sin dar tiempo al anterior) A ver, ¿Nani?

**Alumno:** Porque estaba...(no se entiende).

**Profesor:** ¿Por qué estaba?

**Alumno:** (No se entiende lo que dice)

**Otro alumno:** Porque se comió la miel y solo le dejó cera.

**Profesor:** Le echó un panal vacío, no tenía nada de miel,

¿eso es lo que le hizo?. La quinta.

**Un alumno:** Dice no.

**Profesor:** A ver...

**Una Alumna:** Sí, (rectifica, que sí es la quinta)

**Profesor:** Sí la quinta, Sandra, la quinta.

**Alumna:** ¿Qué modeló el Sol joven?

**Profesor:** ¿Qué modeló, a ver?

**Alumna:** ...

**Profesor:** Primero, modelar, ¿qué es?

**Alumno:** -Hacer...

**Uno completa:** Hacer cera.

**Otro Alumno:** Hacer figuras...



**Profesor:** Hacer figuras.

**Alumnos:** (No se entiende)

**Profesor:** ¿Qué hizo?... Figuras de barro. ¿Pero qué figuras eran?

**Alumnos a Coro:** Animales.

**Profesor:** ¿Y dónde las puso?

**Alumnos a Coro:** En un árbol.

**Profesor:** Alrededor del árbol. A ver, la otra pregunta, ¿por dónde vamos?, Yaisa, a ver si nos enteramos de algo... ¿por dónde vamos?

**Alumna:** Por la seis.

**Profesor:** La seis, ¿a ver?

**Alumna:** ¿qué hicieron los animales?

**Profesor:** ¿Qué hicieron los animales que modeló? ¿Qué hicieron?, los puso alrededor del árbol, ¿qué hicieron?, a ver, Luz María.

**Alumna:** Comerse el árbol.

**Profesor:** Empezaron a roer, empezaron a roer, ¿qué comieron? El tronco, ¿qué más?

**Alumna:** Las hojas.

**Profesor:** La tierra, las raíces. ¿Y el árbol, qué le pasó al árbol?

**Alumnos en Coro:** Que se cayó...

**Un alumno:** y el Sol viejo se murió.

**Otro dice:** y se convirtió en una manda de cerdos.

**Profesor:** Y la otra pregunta, Roberto, la otra pregunta, la siete.

**Alumno:** ¿Por qué le... por qué dijeron...

**Profesor:** Dicen, nada de dijeron, ¿por qué dicen...?

**Alumno:** ¿Por dicen del ángel...

**Profesor:** Las gentes.

**Alumno:** qué es rica la carne de cerdo?

**Profesor:** A ver, ¿por qué?

**Alumno:** Porque, porque el árbol que se cayó tenía mucha miel.

**Profesor:** Así, así, ¿a ver, Israel, por qué?

**Alumno:** porque está hecho del sol.

**Profesor:** Porque el Sol, ¿qué había hecho?, Víctor.

**Alumno:** Porque nacieron del Sol viejo.

**Profesor:** ¿Y el Sol qué había hecho?

**Alumno:** El Sol viejo se comió mucha miel.

**Profesor:** Eso, se había comido la miel y por eso estaba jugosa. Vamos con la siguiente, Roberto Carlos, la siguiente. Para analizar esas tres preguntas que hay ahí, a ver como las analizamos. Contestáis, si es verdadero o falso, algunas de esas preguntas. Lee, la primera.

**Alumno:** Las leyendas están escritas casi siempre por animales.

**Profesor:** Sí ¿qué tienes que poner ahí?

**Alumno:** Verdadero.

**Profesor:** ¿Verdadero o falso?

**Alumnos Coro:** Falso.

**Profesor:** La otra pregunta

Sela. Sí.

**Alumna:** La leyenda es una narración inventada basada en hechos reales.

**Profesor:** ¿Verdadero o falso?

**Alumnos:** Algunos dicen verdadero, otros, falso.

**Profesor:** Verdadero, claro. La otra. Javi, la otra pregunta.

**Alumno:** La leyenda es una señora que lee mucho.

**Alumnos en Coro:** Falso.

**Profesor:** Vamos con la otra pregunta, la nueve. Roberto, a ver si te enteras algo más.

**Alumno:** Hay un elemento que ilustrador

**Profesor:** que el ilustrador.

**Alumno:** el ilustrador, ha colocado, a los cerdos, para indicarnos que había una papelea

**Profesor:** ¿Cómo que para qué? Pelea...

(Algunos niños dicen con ella pelea)

**Alumno:** pelea entre soles. ¿Sabes cuál es?

**Profesor:** ¿Cuál es?

**Alumno:** La del Sol viejo y Sol joven.

**Profesor:** Sí, pero, ¿cuál es?, ¿qué le ha puesto?, ¿qué le ha puesto?, ¿qué le ha puesto a los cerdos? a ver, mirar el dibujo.

**Alumnos:** -Miel

-Gafas...

-Gafas de sol

**Profesor:** Es, eso, le ha puesto unas gafas.

**Alumna:** De sol, parecen.

**Profesor:** Vamos por la diez, Fátima, a ver qué hacemos con la diez.

**Alumna:** Las abejas, como sabes, viven en las colmenas. Seguro que también sabes relacionar a estos animales con sus viviendas.

**Profesor:** Venga, empieza, el cerdo, ¿dónde vive?

**Alumna:** En la pocilga.

**Profesor:** En la pocilga, sigue.

**Alumna:** Murciélago, en la cueva.

**Profesor:** Vale.

**Alumna:** Pájaro, en la...

**Otros niños a coro:** En el nido.

**Profesor:** Sigue.

**Alumna:** Topo, en la topera, oso, en la osera, y conejo en (otros niños lo dicen a coro): la madriguera.

**Profesor:** Muy bien, ahí, en la lectura, os venían las palabras, os venía néctar, no, no era néctar.

**Un alumno:** Sí.

**Profesor:** ¿Qué palabras, venían?

**Alumnos:** -Panal

-Néctar

-Libar

**Profesor:** Libar, a ver, panal ya sabemos lo que es, pero libar, ¿qué quiere decir libar?

**Alumnos a Coro:** Chupar.

**Profesor:** Y también nos venía néctar, ¿qué es el néctar?

**Alumnos:** -Jugoso,

-Lo que chupan las abejas.

**Profesor:** A claro, lo están leyendo de ahí. Ya.

FIN DE LA GRABACION

*Anexo V. Ejemplo de texto utilizado en una de las sesiones españolas*

El barquero tenía un trabajo muy sencillo trasladar en su pequeña barca, de una orilla del río a la otra, a los que demandaban ese servicio. Era ancho y con algunas dificultades; corrientes molinos peligrosos y rocas en el fondo. Pero el barquero era Profesor en estas artes. Se puede decir que a nacido en la barca: la heredó de su padre, el barquero de siempre. Y de él heredó toda la sabiduría de los hombres del mar. Un día pidió servicios un cliente muy especial: un señor con aires de sabio, largas barbas, basto de adornos y una mirada ensimismada unas veces y escrutadora otras. El sabio, engreído y autosuficiente, indagó sobre los saberes del barquero. Y aprovechó pavonearse de su propia y vasta cultura. Le afectó ignorancia sobre temas tan apasionantes como la astronomía, la psicología, la política, la religión. Costaba creer cómo hay gente que sabe tan poco de cosas tan fundamentales.

Tan abrumado, tan nervioso y ensimismado estaba el pobre barquero, tenía casi perdida su vida por no saber muchísimas cosas, que falló en el arte que mejor dominaba: sortear las dificultades del río e, inesperadamente, ZAS, chocó con un escollo. La barca dio media vuelta y... ¡los dos al agua!

Lo que pasó no es para describirlo: el sabio gritaba pidiendo ayuda al barquero, golpeaba el agua con su mano, las barbas flotaban en la superficie. El barquero no pudo hacer más que tratar de ganar la orilla para salvarse al menos.

Mientras tanto el sabio gritaba: ¡SOCORRO! ¡QUE ME AHOGO! ¡QUE NO SE NADAR!... ¡INSOLIDARIO!

La corriente que había en aquel lugar hizo que el barquero chocara con un escollo. Apenas sobresalía de la superficie, desde donde se lanzó inmediatamente en busca del sabio.

Una vez en aquella diminuta roca, fuertemente agarrados entre las risas nerviosas el barquero, ya seguro de sí mismo, dijo al sabio: Profesor, ¿y de que sirve tanta ciencia si no sabe nadar?

*Anexo VI. Ejemplo de texto utilizado en las sesiones noruegas*

¡Qué frío hacía! Nevaba y comenzaba a oscurecer; era la última noche del año, la noche de San Silvestre. Bajo aquel frío y en aquella oscuridad, pasaba por la calle una pobre niña, descalza y con la cabeza descubierta. Verdad es que al salir de su casa llevaba zapatillas, pero, ¡de qué le sirvieron! Eran unas zapatillas que su madre había llevado últimamente, y a la pequeña le venían tan grandes que las perdió al cruzar corriendo la calle para librarse de dos coches que venían a toda velocidad. Una de las zapatillas no hubo medio de encontrarla, y la otra se la había puesto un mozalbete, que dijo que la haría servir de cuna el día que tuviese hijos.

Y así la pobrecilla andaba descalza con los desnudos piecitos completamente amoratados por el frío. En un viejo delantal llevaba un puñado de fósforos, y un paquete en una mano. En todo el santo día nadie le había comprado nada, ni le había dado un mísero centavo; volvía a su casa hambrienta y medio helada, ¡y parecía tan abatida, la pobrecilla! Los copos de nieve caían sobre su largo cabello rubio, cuyos hermosos rizos le cubrían el cuello; pero no estaba ella para presumir.

En un ángulo que formaban dos casas -una más saliente que la otra-, se sentó en el suelo y se acurrucó hecha un ovillo. Encogía los piecitos todo lo posible, pero el frío la iba invadiendo, y, por otra parte, no se atrevía a volver a casa, pues no había vendido ni un fósforo, ni recogido un triste céntimo. Su padre le pegaría, además de que en casa hacía frío también; solo los cobijaba el tejado, y el viento entraba por todas partes, pese a la paja y los trapos con que habían procurado tapar las rendijas. Tenía las manitas casi ateridas de frío. ¡Ay, un fósforo la aliviaría seguramente! ¡Si se atreviese a sacar uno solo del manojito, frotarlo contra la pared y calentarse los dedos! Y sacó uno: «¡ritch!». ¡Cómo chispeó y cómo quemaba! Dio una llama clara, cálida, como una lucecita, cuando la resguardó con la mano; una luz maravillosa. Le pareció a la pequeñuela que estaba sentada junto a una gran estufa de hierro, con pies y campana de latón; el fuego ardía magníficamente en su interior, ¡y calentaba tan bien! La niña alargó los pies para calentárselos a su vez, pero se extinguió la llama, se esfumó la estufa, y ella se quedó sentada, con el resto de la consumida cerilla en la mano.

Encendió otra, que, al arder y proyectar su luz sobre la pared, volvió a esta transparente como si fuese de gasa, y la niña pudo ver el interior de una habitación donde estaba la mesa puesta, cubierta con un blanquísimo mantel y fina porcelana. Un pato asado humeaba deliciosamente, relleno de ciruelas y manzanas. Y lo mejor del caso fue que el pato saltó fuera de la fuente y, anadeando por el suelo con un tenedor y un cuchillo a la espalda, se dirigió hacia la pobre muchachita. Pero en aquel momento se apagó el fósforo, dejando visible tan solo la gruesa y fría pared.

Encendió la niña una tercera cerilla, y se encontró sentada debajo de un hermosísimo árbol de Navidad. Era aún más alto y más bonito que el que viera la última Nochebuena, a través de la puerta de cristales, en casa del rico comerciante. Millares de velitas ardían en las ramas verdes, y de estas colgaban pintadas estampas, semejantes a las que adornaban los escaparates. La pequeña levantó los dos bracitos... y entonces se apagó el fósforo. Todas las lucecitas se remontaron a lo alto, y ella se dio cuenta de que eran las rutilantes estrellas del cielo; una de ellas se desprendió y trazó en el firmamento una larga estela de fuego.

«Alguien se está muriendo» -pensó la niña, pues su abuela, la única persona que la había querido, pero que estaba muerta ya, le había dicho:

-Cuando una estrella cae, un alma se eleva hacia Dios.

Frotó una nueva cerilla contra la pared; se iluminó el espacio inmediato, y apareció la anciana abuelita, radiante, dulce y cariñosa.

-¡Abuelita! -exclamó la pequeña-. ¡Llévame, contigo! Sé que te irás también cuando se apague el fósforo, del mismo modo que se fueron la estufa, el asado y el árbol de Navidad.

Se apresuró a encender los fósforos que le quedaban, afanosa de no perder a su abuela; y los fósforos brillaron con luz más clara que la del pleno día. Nunca la abuelita había sido tan alta y tan hermosa; tomó a la niña en el brazo y, envueltas las dos en un gran resplandor, henchidas de gozo, emprendieron el vuelo hacia las alturas, sin que la



pequeña sintiera ya frío, hambre ni miedo. Estaban en la mansión de Dios Nuestro Señor.

Pero en el ángulo de la casa, la fría madrugada descubrió a la chiquilla, rojas las mejillas y la boca sonriente... Muerta, muerta de frío en la última noche del Año Viejo. La primera mañana del Nuevo Año iluminó el pequeño cadáver sentado con sus fósforos: un paquetito que parecía consumido casi del todo. «¡Quiso calentarse!», dijo la gente. Pero nadie supo las maravillas que había visto, ni el esplendor con que, en compañía de su anciana abuelita, había subido a la gloria del Año Nuevo.